



Facultad de Educación y Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

PROGRAMA DE MAGÍSTER EN ENSEÑANZA DE LA CIENCIAS SOCIALES

**EL PUEBLO MAPUCHE EN EL SIGLO XXI:
DESAFÍO DEL CURRÍCULUM NACIONAL.**

AUTORES:

Lorena Segura Inostroza.

Leonardo Núñez Castillo.

PROFESOR GUÍA:

Dr. Félix Briones Quiroz.

Tesis para optar al grado de Magíster en Enseñanza de las Ciencias Sociales.

NOVIEMBRE 2011

AGRADECIMIENTOS.

En mi primer lugar a mis hijos, Alonso y Tomás, por ser el motor que me impulsa, a mi madre por su constante apoyo, a mi compañero de tantas andanzas, con quién compartimos sueños y desafíos, incluido este trabajo de tesis.....millones de gracias..... Lorena Segura Inostroza.

A mi compañera de trabajo, al apoyo del Dr. Mario Carretero, quien no en presencia sino en esencia, con sus letras, nos ayudó a dirigir nuestra investigación. Eternamente agradecido, a ambos, al igual que a mi familia.
Leonardo Núñez Castillo.

RESUMEN

Nuestra investigación surge de la necesidad colectiva como sociedad de incorporar realmente al debate público dos elementos de contingencia coyuntural; nuestro proceso didáctico disciplinar y su relación con el conflicto Mapuche, que se nos presentan como complejos, llenos de vacíos, y de estereotipos; que a nuestro modo de ver no ayudan a la solución de los conflictos.

Ambos elementos se presentes en nuestras vidas, desde nuestros tiempos de pregrado en la Universidad de la Frontera; cuando siendo dos “Wingkas”, se nos hace manifiesta la lucha entre existencia real en la araucanía del pueblo Mapuche, donde sí existe, y es parte de la región, de la comunidad, del entorno; y la inexistencia de dicho pueblo fuera de la región donde queda de manifiesta la construcción falsa y errónea de un pueblo casi extinto, pues se ha chilénizado y además estereotipado equívocamente, por las clases dominantes.

Nuestra esencia docente y aprecio por el pueblo mapuche nos llevó a enfrentar el difícil tema de incorporar realmente al proceso didáctico el origen del conflicto Mapuche en nuestra sociedad actual sin tapujos, sin estereotipos, sólo con las distintas visiones historiográficas, que de él se tienen.

Sin duda fue un desafío incorporar Didáctica de nuestra disciplina, con epistemología de las ciencias sociales y algunas de las fuentes historiográficas con que contamos, pues el lector a lo largo de nuestra investigación se acercará de manera paulatina a las tradiciones educativas que desde el siglo XIX en nuestro país, se han preocupado de transmitir falsos estereotipos a los educandos; que nos han mantenido en la más completa ignorancia acerca del acontecer actual de los pueblos que conforman nuestra identidad y de sus luchas intestinas nunca escuchadas y cientos de veces subyugadas.

La forma en cómo transmitimos y usamos esta acción, pues de esta forma está pensado nuestro quehacer en la actual tradición individualista que subyace en nuestras aulas, nos llevó a indagar en distintos establecimientos fuera de la Araucanía, para analizar la forma en cómo se abordan estas problemáticas país. Al comienzo de este resumen les contábamos que éramos dos wignkas que llegaron a estudiar a la araucanía, con absoluto desconocimiento de nuestras raíces culturales, salvo las filiares, claro está. Bueno; Lorena, es de Los Ángeles, y Leonardo de Linares. Quisimos ver qué se está haciendo con los alumnos (as), tal como nosotros, en los lugares donde estudiamos; para ver si el proceso didáctico y la incorporación de este tipo de problemáticas nacionales, se han integrado al desarrollo aula (desde los contenidos, pues curricularmente es una tremenda ambición en un sistema educativo que no está enfocado en el desarrollo integral de los individuos sino muy por el contrario; en la entrega de herramientas que les permita desenvolverse en el sistema existente) y por ende, si obtenemos personas informadas y opinantes de tan relevante problema o seguimos encontrando personas, que aún consideran que el pueblo mapuche aun sigue siendo parte de un libro.

Si aún existiesen unidades educativas del siglo XIX, educando alumnos del siglo XXI, esperamos ayudar con un granito de arena, para hacer de nuestra escuela un motor de desarrollo, no un promotor de modelos. El conflicto Mapuche y nuestra disciplina son un ejemplo de cómo debemos trabajar en la formación de una identidad nacional, tolerante y progresista. Existen cientos de problemáticas y de distinta índole, quizás sea tiempo de comenzar a solucionar nuestros conflictos, tal vez la escuela pueda ayudar a la búsqueda de soluciones.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	07
2.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
2.1	<i>JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA</i>	14
3.	OBJETIVOS	16
3.1	<i>OBJETIVO GENERAL</i>	17
3.2	<i>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</i>	17
4.	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	18
5.	SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN	18
6.	MARCO TEÓRICO	19
6.1	<i>LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO</i>	20
6.2	<i>TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA.....</i>	28
6.3	<i>EL CURRÍCULUM ESCOLAR Y SUS DESAFÍOS.....</i>	33
7.	DISEÑO METODOLOGICO	37
7.1	<i>UNIDADES DE ESTUDIO</i>	38
7.2	<i>SUJETOS DE ESTUDIO</i>	39
7.3	<i>INSTRUMENTOS PARA RECOGER INFORMACIÓN.....</i>	40

7.3.1	ENTREVISTA	40
7.3.2	OBSERVACIÓN DE CAMPO.....	41
7.4	TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN.....	42
7.4.1	ANÁLISIS EXPLORATORIO	42
7.4.2	SEGMENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN	42
7.4.3	CODIFICACIÓN	42
7.5	CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS	43
7.5.1	IDENTIFICACIÓN Y DEFINICIÓN DE LAS	
	CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS APRIORÍSTICAS	44
7.6	INSTRUMENTOS PARA RECOGER INFORMACIÓN.....	46
7.6.1	REGISTRO ENTREVISTAS	48
7.6.2	REGISTRO OBSERVACIONES DE CAMPO	73
8.	CONCLUSIONES Y/O REFLEXIONES	84
9.	PROPUESTA DIDÁCTICA	88
9.1	TEMATICA DE ESTUDIO	90
9.2	OBJETIVOS	91
9.3	PROCESO DIDÁCTICO	92
9.4	EVALUACIÓN	121
10.	BIBLIOGRAFÍA	123.

INTRODUCCIÓN

El ámbito temático de esta investigación se enmarca dentro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios pertenecientes al Programa de estudios del subsector Historia, Geografía y Ciencias Sociales, correspondiente a segundo año de enseñanza media, donde se revisan sistemáticamente dimensiones relevantes de la historia nacional, apuntando a una comprensión de los grandes procesos históricos que han modelado nuestra nación.

Dentro del programa perteneciente al Subsector de Historia y Ciencias Sociales, se encuentra el estudio de los pueblos originarios y su presencia en la conformación del Estado - Nación chilena. El análisis se inicia en el contexto prehispánico, donde se trabaja con los alumnos ubicación de estos pueblos, sus formas de vida y de organización; luego se aborda la temática referida a la resistencia indígena, a través del estudio de la Guerra de Arauco, donde el estudio de los pueblos originarios se centra en el pueblo mapuche y en la forma como estos resistieron el primer siglo de Conquista, culminando en lo que la Historia tradicional llama el “Desastre de Curalaba”, para luego dar paso, en el contexto colonial a las relaciones que se establecieron entre el mundo Mapuche y el español, llamándole el programa de estudio “Relaciones fronterizas”, las cuales se enmarcan temporalmente en los siglos XVII y XVIII.

Es en el siglo XIX donde, por última vez en el programa de estudio, se vuelve a mencionar a los Mapuche, a través del estudio de la incorporación territorial, que vive la nación chilena, luego del proceso de independencia, donde la zona de la Araucanía es incorporada por el estado chileno, proceso que la historiografía tradicional llama “Pacificación de la Araucanía”. Todo desde la perspectiva conceptual; ahora bien si analizamos los objetivos (actitudes y procedimientos) que regulan la acción docente al interior del aula; se hace necesario la revisión de la presencia del pueblo Mapuche durante el siglo XX. Los estudiantes podrían suponer que simplemente estos desaparecieron de la historia luego de los acontecimientos estudiados durante el siglo XIX, o bien que el proceso de aculturación del que fueron objeto los terminó por incorporar al pueblo chileno; si es que nos quedamos sólo con los objetivos conceptuales que dispone de parámetro el MINEDUC en sus planes y programas. Pero no debemos olvidar que también existen los objetivos fundamentales propuestos por MINEDUC en sus planes y programas para alumnos de segundo año medio entre los cuales se cuentan:

Los alumnos y las alumnas desarrollarán la capacidad de:

1. Conocer el proceso histórico de conformación de la nación y el Estado chileno, comprendiendo la historicidad de la realidad social.
2. Reconocer las diversas formas de organización política y económica, la evolución social y las expresiones culturales que se han dado en la historia nacional.
3. Evaluar la inserción de Chile en un ámbito histórico cultural más amplio como es América Latina.
4. Identificar los rasgos distintivos de la identidad nacional, a través del conocimiento y comprensión de la historia de Chile.
5. Valorar la diversidad de aportes e influencias que han dado forma a la identidad nacional y las manifestaciones actuales de dicha diversidad.
6. Reconocerse como herederos y partícipes de una experiencia histórica común que se expresa en términos culturales, institucionales, económicos, sociales y religiosos.
7. Comprender la multicausalidad que explica los procesos históricos; identificando elementos de continuidad y cambio, advirtiendo los diversos tiempos históricos.
8. Comprender que el conocimiento histórico se construye a base de información de fuentes primarias y su interpretación, y que las interpretaciones historiográficas difieren entre sí, reconociendo y contrastando diferentes puntos de vista en torno a un mismo problema.
9. Exponer, debatir y defender ideas con respeto y fundamentación y sintetizar información histórica elaborando ensayos.
10. Explorar la historicidad del presente, a través de recopilaciones de testimonios históricos que se encuentren en su entorno próximo (restos arqueológicos, testimonios artísticos y documentales, costumbres tradicionales, construcciones, sitios y monumentos públicos) y de relatos de personas de su comunidad.

Sin duda al realizar el análisis de cada uno de los objetivos de logro planteado por la acción gubernamental, cobra importancia la relación entre el pasado y el presente que son propios del quehacer de las ciencias sociales y que no están incorporados en su totalidad en nuestros planes y programas desde la perspectiva de los contenidos; carta magna de la gestión aula de los docentes de nuestro país. Pues si el lector revisa los contenidos temáticos señalados anteriormente y que dicen relación con la presencia del pueblo Mapuche llegan hasta el siglo XIX y hoy son temas de opinión pública las luchas

reivindicatorias del pueblo Mapuche, que son consecuencia de la conformación del estado nación chileno gestado durante el siglo XIX.

Es por ello que es importante revisar temáticas actuales trascendentales, más aún hoy, donde la presencia de este pueblo cobra importancia a través de los medios de comunicación, ya que a partir de lo que los medios han llamado el “conflicto Mapuche” vuelven a estar presentes en el inconsciente de nuestro pueblo, y donde las imágenes y constructos que hacen de ellos hoy en día, pueden verse modificados por la gran cantidad de información que de ellos, en estos últimos años se ha entregado, careciendo estas miradas, de un análisis profundo y riguroso que sólo la historia puede dar.

Es responsabilidad de los profesores de Historia y Ciencias Sociales dar a conocer la presencia actual del pueblo mapuche en las aulas y no dejarlos relegados solo a las páginas de los libros de historia, se hace necesario hoy más que nunca que la historia muestre su utilidad, en el sentido de ser capaz de comprender el presente desde el pasado.

Es en la praxis pedagógica de los docentes de Historia y Ciencias sociales, donde se puede apreciar con claridad la forma en cómo están abordando la temática referida al pueblo Mapuche, si utilizan lo mediático a modo de conocimientos previos al momento de abordar la problemática y por último que tan informados pueden estar sobre este tema, cuestiones todas que formaron parte de esta investigación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La temática Mapuche, en estos últimos años ha estado presente y ha sido tema de conversación, no tan sólo en los ámbitos universitarios, sino que también del ciudadano común. La televisión y en general los medios de comunicación, han traído hasta nuestras casas, las noticias donde el pueblo Mapuche ha mostrado que sigue presente. Está claro, que “la sociedad chilena no ha resuelto su relación con la sociedad Mapuche. El pueblo originario de Chile sigue siendo el grupo social más discriminado, pobre y marginalizado. Al finalizar el siglo, el Estado y la sociedad se encuentran en una encrucijada, o continuar con la política del despojo y conflicto o encaminarse por la vía del dialogo, del respeto mutuo, de la reparación del daño histórico cometido” (Bengoa, 1999, P. 13).

Es importante aclarar que el propósito de este estudio no fue abordar la problemática Mapuche en sí, ni menos tratar de establecer las razones de éste, pero sin duda no podemos negar que es un tema que merece un tratamiento bastante profundo y que debe ser motivo de futuros estudios, tanto de pregrado como de post grado.

Tampoco podemos dejar de mencionar, que independiente que haya algunos sectores de nuestra sociedad que niegan tal conflicto, este es evidente. En las pantallas de televisión hemos visto a mujeres mapuche golpear a funcionarios del Estado; se ha visto una larga marcha caminando desde el sur a Santiago y también escenas con altos contenidos de violencia” (Bengoa, 1999, P. 13). Durante el año 2010, los noticieros de televisión, por más de un mes tuvieron entre sus principales titulares la “Huelga de hambre” que encabezaron comuneros mapuches, en distintas cárceles del país, y no fueron pocos los programas de conversación en donde el tema mapuche estuvo instalado y en donde, desde los más diversos ámbitos políticos se trataba de abordar la temática.

A partir de estas situaciones particulares y desde nuestra experiencia como alumnos de pregrado de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, en la Universidad de La Frontera, donde conocimos desde cerca la problemática que vive el pueblo Mapuche, las que estaban muy presentes en la universidad, donde un gran número de estudiantes era de origen Mapuche y luego como docente del área, en distintos establecimientos de las Comuna de Los Ángeles y Linares, municipales y particulares-subvencionados, por más de 10 años, es que surge en nosotros, la motivación por conocer cómo los profesores de Historia están abordando la temática Mapuche.

Es necesario señalar, que la enseñanza de la Historia de Chile, y específicamente el tratamiento de la temática referida al pueblo Mapuche se inserta dentro del Programa de estudio entregado por el Ministerio de Educación y que las posibilidades que entrega, para poder abordar el “Conflicto Mapuche” son insuficientes, por no decir nulas; sobre todo al momento de abordar la historia de dicho pueblo durante el siglo XX.

Surge entonces, y a partir de lo expuesto anteriormente, la necesidad de saber de qué forma los profesores de Historia y Geografía de las Comunas de Los Ángeles, y Linares que se están desempeñando en el sector municipal, técnico profesional, particular subvencionado y particular, están enfrentando la enseñanza del pueblo Mapuche, de qué forma estas situaciones contingentes particulares, de la que los Mapuche son parte, se están haciendo presentes en las salas de clases, qué respuestas y qué estrategias metodológicas están utilizando para el tratamiento de la información, o bien qué herramientas poseen para dar respuesta a las interrogantes y cuestionamientos con las que los estudiantes están llegando al aula, es evidente que los estudiantes se preguntan sobre la situación actual en la que se encuentran los Mapuche; y finalmente, qué tan preparados están los docentes de Historia y Geografía de la comuna de Los Ángeles y Linares, para abordar esta temática, en un momento en que el tema es contingente ya que sigue estando presente en la opinión pública; cuál es la responsabilidad que tienen los docentes, en el sentido de desarrollar en sus alumnos un pensamiento crítico y fomentar en ellos el respeto a los Derechos Humanos y a la diversidad étnica y cultural.

2.1.-JUSTIFICACIÓN

El problema se justifica a partir de la necesidad, que como sociedad, puntualmente como país, nos aqueja y que dice relación con la situación de permanente conflicto entre el pueblo Mapuche y el estado chileno, situación que en esta última década y a través de los medios de comunicación hemos podido observar.

Es de suponer que en la solución de esta problemática, quienes debieran tener un rol fundamental son los actores involucrados, pero sin duda el rol del Estado es clave en términos de generar las condiciones que como sociedad se hacen necesarias para la contribución de la resolución de este conflicto. Es aquí donde el Estado a través del Ministerio de Educación debe incorporar dentro de sus programas de estudio estos contenidos, proponiendo una metodología que no se centre solo en lo conceptual sino también en lo procedimental y actitudinal, que lleve a los estudiantes a reflexionar, cuestionar y desde allí generar discusiones entre todos los actores sociales, para que con esto se pueda contribuir, en alguna medida a formar estudiantes con conciencia social que puedan ser agentes de cambio en su entorno inmediato.

Sin duda, que la enseñanza de la Historia y Ciencias sociales juega un papel fundamental a la hora de comprender procesos tan complejos como del que hacemos mención; sin embargo, la Historia de hoy no puede ser entendida de la misma forma que ayer, “La Historia de Chile no sólo puede escribirse como una larga serie de hechos y sucesos que se pueden contar objetivamente, sino también como un abigarrado conjunto de problemas que pueden ser pensados y reflexionados colectivamente. Sucesivamente. Una y otra vez, en cada época, por cada generación de chilenos” (Salazar y Pinto, 2003, P. 8).

Es aquí donde la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, sobre todo el rol que cumple el profesor de Historia se hace fundamental, en el sentido de estar entregando la utilidad que la disciplina en sí misma posee, o sea, la comprensión del presente desde el pasado, brindando un tratamiento real a la información, que a diario se observa en los noticieros referidos al tema en cuestión, en el sentido de no obviarla sino que todo lo contrario, mencionarla y discutirla con sus alumnos. La conexión y la utilidad

que en este sentido, el profesor de historia le puede brindar a su disciplina son clave, para demostrar a sus alumnos la utilidad de la historia, en el sentido de ayudar a clarificar fenómenos tan complejos de comprender.

Es importante considerar que los planes de estudio a los que el profesor de Historia está sujeto, brindan la posibilidad de abordar esta temática, sin embargo en el tratamiento de la información existe una carencia que es evidente y que dice relación con la no existencia del pueblo Mapuche durante el siglo XX en la historiografía tradicional que es utilizada en las escuelas; sin embargo, al momento de planificar las acciones curriculares el profesor tiene la posibilidad de incorporar de algún modo estos contenidos y puede además utilizarlo como parte inicial de su clase, a modo de motivar el estudio del pueblo Mapuche, independiente en el período histórico que aborde la temática.

OBJETIVOS

3.1.- OBJETIVO GENERAL

- Describir las características de la praxis pedagógica de profesores de Segundo año medio que se desempeñan en el sector de Historia y Ciencias Sociales en relación con la enseñanza del pueblo Mapuche.
- Elaborar una propuesta didáctica; en base al diagnóstico generado por la investigación; la cual responderá a elaborar un dossier teórico que sirva de contraste entre las dos versiones historiográficas presentes en el conflicto; la revisión de material cartográfico que nos ayude a vislumbrar la evolución territorial del conflicto; y por último, el trabajo de los estereotipos que se generan en el discurso público presentes en los medios de difusión escrita de nuestro país, que sirva para insertar la problemática estudiada en el currículum actual.

3.2.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar la praxis pedagógica de profesores de Segundo de E.M. en el sector de Historia y Ciencias Sociales en relación con la enseñanza del pueblo Mapuche desde el ámbito de la selección de los contenidos y desde el ámbito de la gestión de aula por parte de los docentes.
- Describir la praxis pedagógica de profesores de Segundo de E.M. en el sector de Historia y Ciencias Sociales en relación con la enseñanza del pueblo Mapuche desde el ámbito de la acción didáctica.
- Caracterizar la praxis pedagógica de profesores de Segundo de E.M. en el sector de Historia y Ciencias Sociales en relación a la enseñanza del pueblo Mapuche desde el ámbito de la acción de la evaluación de los aprendizajes.

4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cuáles son los elementos que caracterizan la praxis pedagógica de los profesores de Segundo año medio que se desempeñan en el Subsector de Historia y Ciencias Sociales, en relación con la enseñanza del pueblo Mapuche?
- Desde el aula, ¿Cuál es nuestro aporte como docentes de Ciencias Sociales para conseguir el gran objetivo de nuestra disciplina “formar ciudadanos”, en el sentido de abordar temas de contingencia socio cultural, como es la problemática Mapuche para con el Estado chileno?

5. SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN

Supuesto N° 1: Los profesores no están incorporando en su Práxis pedagógica una visión actual y contemporánea del pueblo Mapuche, impidiendo que la ciencia histórica cobre su utilidad, en el sentido de comprender desde el pasado el presente. Debido principalmente a dos problemáticas centrales; lo amplio, rígido y estático de nuestra matriz curricular y, por ende, la falta de gestión de aula por parte de los maestros debido principalmente a lo acotado de los tiempos de trabajo.

Supuesto N° 2: Los profesores no están utilizando metodologías activo - participativas que fomenten en los alumnos, la crítica y la discusión frente a la temática; pues si bien las estrategias metodológicas se centran en principios epistemológicos constructivistas; no se llevan a la práctica pues el currículum se sigue centrando en lo conceptual, no así en lo procedimental ni en lo actitudinal; que son trascendentales para la “formación ciudadana” de los educandos.

MARCO TEÓRICO

Para realizar el análisis de la problemática presentada a los lectores; dividiremos teóricamente nuestra investigación. En primer lugar nos centramos en analizar la utilidad de la construcción del conocimiento histórico como ciencia histórica, en el sentido de comprender el presente a través del pasado; y en segundo lugar, analizar desde la perspectiva de la Didáctica de nuestra disciplina, el cómo logramos transformar conocimiento científico para generar nuevo conocimiento en nuestros alumnos y que estos a su vez cumplan con los objetivos centrales del quehacer de las ciencias sociales; “formar ciudadanos”. Y, en tercer lugar, analizar las posibilidades que tenemos de unir construcción del conocimiento; didáctica y marco curricular establecido, para tomar buenas decisiones al momento de seleccionar contenidos y desarrollar gestión de aula, que trabaje contingencia actual al interior de nuestras aulas.

6.1 LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO.

Tal como lo planteamos en el problema que gestó esta investigación: nuestra escuela (desde la perspectiva de nuestra disciplina) actúa en estos días, como un mero trasmisor de conocimiento científico comprobado, centrado en eventos pasados, que de cierta forma son traspolados por los docentes a tiempos presentes, debido a su formación o deformación si quiere, universitaria. La cual trasmite la visión de enfrentar nuestra disciplina desde una perspectiva crítica, a través de la cual logramos analizar los contextos actuales. Nuestra preocupación se encuentra entonces en desarrollar conocimientos centrados en la actualidad, y no en postulados románticos que generaron una historia tradicional centrada en efemérides, personajes históricos y eventos de conflicto militar propios de la formación de la nación por allá por el siglo XIX.

“La enseñanza de la historia ha experimentado a la largo de las últimas décadas una profunda controversia en cuanto a su lugar en los sistemas educativos y su papel en la formación de ciudadanos y el trasfondo subyace la tensión entre dos tipos de lógica que han articulado la enseñanza escolar de la historia desde el origen de los estados liberales” (Carretero, 2010, P.11). Tal como señalábamos anteriormente nuestra historia continúa unida a la transmisión de contenidos disciplinares, conocidos como memoria colectiva por carretero, aun cuando existe una clara manifestación profesional

contemporánea en la cual se ha puesto en primer lugar el análisis de las identidades históricas particulares, y de las historias que se consolidan en oposición al relato oficial entregado y transmitido por el Estado-nación.

Hoy en día es profundamente analizado en instancias académicas, el real papel de las ciencias sociales al interior de nuestras escuelas; pues resulta fundamental que estas entreguen una adecuada comprensión del mundo actual y que no centre su accionar en una mera descripción de los fenómenos; sino que pueda generar, si se comprende en profundidad, explicaciones plenas de densidad conceptual, así como instalar pensamiento crítico acerca de la sociedad actual, para lo cual resulta trascendente enfocar el análisis, en el modo en cómo los alumnos elaboran su conocimiento de la sociedad y de la historia. Más aun cuando vemos a diario los innumerables conflictos sociopolíticos que manifiestan en nuestra sociedad como los conflictos educacionales, los conflictos económicos, los conflictos sociales y lo que nos llevó a generar este estudio; el conflicto que mantiene el estado con nuestro pueblo Mapuche. Todos originados a partir de la conformación del estado nación en Chile, y que de acuerdo a nuestro análisis no están siendo asumidos en nuestras instituciones educativas, debido principalmente a las políticas presentes en nuestro país; que no han hecho otra cosa, que sustentar el “respeto por la Patria”.

En este mundo global, la enseñanza de la historia tiene mucho que decir; por ejemplo sobre la construcción de identidad en esta sociedad contemporánea y sobre como permanecen en el tiempo ciertas representaciones sociales sobre la historia colectiva, las narraciones comunes y nuestros mitos. También nuestra disciplina debe responder a nuestro objetivo central para la que fue creada; formar ciudadanos, activos, críticos y autónomos; y desde esta perspectiva queda absolutamente en el pasado la tendencia homogeneizadora de nuestro currículo actual. La historia ya no se centra en torno a los personajes, las fechas y los eventos significativos del pasado; muy por el contrario se centra en que nuestros alumnos (as) comprendan los procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el presente.

Si bien los planes y programas de las últimas décadas han generado instancias de centrar el proceso de enseñanza aprendizaje en el desarrollo de habilidades de pensamiento y la promoción de las capacidades de aprender a aprender de los estudiantes, no han permitido la generación de un proceso didáctico renovado, ya no

centrado en el positivismo clásico del siglo XIX, que no responde a las necesidades de esta sociedad contemporánea. Aún cuando el currículum escolar se sigue centrando en la entrega de conocimientos aceptados políticamente por los organismos de estado desde inicios del siglo XIX, ha dejado de lado el “pensar históricamente de nuestro alumnado; pues esta actitud supone mucho más que acumular información sobre hechos del pasado; requiere también desarrollar habilidades tales como el de valorar críticamente las propias fuentes de información, las interpretaciones ideológicas que todo suceso histórico genera; a diferencia de los que se establece, donde se hace hincapié en la transmisión de la memoria colectiva y del patrimonio cultural, tiempo, espacio y sociedad deben articularse en las representaciones mentales de los estudiantes para comprender el presente en el que viven, para interpretarlo críticamente” (Carretero, 2010, P. 13).

La institución educativa actual, la conformamos todos los partícipes del proceso enseñanza aprendizaje; todos con similares cuotas de participación en la gestación de nuevo conocimiento. En Ciencias Sociales, por ejemplo, la identificación de los estudiantes con su “Nación”, no depende sólo de quien lleva a cabo la identificación, muy por el contrario; es muy importante la participación de otros (profesores; instituciones), de sus juicios morales sobre la relación que uno mantiene o debería mantener con su nación. Y creemos fehacientemente que hoy, en nuestra institucionalidad educativa no se da esta tripartición principalmente, pues la generación de nuevo conocimiento en nuestras aulas no está presente en la política pública.

Por ejemplo, si analizamos la conformación definitiva del Estado Nación chileno a fines del siglo XIX; luego de la llamada “Pacificación de la Araucanía”, centro de atención de nuestra investigación y de la cual no pretendemos desarrollar el suceso histórico sino muy por el contrario, nuestro esfuerzo radica en analizar el conflicto que ha generado en nuestra sociedad, el no trato socioeducativo de la “Historia del Otro” durante la “Ocupación de la Araucanía”. Los gestores de esta ocupación política, no hacen otra cosa que reflejar la expresión del deseo de un grupo social de constituir un Estado y que a su vez esta “gesta histórica” se mantenga en el tiempo a partir de un proceso normativo de unidad en la diversidad o bien de respeto a la integración; muy discutibles desde el punto de vista histórico pues esta acción se funda en la “Autodeterminación” de un grupo, mal llamado Estado-Nación, y no en la nación entendida como “sociedad”. Y es cuando surgen conflictos de diversa índole, pues el carácter homogéneo de este tipo de

identificación (Nación) suelen romperse con mucha facilidad, por ejemplo, en las históricas reivindicaciones políticas (de reconocimiento), territoriales (usurpación y reducción), económicas y otras, de nuestro pueblo originario, pues esta etnia se reconoce a sí misma como expropiada por el estado central y esta situación no se ha analizado, salvo en círculos académicos, lo que refleja claramente: “la expresión de mantener el orden y respeto por la nación” que un grupo social instaló en nuestra sociedad a partir de la conformación del estado nación; y obviamente el respaldo de esta situación se encuentra presente en nuestro sistema educativo. La escuela es la instancia mediante la cual, el Estado difunde e inculca entre sus ciudadanos, de manera ininterrumpida, su deseo de seguir siendo la Nación que es. Estos son llevados a cabo mediante la educación de los sentimientos morales como la enseñanza de los relatos históricos oficiales sobre el pasado de la nación, y que como el lector debería inferir, siguen siendo centros de estudio al interior de sus aulas; ya sea como los textos escolares entregados de manera gratuita por el Estado y que llegan a la mayoría de los estudiantes, o bien como matriz curricular que determina el quehacer político pedagógico de los docentes en nuestro sistema escolar en su mayoría.

“En el nacionalismo, como es llamado hoy, la inclusión a la propia nación no es algo que se produce de modo subjetivo: hay que estar dispuesto a actuar de determinadas formas por la nación, en defensa de ella o a favor de su prosperidad; o bien movidos por presión social o bien por las exigencias de lealtad al estado”; “la educación de los sentimientos morales se pone al servicio de un tipo de racionalidad instrumental desde la cual se establece un control simbólico sobre los connacionales, se promueve lealtad incondicional al estado y se otorga legitimidad al régimen vigente”. (Carretero; 2010, pp. 40,45)

La historia de la nación se escribe principalmente con fines identitarios; pues la “Historia tradicional” suele ser muy eficiente, por que generan en las personas sentimientos de pertenencia, de orgullo de formar parte de la sociedad nacional, la seguridad de saberse incluido. De este modo el relato tradicional (entendida como historia oficial construida a partir de la conformación del Estado–Nación en el siglo XIX), “pretende establecer una identificación entre una condición positiva y un juicio moral, tenía que suceder significa aquí debía suceder. Mediante este artificio los hechos ocurridos adquieren un carácter de necesidad”. Y esta necesidad se fundamenta en: apelar a

valores compartidos socialmente a través de relatos épicos de conflictos militares, por ejemplo; a partir de la construcción de juicios morales sobre las decisiones y acciones de quienes son considerados protagonistas principales de la historia; de la justificación moral de los sacrificios realizados por nuestros heroes sean estos conocidos o anónimos y, por último, del ideal del bien vinculado al éxito final del proyecto político que condujo a la formación del Estado–Nación. (Carretero, 2010, P. 52).

Los criterios utilizados para la construcción de este ideal educativo para sostener la Nación en el tiempo, según Carretero son:

1. Las narrativas del pasado a las cuales acceden los alumnos; mediante el aprendizaje de la Historia en la escuela, vienen ya dadas (Historia tradicional positivista del sigloXIX); por lo cual no admite mayor problematización.
2. Las narrativas del presente y las proyectadas al futuro nos involucran de forma existencial. Todos somos agentes de estos hechos y muchas veces nos sentimos llamados a construir y a defender una postura moral sobre las mismas. Por lo cual ambas narrativas están planteadas como una responsabilidad de mantener la institucionalidad imperante en este Estado–Nación.
3. La génesis de la identificación con la Nación es un proceso cognitivo y fundamentalmente social en la cual se articulan razones, sentimientos, motivaciones, imaginarios, creencias y expectativas producidas por la interacción social y el aprendizaje de narrativas del pasado. Lo que hace nuestro sistema educativo es separar estos elementos lo que genera en la comunidad educativa partícipe del proceso; oposiciones y contradicciones; que no ayudan a desarrollar el “pensar Histórico” que debiesemos generar en nuestro alumnado.

Entonces teniendo presente los elementos entregados, ya sea por la generación de los contenidos; como el cambio sociocultural que llevamos a cuesta en esta sociedad contemporánea; es que llegamos a los desafíos que nos presenta la construcción del conocimiento histórico. Cómo participar activamente como escuela-Institución de los grandes cambios y conflictos que se han originado en nuestra sociedad actual en el marco de una normativa educacional que no se ha modificado, ya sea en su política,

como en sus génesis didáctica; es decir, los profesores, no el estado, pues ya no lo hizo; debemos reevaluar la vigencia de una historia escolar nacida hace casi dos siglos como herramienta para formar ciudadanos en un mundo global, completamente distinto al que se vislumbraba a inicios del siglo XIX. Algunos lectores pueden establecer en nuestras palabras errores de forma, pues entienden que el marco curricular sí se modificó en nuestro país con la implantación de la reforma de 1990 y las sucesivas; pero en qué medida fue modificado el Curriculum escolar es lo que nos preguntamos en este momento, dejo nuestra duda al análisis posterior.

¿Para qué nos sirve la Historia, hoy? Volvemos a insistir, La Historia escolar en la actualidad interviene en la construcción de agentes sociales capaces de pensar históricamente y actuar políticamente. Pensar históricamente; no se trata sólo de incorporar información; sino que internalizarla y para construir una mirada histórica es preciso que se una, lo local con lo global para organizar significativamente las relaciones entre el pasado y el presente conformando agentes sociales y no pasivos espectadores del mundo. Pero que es lo que prima en nuestro modelo educativo, los programas educativos están orientados a la formación de conocimiento crítico y al no adoctrinamiento; pero siguen estando presente contenidos que anhelan la formación de una identidad nacional enfocada en una dimensión emotiva, más que real, pues sólo se enfoca en una Historia. Los textos escolares siguen promoviendo la formación de visiones estereotipadas de los "Otros" y en la producción de historias nacionales con un alto contenido político; y por último, en las prácticas educativas siguen dirigidas en el amplio espectro didáctico; pues los recursos didácticos, como las efemérides aún siguen ocupando un sitio de honor al igual como en el siglo XIX (cuando por una necesidad de cohesión si ustedes gustan, se trató de homogeneizar étnica y culturalmente poblaciones heterogéneas) y las representaciones de distintos tipos, donde se intenta que el alumno interprete algún hecho del pasado, donde lo que se consigue son producir errores cognitivos, en vez de lograr aprendizajes significativos.

Por ejemplo, las efemérides y las representaciones intentan desarrollar en el alumnado la concepción de Nación, jugando; pero antes de sean capaces de conocer y comprender el tiempo cronológico, lo que se consigue es que los alumnos (as) consigan recordar el evento artístico realizado con su grupo, más que el hecho Histórico.

Cuando el análisis se centra en el reconocimiento de los agentes históricos, lo que se consigue es que los alumnos no logren vislumbrar los procesos históricos y el caso más ejemplar son nuestros pueblos originarios, los alumnos los estudian como personajes que vivieron en lugar determinado, en un período determinado, por lo cual, hoy están desaparecidos. Carretero la expresa de una manera bastante llamativa. La frase surge del contexto del encuentro de los dos mundos donde el concepto de mestizaje y aculturación son expuestos por un grupo de alumnos como un destino de nuestros pueblos, producto de la civilización que trajeron los europeos a América durante el siglo XV, tal como se presentan en el curriculum escolar argentino, que sus profesores desarrollan: “dejar de ser una cosa para ser otra implica un cruento ejercicio de negación, una desaparición más fuerte que el olvido. No hay mestizaje, sino transformación, de modo tal que la argentinidad aparece como un atributo del territorio antes que la población. Sobre ese territorio en la cual la historia parece estar inscrita como un destino se materializa la mutación de indígenas a argentinos que describen los alumnos (Carretero, 2010, P. 73).

Ahora bien, si centramos el análisis de la construcción de la nación y sus principales actores, encontramos otro de los tópicos que nuestra historiografía tradicional y, por ende, nuestra escuela dejaron de lado: el reconocimiento del conflicto. Todo indica que los relatos identitarios presentes en el currículum escolar no promueven la incorporación del conflicto en el análisis de los procesos históricos; sino muy por el contrario están regidas por el “Imperativo de la pacificación” casi discursivo que se atribuye a la acción histórica. Por ejemplo, en los procesos de independencia, la libertad se presenta como el resultado de reuniones donde los representantes de la sociedad se ponen de acuerdo cuando las luchas hacen necesario derimir algún conflicto; lo que deja de lado la consideración del conflicto como motor de Historia y de todos los indicadores de análisis presentes en el estudio y comprensión de la Historia y lo que es peor presenta a nuestra disciplina como “oasis identitarios” como las llama Carretero, lo que se genera la imposibilidad de los alumnos para pensar en otras historias posibles a las ya conocidas. “En la medida en que se piensa que la muerte o la desaparición de unos es el precio necesario para el progreso de todos y que la Historia es el resultado de leyes que trascienden la voluntad y la responsabilidad de los hombres que la protagonizan, el presente aparece como el único punto de llegada posible. El progreso es concebido desde el relato creado, como un ideal moral que rige la dirección de la historia y que se

configura al mismo tiempo como un imperativo capaz de liquidar todo pensamiento histórico y toda acción política” (Carretero, 2001, P. 76).

Los desafíos son enormes si dimensionamos siglos de tradición histórica positivista, con un claro dejo de nacionalismo imperante, pues como conseguimos establecer la prioridad del sistema educativo actual, generar objetivos cognitivos por sobre los clásicos identitarios decimonónicos, de que modo modificamos los textos escolares que reflejan una clara tendencia política a la conservación, de qué forma incluimos los silencios u olvidos que nuestra historia no ha querido contar a nuestros alumnos y en términos prácticos, por que no incluimos los acuerdos políticos asumidos por el Estado chileno firmados en los últimos años en los cuales, este reconoce su diversidad étnica cultural, pero no están implícitos ni en nuestra carta constitucional, no tampoco en nuestras unidades educativas nacionales. Esta orientación al pasado fuertemente conservadora y tradicional coloca a los ciudadanos en posición de deudores, que deben agradecer y responder a quienes dieron su vida por la Nación y este imperativo restringe enormemente la libertad intelectual para comprender, revisar y criticar el pasado, pero también para imaginar otros presentes y futuros; en definitiva ¿qué tipo de estudiantes queremos formar en el futuro? ¿Qué tipo de Historia queremos enseñar, la tradicional o la humanista? Eson las preguntas que genera dicho análisis y que esperamos el lector asiduo al arte de enseñar ciencias sociales determine a la hora de desarrollar el proceso didáctico al cual nos enfrentamos con nuestros alumnos.

Hoy la construcción y la enseñanza de la Historia han tomado un rumbo distinto al impuesto, de diversas formas y/o paradigmas epistémicos, pero en base a los mismos contenidos, durante siglos en nuestra escuela. Esta institución está inserta en un marco global que ha deslegitimizado los tres tópicos antes desarrollados en nuestra investigación teórica: la centralidad de la nación como única fuente de legitimidad, el rol de la escuela como heredera de la función formadora de la identidad nacional y de cuidadora del patrimonio nacional, entendido como permanencia de las instituciones; pues se encuentran cada vez más en debate, tal como lo manifiesta socialmente la actual movilización estudiantil. Más allá de esta realidad, es evidente que la función estatal se ha abierto a la posibilidad de enseñar otras “historias”, más críticas y que integran múltiples narrativas históricas. Y es aquí donde entra nuestra historia, la del otro, la de los excluidos de los relatos oficiales e identidades que por mucho tiempo han permanecido excluidos

por el propio peso del positivismo estatal, y que hoy claman reivindicaciones, no sólo territorial, sino históricas.

6.2 TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA.

La construcción del conocimiento histórico decimonónico cambio, y las otras historias surgen desde el olvido de nuestra historiografía; ahora bien, como transformamos ese conocimiento científico analizado por académicos durante décadas, en las innumerables ramas de la disciplina, pero que no ha conseguido traspasarse a nuestra aulas, ya sea por legislación educativa, por estructura curricular o bien por la presión temporal que involucra enseñar historia de Chile en un año académico. La didáctica de las ciencias sociales nos entrega una herramienta conocida como transposición didáctica, la cual se entiende como el paso del conocimiento científico o “saber sabio” al saber enseñado (Benejam, Pagés, 1997, P. 74). Así para que la enseñanza de las ciencias sociales sea posible en las aulas, el saber científico debe sufrir ciertas transformaciones que lo hacen apto para ser enseñado.

Los contenidos que se han de enseñar no se pueden analizar como meras simplificaciones de objetos más complejos, sino por el contrario son construcciones didácticas que deben poseer las siguientes características:

1. La Didáctica trabaja con saberes admitidos por la comunidad científica y que siguen por ende de una lógica secuencial. Está claro que no son conocimientos inventados por los docentes, ni tampoco por los alumnos, de manera que la intervención de ambos no invalida dichos conocimientos, sino que los interpreta de acuerdo a sus preconcepciones culturales. En Didáctica, la dialéctica y el debate se presentan como el proceso de convencimiento necesario para acercar la lógica del alumno a la lógica de la ciencia.
2. Todo concepto científico es indisoluble del sistema de relaciones en el que interviene y se presenta toda su amplitud y complejidad. La didáctica en cambio, no puede llegar a esa totalidad porque los alumnos no comprenderían el problema; de manera que esta disciplina desintetiza los modelos científicos y fragmenta el conocimiento en capítulos y lecciones, nunca como “Oasis” como lo planteaba el

currículum tradicional. La didáctica separa ciertos conceptos de parte de las relaciones en que están implicados y luego, a lo largo de los años escolares, reconstruye esas relaciones para acercarse al modelo científico original.

3. El saber establecido admite un proceso racional que se puede desarrollar de forma progresiva y acumulativa, pero el conocimiento del alumno (a) no opera de la misma manera. La mente del estudiante no procede de forma lineal sino que, debido a los constructos previos, los alumnos aprenden por reestructuraciones sucesivas que integran lo sabido y lo nuevo, lo reinterpretan y modifican su sentido en un proceso irregular que puede tardar muchos años. La didáctica consciente del problema procura dominar esta falta de correspondencia, explorando constructos previos, repetición de conceptos, con currículum en espiral y atendiendo a la diversidad.
4. Los saberes didácticos se caracterizan por su posible caducidad, de manera que a veces tienen que cambiar porque se desgastan o quedan obsoletos. Este cambio se genera por las exigencias del saber sabio debido a la evolución de la disciplina que como conocimiento se ha transformado en saber público y resulta inútil enseñarlo.

Una de los principales objetivos de la enseñanza secundaria es la de permitir que los alumnos se apropien de conocimientos considerados socio-culturalmente relevantes. Es en esta búsqueda que cobra particular importancia la didáctica de las ciencias sociales y en general todo proceso didáctico; pues se ocupa de la comunicación de saberes y sustenta las intervenciones docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un sistema didáctico se compone de, por lo menos, tres subsistemas: Sujetos que aprenden; Sujetos que enseñan y Contenidos que son enseñados y aprendidos.

En el interior del sistema didáctico se observan, relaciones de conocimiento que se establecen entre los sujetos que aprenden y los contenidos de enseñanza, éstos últimos identificados en los objetos de conocimiento socialmente seleccionados, habitualmente por los organismos estatales que fijan las normativas acerca de la matriz curricular. Los contextos didácticos se caracterizan por su intención de hacer evolucionar esas relaciones de conocimiento, con el propósito de generar los aprendizajes previstos.

Ese carácter de intervención sistemática en los procesos de enseñanza-aprendizaje es definitorio de lo didáctico, desde donde se ha instalado la expresión transposición didáctica. Yves Chevallard (2000, P. 19) en su libro “Del saber científico al saber enseñado: la transposición didáctica”, define a esta como. “Un contenido de saber, que ha sido designado como saber a enseñar, y que sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que lo harán apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica...”

Es decir, se considera a la transposición didáctica como el proceso de adaptaciones constantes de los saberes, por las cuales el conocimiento erudito se transforma en conocimiento a enseñar y éste en conocimiento enseñado. Con ella, comúnmente se hace referencia a los procesos de selección, organización y adaptación de los contenidos disciplinares, en tanto que, para llegar a ser contenidos de enseñanza escolar, se necesitan de los procesos mencionados. Y es cuando el rol del docente interviene gestionando e intencionando su práctica educativa hacia la orientación o búsqueda de dicho conocimiento; con la perspectiva de transformarlo en conocimiento enseñado. Ahora bien qué sucede con los docentes quienes luego de pasar años en la Academia, y de haber convivido con notables exposiciones de conocimiento erudito; de haber realizado sesiones aula con cuarenta alumnos, todos con distintas capacidades; ¿qué tipo de transposición realizará?

Las disciplinas surgen de la sistematización u organización de los conocimientos acerca de un sector de la realidad, en nuestro caso social; el cual tiene un objeto propio de estudio. La transposición didáctica hace de la disciplina objeto de conocimiento, y en esto opera de tal modo que los saberes disciplinares pueden convertirse en saberes a ser enseñados y aprendidos. Los alumnos, por su parte, aprehenden los contenidos disciplinares que son enseñados resignificándolos no sólo desde su interpretación, sino también por la confrontación con la realidad. Además, previamente se ha producido una readaptación por parte del docente.

Los contenidos de enseñanza corresponden a saberes, que están constituidos por el cuerpo de conocimientos producidos en los ámbitos científicos. Pero ocurre que el saber de referencia y el saber que se enseña no son idénticos, debido a que se producen

transformaciones en diferentes instancias que a continuación son explicadas por Yves Chevallard (2000, P. 45) .

“El saber de referencia se transforma en saber a enseñar en las instituciones donde funcionarios, especialistas, docentes, piensan la enseñanza desde fuera de la actividad concreta, es decir, no la piensan en el mismo momento en que están en las aulas frente a los alumnos. Finalmente, el saber a enseñar sufre una última transformación en la situación de enseñanza propiamente dicha, cuando es efectivamente enseñado por el docente. La razón de las transformaciones -siempre en el marco de esta teoría- puede hallarse en: Los dispares ámbitos de conocimiento; la complejidad de los saberes disciplinares en el lugar de su producción; las necesidades de organización del contenido escolar en función de sus destinatarios, los alumnos y las distintas condiciones de funcionamiento institucional, entre otras”.

El conocimiento, tal como es producido en el campo científico, requiere de una serie de adaptaciones para su enseñanza. Estas implican, entre otros procesos, su simplificación y su traducción a un lenguaje menos complejo para que pueda ser aprendido. Las necesarias y sucesivas adaptaciones conllevan numerosos riesgos.

En primer lugar, un alejamiento excesivo del conocimiento científico suele provocar un olvido de la lógica y del contenido del conocimiento adaptado. En segundo lugar, la sustitución del objeto de conocimiento puede conducir a que se considere como conocimiento erudito aquello que es sólo su interpretación. En tercer lugar, puede ocurrir que la adaptación provoque una deformación, lo que da lugar a la creación de un falso objeto de conocimiento. “La transposición didáctica requiere su desocultamiento para evitar en el alumno la confusión entre el conocimiento y la lógica científica y lo que podríamos llamar el conocimiento escolar y la lógica didáctica” Chevallard (2000, P. 52). Los equipos de conducción y los docentes, preocupados por la calidad de la educación, se cuestionan en sus establecimientos y en sus aulas acerca de la correspondencia entre el conocimiento erudito y el conocimiento enseñado. Se interrogan permanentemente sobre el conocimiento realmente aprendido y, especialmente, en las consecuencias que puede tener si se desnaturaliza o se deforma el saber de origen. Informados acerca del riesgo que puede acontecer se suele recomendar la denominada vigilancia epistemológica. Con tal consigna se pretende que, en el saber que se enseña, el docente

tenga una actitud atenta en la transposición, a fin de que el contenido enseñado, mantenga correspondencias con el discurso disciplinar de origen.

La comunidad científica produce saberes que poseen un lenguaje específico que, en ocasiones, resulta dificultoso de ser comprendido. Cada comunidad científica, por tratarse de especialistas en distintos campos del conocimiento, se expresan con un vocabulario preciso -conceptos- correspondiente al de su disciplina y con relaciones específicas entre ellos. Cuando sus descubrimientos, conclusiones de investigaciones, teorías, etc. se hacen públicos se diría que “se habla ciencia”. Esta ciencia aparece objetivada, es decir, como conclusiones producidas para enriquecer el patrimonio de la humanidad en términos de conocimiento. Es decir que cuando estos saberes llegan a los docentes, estos “miran” sus enunciados despersonalizándolos (en relación a quiénes fueron sus autores; descontextualizándolos del momento de su producción (atemporalidad); ya redactados en una forma accesible (comunicabilidad) y recortados del resto de la producción científica. Chevallard (2000, P. 64).

El docente, realiza entonces un trabajo inverso al del científico, es decir busca situaciones que den sentido a los conocimientos por enseñar. Este “trabajo” del docente lo coloca entre al saber producido y su visión pedagógica del alumno, lo que obligaría a que el docente no sólo acerque el conocimiento entendido como contenido, sino que debería acompañar y guiar al alumno para que éste pueda reconocer que el saber que ha producido -entendiendo el aprendizaje como construcción significativa y relevante- debe ser redespersonalizado y redescontextualizado tal como lo harían los científicos.

Para el docente entonces es mucho más fácil saltar estas dos fases y enseñar directamente el saber como objeto cultural evitando ese importante ejercicio. En ese caso, se presenta el saber y el alumno lo incorpora como puede. Esta posición es la que alertamos, pues es sumamente importante tener algunas consideraciones por parte de los docentes a la hora de decidir qué enseñar y cómo, puesto que están en un falso dilema entre enseñar saberes validados científicamente, u organizar los aprendizajes de los alumnos. El mismo autor señala que “La enseñanza no puede reducirse a la organización de los aprendizajes, a lo que se puede agregar que tampoco es reducirla al tratamiento del contenido sin entrar en consideraciones sobre el estudiante” (Chevallard, 2000, P. 68).

El autor especifica que el motivo principal en la comunicación entre el docente y el alumno, es un patrón temático, que identificamos con el/los contenido/s particular/es de la clase. La denominación de patrón es porque la “lógica” que los conocimientos poseen y la manera en que son expresados, tienen sentido en la disciplina en que son presentados. Agrega que estos patrones son presentados y desarrollados en cada clase siguiendo una estructura de actividades, entre los que desarrolla el diálogo triádico, las argumentaciones, etc. Estas presentaciones –a la manera de estrategias– son analizadas con el fin de ver la correlación o no de las mismas con la pretensión de “hablar ciencia”. En el caso del diálogo triádico, presenta el valor que adquiere la pregunta del docente y cómo se disponen las respuestas de los alumnos. Esta correlación entre patrón temático y estructura de actividades, da sentido al lenguaje didáctico, especial manera de intervenir entre el alumno y el conocimiento.

Una vez realizado el ejercicio de transformar dicho saber, en saber enseñando; lo que nos queda es incorporar la construcción del conocimiento Histórico, la transposición didáctica; que no debemos olvidar que es el intento de reducir las diversas ramas de las ciencias sociales a una única disciplina escolar que resulta muy difícil, al currículum escolar establecido; todo desde una perspectiva didáctica de la disciplina, pues nos da amplias garantías de poder insertar el conflicto Mapuche en la sociedad actual.

6.3. EL CURRÍCULUM ESCOLAR Y SUS DESAFIOS.

¿Cómo pensar históricamente sobre un pasado cuyos protagonistas están vivos y los efectos de sus actos permanecen en la agenda pública actual? En la escuela la existencia de distintas visiones sobre un mismo hecho histórico es algo que debe trabajarse; y es ahí donde se incorporan y mezclan los tres elementos que centran nuestra investigación teórica (Construcción, Transposición y Currículum). Pues la correcta introducción de temas conflictivos en nuestras clases de historia puede resultar muy positiva para analizar las visiones que generan los sucesos históricos al interior del aula; ahora bien cómo encaramos estas situaciones muy desafiantes en nuestras prácticas docentes.

Lo primero que deberíamos hacer, es ver porqué los alumnos (as) se recuerdan de su pasado cercano, cual es el valor presente para la sociedad y la pertenencia de pensar

históricamente sobre ese pasado (Carretero; 2010: Pág.116); es indispensable no transmitir el pasado en términos absolutos, abstractos y sagrados que se vuelven intangibles para los estudiantes. Uno de los principales problemas que originó la enseñanza de la Historia Tradicional en las escuelas, fue centrar el objeto de estudio en el recordar información, obligación impuesta a los alumnos de forma externa por la institucionalidad y no como una posibilidad de descubrir nuevos conocimientos.

Desde la perspectiva de la didáctica; se propone la posibilidad de que los alumnos confronten sus ideas previas con casos concretos donde su creencia y sus intereses entren en conflicto; se trata de utilizar un tipo de razonamiento histórico para el debate de estas controversias entre el alumnado, por ejemplo, qué paso? cómo paso? y por qué pasó? Siempre considerando la capacidad cognitiva de los alumnos para entender el conflicto y otorgar sentido a los valores en juego; además se debe considerar que dichos fenómenos tengan sentido en el presente de los alumnos (as), pues al pensar históricamente se transforman en sujetos activos.

La tarea del docente será entonces la de guiar y propiciar aprendizajes significativos; presentando situaciones de conflicto donde se pongan en juego los conocimientos previos de los estudiantes, de manera que desarrollen una actividad cognitiva propia y autónoma que propicie un cambio conceptual, tomen sus propias decisiones, produzcan inferencias y comparen ideas diversas. No debemos olvidar que el trabajo de desarrollo de conocimientos previos debe utilizarse durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje; pues lo que se pretende es la formación de la conciencia histórica de la comunidad y su participación en la sociedad civil y esta no se reduce en ser un mero transmisor de conocimiento, sino a generar un rol activo como agente cultural e intelectual crítico. Nada de esto será posible, si no contamos con el apoyo institucional requerido para modificar la estructura epistémica existente para un nuevo desarrollo aula. Es una responsabilidad ineludible de las instituciones escolares y los organismos oficiales propiciar las condiciones pedagógicas necesarias para poder abordar nuevos contenidos no incorporados en el currículum nacional, pues si bien contamos con las libertades profesionales de proponer estrategias, puntos de vistas, debemos centrarnos en la matriz curricular oficial debido a los argumentos enunciado en el primer apartado.

En cuanto a los recursos didácticos, sería bueno agregar a los recursos tradicionalmente utilizados por nuestra disciplina; la utilización de la historia oral como legítimo argumento de análisis de historia actual; claro está con instrumentos de interpretación histórica que le de validez al testimonio. Otra herramienta didáctica es la utilización de debates entre el alumnado, pues permite la participación activa de los alumnos no sólo en la elaboración sino que durante la búsqueda y el análisis de la información solicitada. En definitiva es indispensable que el docente logre intercambios que generen nuevos conocimientos y reflexiones propias de los alumnos, en el marco de discusiones que trabajen la multicausalidad de los fenómenos analizados por las ciencias sociales.

Ahora bien, el conflicto Mapuche que nos centra nuestro estudio, llevado a la Escuela tiene un rol central para la transmisión del pasado reciente y para la comprensión crítica y activa de la historia; por ello se hace necesario una acción política activa en la transmisión (No tradicional), comprensión (verificar la modificación del espacio geográfico durante el siglo XIX y XX) y el análisis histórico (contrastando diversas fuentes bibliográficas y distintas visiones sobre un mismo hecho histórico) sobre porque ocurrió esa violencia en el pasado. La controversia histórica, originada por la falta de visiones sobre el conflicto no sólo en las escuela, sino que en la sociedad civil en general nos obliga a abordar cada una de las aristas que incluye la gestación del conflicto, estas son el contexto histórico, el trabajo con diversas fuentes, las explicaciones multicausales, repolitizando el conflicto y abriendo el debate entre el alumnado. La enseñanza de la Historia se orientará entonces, en que los alumnos capten la relevancia que ese pasado tiene sobre su presente; aprendiendo a pensar históricamente.

Las consecuencias del conflicto han perdurado en el tiempo, se han transmitido de generación en generación al igual que la cultura; con lo cual las preguntas sobre el pasado permanecen, se reformulan y demandan ser respondidas. La enseñanza de la Historia, es una de las pocas disciplinas donde los jóvenes pueden apropiarse críticamente del pasado, analizar los eventos traumáticos en su multicausalidad, recreando los contextos históricos en sus dimensiones estructurales y reponiendo las motivaciones de los actores sociales de cada época según su contexto histórico de actuación.

En conclusión, los contenidos de la Historia reciente como asignatura específica para las nuevas generaciones son relativamente novedosos y se refieren a demandas sociales contemporáneas que revalidan la legitimidad de la memoria. Aquella que la escuela no se ha apropiado, pues en el mejor de los casos son genéricamente señalados en alguna subunidad del currículum. También para la Historia académica tradicional es un contrasentido proponer la posibilidad de una Historia reciente, debido a las valoraciones de tipo metodológicas aún ligadas a una visión positivista de la disciplina. La consolidación de estos contenidos sugiere la necesidad de nuevos posicionamientos metodológicos en la enseñanza de la Historia, que tengan en cuenta su particularidad.

DISEÑO METODOLÓGICO

El paradigma que orientó esta investigación es interpretativo expresado en metodología cualitativa descriptiva, que busca dar cuenta de una situación pedagógica específica, realizando caracterizaciones del fenómeno estudiado de acuerdo con los objetivos planteados en la investigación.

Perseguimos estudiar la realidad en su contexto, tal como sucede, intentando extraer sentido de ella, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de información que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas¹.

El método utilizado es el Estudio de Casos Múltiples; de los elementos constitutivos se recurrirá a la entrevista y observación directa.

7.1. UNIDADES DE ESTUDIO

La unidad de estudio corresponde a cinco establecimientos de la ciudad de Los Ángeles y cinco de la ciudad de Linares, dos de tipo municipal, dos particulares subvencionados, dos particulares subvencionados vulnerables y dos particulares. Los establecimientos en los que se realizará el estudio son los siguientes:

- Liceo Los Ángeles y Liceo Valentín Letelier - Municipal
- Liceo Comercial y Liceo Politécnico - Municipal
- Colegio San Rafael y Colegio Amelia Troncoso- Particular Subvencionado
- Liceo Carlos Condell y Colegio Antamaru - Particular Subvencionado Vulnerables
- Colegio Concepción Los Ángeles y Linares - Particular

¹ Rodríguez Gómez, Gregorio y otros. Metodología de la Investigación cualitativa, Editorial **Aljibe**, Madrid, España. 1996:72.

7.2. SUJETOS DE ESTUDIO.

Sujetos de estudio	Instrumentos para recoger información utilizados
1 Docente de Historia y Ciencias Sociales Liceo Los Ángeles y 1 Docente Liceo Valentín Letelier de Linares	Entrevista Observación Directa
1 Docentes de Historia y Ciencias Sociales Liceo Comercial de Los Ángeles y 1 Docente Liceo Politécnico Irineo Badilla de Linares.	Entrevista Observación Directa
1 Docentes de Historia y Ciencias Sociales Colegio San Rafael de Los Ángeles y 1 Docente Colegio Amelia Troncoso, Linares.	Entrevista Observación Directa
1 Docentes de Historia y Ciencias Sociales Liceo Carlos Condell de Los Ángeles y 1 Docente Colegio antamaru de Linares	Entrevista Observación Directa
1 Docentes de Historia y Ciencias Sociales Colegio Concepción Los Ángeles y 1 Docente Colegio Concepción, Linares.	Entrevista Observación Directa

7.3. INSTRUMENTOS PARA RECOGER INFORMACIÓN:

Los instrumentos que se utilizarán para recoger la información serán los siguientes:

7. 3. 1. ENTREVISTA

Esta se define como una técnica para obtener datos que consisten en un diálogo entre dos personas, el entrevistador – investigador, y el entrevistado. Se realiza esta técnica con el objeto de conseguir información por parte del investigador, este método es antiguo y muy importante para la investigación, puesto que entrega datos que de otra forma sería muy difícil obtener. Según lo anterior, Ruiz (1996), plantea lo siguiente: “La entrevista es una técnica de obtener información, mediante una conversación con una o varias personas para un estudio analítico de investigación”.

Una entrevista se hace necesaria, cuando se requiere una interacción y un diálogo entre el investigador y la persona, y cuando el universo o población a investigar, es pequeño y manejable. Para este caso en particular, la entrevista, está diseñada u orientada para realizarla a los profesores que se desempeñan impartiendo la asignatura de Historia y Ciencias Sociales en los establecimientos mencionados anteriormente. La entrevista necesita de algunas condiciones que debe cumplir el entrevistador:

- Debe demostrar seguridad en si mismo.
- Debe ponerse a nivel del entrevistado, esto puede conseguirse con una buena preparación previa del entrevistador en el tema que va a tratar con el entrevistado.
- Debe ser sensible para captar los problemas que pudieren suscitarse.
- Comprender los intereses el entrevistado.
- Debe despojarse de prejuicios y, en lo posible de cualquier influencia empática.

7. 3. 2. OBSERVACIÓN DE CAMPO

Para el caso de la Observación de Campo, esta técnica, consiste en observar atentamente un fenómeno, hecho o caso, tomar la información, registrarla y posteriormente analizarla. Este proceso, el de observación, es fundamental para cualquier trabajo investigativo, en ella se pueden obtener un sinnúmero de datos útiles para los requerimientos de la investigación, para este trabajo, identificar estrategias metodológicas más utilizadas por los profesores de Historia y Ciencias Sociales en los establecimientos educacionales señalados para efectos de esta investigación.

Para este caso utilizamos la técnica de la Observación participante que como la plantea Anguera (1995), “consiste en un proceso caracterizado por el investigador, como una forma consciente y sistemática de compartir, en todo lo que le permitan las circunstancias, las actividades de la vida y en ocasiones los intereses y afectos de un grupo de personas, con el propósito de obtener datos acerca de la conducta y percepción, a través de un contacto directo con la gente”, de modo que permita conocer en situ lo que los docentes de Historia y Ciencias Sociales están realizando en término de estrategias metodológicas para el tratamiento de la información en la asignatura para Segundo Medio.

Como toda técnica científica, ésta debe seguir algunos pasos para que se pueda llevar a buen término, para el caso del trabajo de campo, se debe cumplir con los siguientes requisitos:

- Determinar el objeto, situación, caso, etc. (que se va observar)
- Determinar los objetivos de la observación (para que se va observar)
- Determinar la forma con que se van a registrar los datos.
- Observar cuidadosa y críticamente
- Registrar los datos observados.
- Analizar e interpretar los datos
- Elaborar conclusiones.

7.4. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Para poder analizar los datos recogidos, utilizamos el análisis inductivo, característico de la investigación cualitativa, éste, según Pérez (1998), “busca la objetividad no en la cuantificación, verificación y contrastación numérica del dato, sino en el significado ínter subjetivo. Contempla la realidad de modo holístico, total, divergente, global. Se orienta hacia la búsqueda no de la homogeneidad sino de la diferencia”. En este sentido lo que se pretende es categorizar, clarificar, sintetizar y comprar la información, con el objeto de dar una visión más completa de la realidad estudiada.

El proceso de análisis de la información, se llevará a cabo mediante tres procesos claramente definidos y en tres momentos independientes.

7. 4. 1. ANÁLISIS EXPLORATORIO:

Una vez que los datos son recogidos, comienza una revisión, reducción y selección de los mismos, dicho procedimiento es secuencial de manera de generar unidades significativas. El primer paso en la reducción de datos, consiste en la simplificación o selección de información para hacerla más abarcable y manejable.

7.4.2. SEGMENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN:

Este proceso supone la selección del material recogido, en función de criterios teóricos y prácticos, para generar unidades temáticas. De esta manera se divide el discurso en fragmentos que hablan del mismo tema o tópico.

7. 4. 3. CODIFICACIÓN:

Consiste, como la plantea Gil en “identificar fragmentos de texto con temas o tópicos que los escriben o interpretan y asignar a cada fragmento un distintivo código propio de cada categoría”.

Es importante señalar que tanto para la recogida de la información como para el análisis de la misma se utilizaran las siguientes categorías y subcategorías, las que se desprenden de los objetivos específicos propuestos para la investigación, los que se detallan en la siguiente tabla síntesis.

7. 5. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

Objetivo General	Objetivos específicos	Categorías	Sub-categorías
Describir las características esenciales de la praxis pedagógica de profesores de Segundo de E.M. En el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en relación con la enseñanza del pueblo mapuche.	Caracterizar la praxis pedagógica de profesores de Segundo de E.M. En el sector de Historia y Ciencia Sociales en relación con la enseñanza del pueblo mapuche desde el ámbito de la selección de los contenidos y desde la gestión de aula de los docentes.	Elementos de la praxis curricular referida a la enseñanza del pueblo mapuche.	Planificaciones curriculares en relación con la enseñanza del pueblo mapuche.
			Criterios y procedimientos de selección de contenidos.
	Caracterizar la praxis pedagógica de profesores de Segundo de E.M. En el sector de Historia y Ciencia Sociales en relación con la enseñanza del pueblo mapuche desde el ámbito de la acción didáctica.	Elementos de la praxis didáctica.	Estrategias metodológicas en la enseñanza del pueblo mapuche.
			Utilización de recursos didácticos por el docente.
	Caracterizar la praxis pedagógica de profesores de Segundo de E.M. en el sector de Historia y Ciencias Sociales en relación a la enseñanza del pueblo mapuche desde el ámbito de la acción de la evaluación de los aprendizajes.	Elementos de la praxis evaluativa referida a la enseñanza del pueblo mapuche.	Criterios de evaluación
			Procedimientos de evaluación

7. 5. 1. IDENTIFICACIÓN Y DEFINICIÓN DE LAS CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS APRIORÍSTICAS

Las categorías y subcategorías apriorísticas desde las que se realizará esta investigación, con sus correspondientes definiciones conceptuales, son las siguientes:

Categoría A: Elementos de la praxis curricular en relación con la enseñanza del pueblo mapuche.

Definición conceptual: conjuntos de ramos, talleres, laboratorios, etc. organizados para facilitar el desarrollo de aprendizajes.

Subcategoría A .1: Planificaciones curriculares en relación con la enseñanza del pueblo mapuche.

Definición conceptual: Las planificaciones curriculares se entienden como el diseño y la elaboración del curriculum escolar organizado en un modelo acorde a la disposición de cada escuela, concebida y diseñadas para facilitar el desarrollo de las competencias de los alumnos y basadas en los Planes y Programas de Estudio de cada nivel de enseñanza.

Subcategoría A. 2: Criterios y procedimientos de selección de contenidos.

Definición conceptual: Corresponde a los elementos reguladores del desarrollo curricular en relación a los contenidos y que dicen relación con la aplicación de criterios para la contextualización y la pertinencia del conocimiento escolar.

Categoría B: Elementos de la praxis didáctica en relación con la enseñanza del pueblo mapuche

Definición conceptual: Conjunto de componentes que permiten hacer efectivo un propósito bien definido de enseñanza. (Diccionario de Pedagogía- Ezequiel Ander – EGG)

Subcategoría: B.1: Estrategias metodológicas de enseñanza en relación con la enseñanza del pueblo mapuche.

Definición conceptual: Directrices a seguir en cada una de las fases del proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, tipos de clases, tipos de planificaciones didácticas, actividades de enseñanza, uso del tiempo y el espacios, etc. (Vocabulario básico de la reforma educativa- Editorial edebe)

Subcategoría B.2: Utilización de recursos didácticos por el docente.

Definición conceptual: Elementos, objetos y medios, que utilizan los docentes para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Diccionario de Pedagogía – Ezequiel Ander – EGG)

Categoría C: Elementos de la praxis evaluativa en relación con la enseñanza del pueblo mapuche.

Definición conceptual: Consiste en la valoración, emisión de juicios y la valoración de opiniones sustentados en una información recabada a través de un proceso de medición.

Sub-categoría C. 1: Criterios de evaluación.

Definición conceptual: Se refiere a los parámetros que utilizan los docentes para realizar el proceso de validación de los aprendizajes escolares. Los criterios de evaluación son los que responden a la pregunta: ¿qué evaluar? Estos criterios son indicadores sobre qué aprendizajes son los que debe conseguir el alumno al finalizar una unidad didáctica, por lo tanto, hacen referencia a la consecución de las metas propuestas al principio de la Unidad, es decir, los objetivos didácticos.

Sub-categoría C.2: Procedimientos de evaluación.

Definición conceptual: Son los aspectos operacionales de la evaluación educacional como los instrumentos, escalas de calificación, ponderaciones, frecuencia de los eventos evaluativos.

7. 6. INSTRUMENTOS PARA RECOGER LA INFORMACIÓN

Para recoger información de los docentes que se desempeñan realizando la asignatura de Historia y Ciencias Sociales en 2° año de Enseñanza Media de la ciudad de Los Ángeles y Linares se realizó una entrevista semi-estructurada, que se construía desde las sub-categorías.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA
Elementos de la praxis curricular referidas a la enseñanza del pueblo Mapuche.	A.1 Planificaciones curriculares en relación con la enseñanza del pueblo mapuche.	1. ¿ De qué forma los conocimientos previos de los alumnos se incorporan en tus planificaciones referidas a la enseñanza del pueblo Mapuche? 2.- ¿tus planificaciones incorporan elementos de la contingencia nacional; referidos al tema Mapuche?
	A.2 Criterios y procedimientos de selección de contenidos	3.- ¿Cuáles suelen ser los criterios y procedimientos que priorizas al momento de planificar temáticas referidas al pueblo Mapuche? 4.- ¿En qué medida la selección de contenidos es pertinente a lo que requiere el conocimiento escolar; entendiéndose como tal la capacidad del docente de gestionar contenidos al interior del aula?
Elementos de la praxis didáctica.	B1 Estrategias metodológicas de enseñanza en relación con la enseñanza del pueblo mapuche.	5.- ¿Qué metodología priorizas al desarrollo de aula, sea esta expositiva (tradicional) o activo participativa al momento de enseñar sobre el pueblo Mapuche? ¿y cuál te ha dado mejor resultado? 6.- ¿Qué tipo de estrategias metodológica utilizas al enseñar a tus alumnos,

		temáticas sobre el pueblo Mapuche?
	B 2 Utilización de recursos didácticos por la docente	7.- ¿Qué tipo de recurso didáctico utilizas al momento de abordar el estudio sobre el pueblo Mapuche en la actualidad? 8.- ¿Qué tipo de recursos es mejor evaluado por tus alumnos?
Elementos de la praxis evaluativa referidas a la enseñanza del pueblo Mapuche.	C1 Criterios de evaluación	9.- ¿Los criterios de evaluación responden a criterios conceptual o incluyes también procedimentales y/o actitudinales? 10.- ¿En qué medida tus instrumentos de evaluación responden al objetivo inicial propuesto en tu planificación?
	C 2 Procedimientos de evaluación	11.- ¿Cuáles son los procedimientos evaluativos utilizados en aula? 12.- Desde la perspectiva de la Didáctica: ¿tus instrumentos responden objetivamente al qué evaluar?

Una vez realizadas las entrevista se presentan las tablas resumen con la información obtenidas, ordenadas secuencialmente por categorías y subcategorías; tomando como referencias a dos sujetos que desarrollan la acción en dos provincias de nuestro territorio, (para efectos del lector; sujeto 1; es que se desempeña en la comuna de Los Ángeles y sujeto 2; es el que se desempeña en la comuna Linares en todas las tablas de recolección de información), que no tienen relación entre sí (personal ni siquiera cultural) pero para efectos de la investigación trabajan en colegios similares desde las perspectivas socioculturales y de la dependencia laboral (Municipal, Particular subvencionado y Particular).

Posteriormente se presenta una síntesis por categorías y luego una síntesis general por categorías sin diferenciar los sujetos.

7.6.1 REGISTROS ENTREVISTAS.

TABLA 1. UNIDAD DE ESTUDIO: LICEOS MUNICIPALES (LOS ÁNGELES Y VALENTÍN LETELIER, LINARES).

Subcategoría	Pregunta	Sujeto 1	Sujeto 2
A1	1. ¿De qué forma los conocimientos previos de los alumnos se incorporan en tus planificaciones referidas a la enseñanza del pueblo Mapuche?	A través de la motivación, relacionados con muchos elementos que ellos usan a diario y de los que muchas veces desconocen su origen y que están relacionados con el pueblo Mapuche como, por ejemplo el lenguaje.	Los conocimientos previos de los alumnos, los conozco a través de una discusión grupal, en ella los alumnos intervienen compartiendo lo que saben sobre su origen y la situación actual. Se comparte en un plenario.
	2.- ¿tus planificaciones incorporan elementos de la contingencia nacional referidos al tema Mapuche?	De todas maneras en relación a problemáticas como la discriminación, la recuperación de sus tierras, etc.	Si, los incorporo para que los alumnos entiendan la problemática que ellos viven en la actualidad, sobretodo porque ellos presentan muchas dudas al respecto.
A2	3.- ¿Cuáles suelen ser los criterios y procedimientos que priorizas al momento de planificar temáticas referidas al pueblo Mapuche?	Hago hincapié en que son parte de nuestra identidad, de nuestras raíces. Rescatar su forma de ver la vida, que es muy diferente a la que	Ordeno de tal forma que los alumnos primero conozcan el lugar donde se ubicaron en la Prehistoria (mapa) y los aspectos más

		hoy impone “la cultura occidentalizada”, que sería un gran aporte si nos dedicamos a entenderla	relevantes para conocer su cultura. Posteriormente, análisis de documentos que muestren la situación que vive la población que queda.
	4.- ¿En qué medida la selección de contenidos es pertinente a lo que requiere el conocimiento escolar; entendiéndose como tal la capacidad del docente de gestionar contenidos al interior del aula?	Los alumnos no deben ser meros receptores de contenidos, mi interés es despertar en ellos la capacidad de comparar, de criticar, de valorar otras culturas, rescatando elementos positivos	En la medida en que los alumnos tienen la capacidad de captar los aspectos más relevantes de cada tema, el profesor debe detectar primero el nivel del curso para determinar lo que ellos son capaces de asimilar y que lo necesita de acuerdo al programa de estudio.
B1	5.- ¿Qué metodología priorizas al desarrollo de aula, sea esta expositiva (tradicional) o activo participativa al momento de enseñar sobre el pueblo Mapuche? y ¿cuál te ha dado mejor resultado?	Si bien hay momentos en que uso la expositiva creo que las activo participativa son las que más dan resultado	Según mi experiencia, la metodología debe utilizar los dos sistemas: la tradicional que da una visión global por parte del docente y la participativa que permite que el alumno sea el principal actor de la clase. Ambas se complementan, pues el alumno con la participativa activa, logra sentirse parte en

			el tema que analiza y que previo a ello, el docente ha dado la visión global.
	6.- ¿Qué tipo de estrategias metodológica utilizas al enseñar a tus alumnos, temáticas sobre el pueblo Mapuche?	La investigación, encuestas de opinión, dramatizaciones en donde un elemento importante es tratar de desarrollar en mis alumnos la empatía, primordial para que se interioricen con la identidad indígena	Primero utilizo mapas conceptuales donde el alumno-a adquiere una visión general del tema y luego debe completar un esquizo geográfico ayudado por un atlas de lugares importantes del área que ocuparon y actualmente dominan.
B2	7.- ¿qué tipo de recurso didáctico utilizas al momento de abordar el estudio sobre el pueblo Mapuche en la actualidad?	Noticias de prensa y televisión	Mini videos disponibles en www. youtube.com , imágenes, diarios, mapas y documentos para analizar.
	8.- ¿qué tipo de recursos es mejor evaluado por tus alumnos?	Lo que está relacionado con la actualidad de esa forma los involucro con la idea de querer saber más y llevarlos al pasado	Lo mejor evaluado por ellos, son los mini videos e imágenes, pues ellos captan mejor el material audiovisual.
C1	9. ¿Los criterios de evaluación responden a criterios conceptual o incluyen también procedimentales y/o	No son solo conceptuales las metodologías activas y participativas me permiten evaluar los	Los criterios conceptuales, procedimentales y en menor grado el actitudinal (en trabajos

	actitudinales?	aspectos actitudinales y procedimentales	grupales)
	10. ¿En qué medida tus instrumentos de evaluación responden al objetivo inicial propuesto en tu planificación?	Yo creo que bien aunque ese es nuestro talón de Aquiles, que las evaluaciones respondan efectivamente a los objetivos propuestos en la planificación	Depende el curso, pero por lo general en un 85% o 90%
C2	11. ¿Cuáles son los procedimientos evaluativos utilizados en aula?	Trato de hacer del proceso de evaluación también una instancia de aprendizaje, por eso poco a poco voy delegando la responsabilidad también en ellos, por lo que uso la autoevaluación y coevaluación. La doy a conocer antes del comienzo de la unidad con los aspectos a evaluar de la forma más clara posible y los porcentajes además de los instrumentos que se utilizarán , test, prueba sumativa, pauta de cotejo, rúbrica, etc.	Los procedimientos evaluativos utilizados en el aula son: Diagnóstico, Formativo y de proceso
	12. Desde la perspectiva de la	Eso espero, trato de evaluar todas los	Si, porque las actividades

	Didáctica: ¿tus instrumentos responden objetivamente al qué evaluar?	aspectos conceptual, actitudinal y procedimental	programadas, son para la comprensión de los contenidos y para que los alumnos trabajen con gusto. Los instrumentos usados en la evaluación, sí responden objetivamente.
--	--	--	---

TABLA 2. UNIDAD DE ESTUDIO: LICEOS MUNICIPALES (LOS ÁNGELES Y VALENTÍN LETELIER, LINARES. Síntesis de las respuestas por subcategorías.

Subcategoría	Sujeto 1	Sujeto 2
A1 preguntas 1 y 2	Se incorporan elementos de la actualidad en los temas relacionados con el pueblo Mapuche; producto de la motivación inicial.	Se incorporan, pues los alumnos presentan muchas dudas, las cuales se ponen de manifiesto al inicio de la unidad.
A2 preguntas 3 y 4	Cumplir los objetivos, no sólo los conceptuales.	Asociar planes y programas con la necesidad de generar nuevo conocimiento disciplinar.
B1 preguntas 5 y 6	Se utilizan ambos sistemas; aunque se intenta desarrollar la empatía en el alumnado.	Se usan los métodos aunque se busca una visión más bien general de la temática asociada al estudio del territorio, estadísticas y mapas conceptuales.
B2 preguntas 7 y 8	Medios audiovisuales, pues son los mejor evaluados.	Material audiovisual porque los alumnos demuestran mayor interés.
C1 preguntas 9 y 10	Los criterios responden a los 3 objetivos aunque aduce una debilidad en esta etapa del proceso E-A	En menor grado los actitudinales y, por lo general, se consigue un alto porcentaje de logro.
C 2 preguntas 11 y 12	Los instrumentos responden a	Los instrumentos responden a

	los tres criterios con una alta participación del alumnado (auto y coevaluación)	evaluar comprensión de los contenidos.
--	--	--

TABLA 3. UNIDAD DE ESTUDIO: LICEOS MUNICIPALES (LOS ÁNGELES Y VALENTÍN LETELIER LINARES. Síntesis de las respuestas por Categorías.

Categoría	Sujeto 1	Sujeto 2
A. Praxis Educativa	Se centra en los tres objetivos propuestos por MINEDUC; aunque incorpora elementos de actualidad en relación con la temática	Se asocia elementos de la matriz curricular con las necesidades manifestadas por los alumnos en relación con la temática.
B. Praxis Didáctica	Utiliza los dos métodos de trabajo aula; centrado en recursos audiovisuales.	Da una visión más bien general de la temática centrada en los planes y programas; utilizando recursos de síntesis.
C. Praxis Evaluativa	Aduce una debilidad en esta etapa del proceso, pues no siempre se consideran los tres objetivos propuestos inicialmente al momento de evaluar.	Se centra en la comprensión de los contenidos, por lo cual aduce un alto logro de objetivo.

TABLA 4. UNIDAD DE ESTUDIO: LICEOS TÉCNICOS MUNICIPALES; COMERCIAL DE LOS ÁNGELES Y LICEO POLITÉCNICO IRINEO BADILLA DE LINARES.

Subcategoría	Pregunta	Sujeto 1	Sujeto 2
A1	1. ¿De qué forma los conocimientos previos de los alumnos se incorporan en tus planificaciones referidas a la enseñanza del pueblo Mapuche?	A Través de los objetivos transversales insertos en el currículum escolar, especialmente en segundo año medio en la unidad	Siempre están presentes, son vitales ya que así realizo la selección de actividades y ejemplos que me permitan profundizar y obtener mejores aprendizajes,

		“construcción de una identidad mestiza”.	aquí considero las experiencias, relatos familiares, lenguaje, consultas y aportes en clases.
	2.- ¿Tus planificaciones incorporan elementos de la contingencia nacional; referidos al tema Mapuche?	Especialmente en el currículum emergente que aparece según las necesidades y realidad de los educandos.	Generalmente si, al utilizar ejemplos y acciones como ser los derechos, las organizaciones sociales, el valor de las tradiciones, las etnias, y su vigencia, etc.
A2	3.- ¿Cuáles suelen ser los criterios y procedimientos que priorizas al momento de planificar temáticas referidas al pueblo Mapuche?	_ Respeto y tolerancia a la diversidad. _ Relevancia de la historia local. _Difusión de los DDHH. _Valoración de las minorías étnicas.	Situaciones que generen aprendizajes significativos y que estén relacionados con la cotidianeidad, y también el nivel de los alumnos. Generar en el alumno una valorización y respeto de esta cultura.
	4.- ¿En qué medida la selección de contenidos es pertinente a lo que requiere el conocimiento escolar; entendiéndose como tal la capacidad del docente de gestionar contenidos al interior del aula?	En la medida que el docente logre seleccionar contenidos que intenten contribuir a la formación de seres humanos racionales, informados, impregnados de un espíritu crítico y con capacidad de opinión,	Mi liceo imparte una educación técnico profesional por lo que es necesario seleccionar contenidos cercanos a la realidad de los alumnos, por ejemplo, toponimias de rios o lugares, la mayoría proviene de lugares

		no tendrá dificultades para insertarlos en los contenidos al interior del aula siendo completamente pertinentes.	rurales por lo que la predisposición siempre es positiva. La planificación esta en función de los contenidos, objetivos, conocimientos previos y recursos y fines del liceo.
B1	5.- ¿Qué metodología priorizas al desarrollo de aula, sea esta expositiva (tradicional) o activo participativa al momento de enseñar sobre el pueblo Mapuche? y ¿cuál te ha dado mejor resultado?	Ambas, sin embargo creo que la utilización de una metodología activo participativa contribuye a la adquisición de contenidos relevantes y útiles en el diario vivir del estudiante.	He utilizado ambas, la expositiva al explicar conceptos generales y en introducciones, pero sin duda la que mayor aprendizaje genera por sí misma es la que permite participación y acción del propio alumno, por ejemplo exposiciones, recreación de armas, análisis de imágenes, investigación, interpretación de documentos, etc.
	6.- ¿Qué tipo de estrategias metodológicas utilizas al enseñar a tus alumnos temáticas sobre el pueblo Mapuche?	Abordar temáticas contingentes, transversales y que fomenten la integración y el respeto a través del trabajo grupal y coevaluado.	Actividades grupales de análisis e interpretación de documentos, investigación y conclusiones, creación de maquetas, disertaciones con vestimenta, dramatizaciones de biografías de

			personajes destacados.
B2	7.- ¿Qué tipo de recurso didáctico utilizas al momento de abordar el estudio sobre el pueblo Mapuche en la actualidad?	_ Textos escolares tradicionales y otros asociados a la historia local (nueva historia). _ Información contingente sobre problemáticas que involucren al pueblo mapuche. _Exposiciones orales, dramatizaciones y debates	Imágenes de la cultura mapuche y sus actividades, video de entrevista, textos con información y guías de actividades en clase.
	8.- ¿Qué tipo de recursos es mejor evaluado por tus alumnos?	Dramatizaciones y debates.	Los audiovisuales ya sean videos, imágenes y presentaciones.
C1	9. ¿Los criterios de evaluación responden a criterios conceptual o incluye también procedimentales y/o actitudinales?	La idea es que sean los tres.	Evalúo conocimiento conceptual de algunos temas, aplicación de habilidades a través de ejercicios y la actitudinal por medio de valoraciones y criterios
	10. ¿En qué medida tus instrumentos de evaluación responden al objetivo inicial propuesto en tu planificación?	En la medida en que se adecuan al currículum emergente.	Cada ítem responde a los contenidos revisados y actividades realizadas, considero los aprendizajes esperados.

C2	11. ¿Cuáles son los procedimientos evaluativos utilizados en aula?	_Evaluaciones escritas y orales. _Listas de cotejo. _Coevaluaciones.	Evaluaciones escritas con variados ítems, rúbricas adecuadas como, por ejemplo, para disertaciones, dramatizaciones y recreaciones.
	12. Desde la perspectiva de la Didáctica: ¿tus instrumentos responden objetivamente al qué evaluar?	Creo que si.	Creo que si, ya que están en función del tipo de actividad realizado en clase y que es informado con anterioridad a los alumnos.

TABLA 5. UNIDAD DE ESTUDIO: LICEOS TÉCNICOS MUNICIPALES; COMERCIAL DE LOS ÁNGELES Y LICEO POLITÉCNICO IRINEO BADILLA DE LINARES. Síntesis de las respuestas por subcategorías.

Subcategoría	Sujeto 1	Sujeto 2
A1 preguntas 1 y 2	A través de los objetivos transversales incorporo la temática considerando el currículum emergente.	Se incorporan ambos a través de ejemplos que generan los propios alumnos (relatos familiares, experiencias, etc.)
A2 preguntas 3 y 4	Los OFV son los criterios con los cuales incorpora la tematica.	Generar en los alumnos una valoración y respeto de su cultura a partir de conocimientos que surgen de su cotidianeidad.
B1 preguntas 5 y 6	Utiliza ambos métodos con un alto componente de trabajo cooperativo.	Actividades grupales pues son las que generan aprendizajes más significativos.
B2 preguntas 7 y 8	Utiliza textos, documentos, exposiciones aunque los mejores evaluados son los debates y las dramatizaciones.	Medios audiovisuales que presenten elementos identitarios de nuestras culturas originarias.
C1 preguntas 9 y 10	Incluye los tres criterios y los instrumentos se adecuan con	Incluyo los tres criterios, pero centrado en lo conceptual.

	la incorporación del currículum emergente.	
C 2 preguntas 11 y 12	Recursos clásicos que conducen a evaluar trabajo colaborativo.	Están en directa relación con los objetivos propuestos, es decir, evaluaciones sumativas, exposiciones y dramatizaciones.

TABLA 6. UNIDAD DE ESTUDIO: LICEOS TÉCNICOS MUNICIPALES; COMERCIAL DE LOS ÁNGELES Y LICEO POLITÉCNICO IRINEO BADILLA DE LINARES. Síntesis de las respuestas por Categorías.

Categoría	Sujeto 1	Sujeto 2
A. Praxis Educativa	Los OFT son los indicadores y a la vez los criterios con que desarrolla la temática desde la praxis	Utiliza los conocimientos propios del alumnado para generar conocimiento científico aceptado.
B. Praxis Didáctica	Centrada principalmente en el desarrollo de habilidades colaborativas en sus alumnos.	Centrada en acciones cooperativas que generen aprendizajes significativos.
C. Praxis Evaluativa	Recursos que permiten evaluar el logro grupal de los objetivos.	Recursos evaluativos centrados en lo conceptual.

TABLA 7. UNIDAD DE ESTUDIO: ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES SUBVENCIONADOS; COLEGIO SAN RAFAEL DE LOS ÁNGELES Y COLEGIO AMELIA TRONCOSO, LINARES.

Subcategoría	Pregunta	Sujeto 1	Sujeto 2
A1	1. ¿De qué forma los conocimientos previos de los alumnos se incorporan en tus planificaciones referidas a la enseñanza del pueblo Mapuche?	Uno siempre parte de la idea de que los estudiantes algo saben sobre lo que va a tratar la unidad, en esta medida sí son considerados los conocimientos previos	Se incorporan en la medida de conocer que saben los alumnos de nuestros pueblos originarios; o sea desde una perspectiva sólo conceptual.

		en el diseño de las planificaciones.	
	2.- ¿tus planificaciones incorporan elementos de la contingencia nacional; referidos al tema Mapuche?	La verdad es que en las planificaciones no incorporo la contingencia nacional, referida puntualmente a lo que esta ocurriendo con los Mapuche, pero sí en el desarrollo mismo de la clase.	Sólo incorporamos los datos de población actuales de todos los pueblos indígenas del país; problemáticas de contingencia actual de los pueblos no las consideramos, pues no se incluyen en los OF-CMO.
A2	3.- ¿Cuáles suelen ser los criterios y procedimientos que priorizas al momento de planificar temáticas referidas al pueblo Mapuche?	Creo que siempre estoy priorizando lo conceptual al momento de planificar, aunque trato de no dejar de lado lo actitudinal.	El tiempo dispuesto para desarrollar esta unidad es tan acotado, que los criterios y procedimientos los tomamos sólo de la perspectiva conceptual.
	4.- ¿En qué medida la selección de contenidos es pertinente a lo que requiere el conocimiento escolar; entendiéndose como tal la capacidad del docente de gestionar contenidos al interior del aula?	La verdad es que por un tema de tiempo no incorporo nuevos contenidos, solo utilizo lo que el MINEDUC me entrega como contenidos mínimos.	La selección de contenidos en nuestro colegio, es la que determina el MINEDUC y responde a que los alumnos puedan rendir una PSU que les permita ingresar a la educación superior.
B1	5.- ¿Qué metodología priorizas al desarrollo	Generalmente utilizo la clase expositiva,	Utilizo metodología activo participativa,

	de aula, sea esta expositiva (tradicional) o activo participativa al momento de enseñar sobre el pueblo Mapuche? y ¿cuál te ha dado mejor resultado?	pero cuando se trata de este tipo de temáticas utilizo alguna estrategia de enseñanza interactiva.	pues es la que me ha dado mejores resultados, optimizo tiempo y recursos en el trabajo grupal en el desarrollo de esta unidad.
	6.- ¿Qué tipo de estrategias metodológica utilizas al enseñar a tus alumnos, temáticas sobre el pueblo Mapuche?	Las estrategias se centran en la presentación de un power point donde se va explicando a partir de las ideas fuerzas que allí aparezcan. Luego trabajan en forma grupal en base a alguna temática específica el pueblo mapuche.	Trabajos grupales; exposiciones y trabajos de investigación.
B2	7.- ¿Qué tipo de recurso didáctico utilizas al momento de abordar el estudio sobre el pueblo Mapuche en la actualidad?	Utilizo power point, imágenes y noticias actuales donde se evidencie la presencia del pueblo mapuche. Varias veces hemos trabajado en preparar la celebración del we tripantu.	Libro de clases, editorial santillana, recurso web. Mapas de nuestro país para determinar ubicación.
	8.- ¿Qué tipo de recursos es mejor evaluado por tus alumnos?	Les llama bastante la atención cuando se comienza desde el presente, o sea presentando el estudio del pueblo mapuche	Los recursos web y la utilización de mapas temáticos.

		como un tema del presente y no que solo se relega a su presencia en el pasado. Creo que lejos la que mejor resultado ha dado fue la celebración del we tripantu, ya que aquí los alumnos logran involucrase con la temática, al caracterizarse y reproducir elementos culturales propios e los mapuche.	
C1	9. ¿Los criterios de evaluación responden a criterios conceptual o incluyes también procedimentales y/o actitudinales?	La verdad es que en general se centran estos criterios en cuestiones conceptuales, si bien es cierto los estudiantes logran manifestar sus reflexiones personales estas no quedan registradas a través de una evaluación.	En el desarrollo de esta unidad sólo incluyo criterios conceptuales.
	10. ¿En qué medida tus instrumentos de evaluación responden al objetivo inicial propuesto en tu planificación?	Generalmente están acorde con lo que me he propuesto al principio de la unidad, lo que siempre está sujeto a cuestiones conceptuales.	El objetivo es que conozcan los principales pueblos indígenas que estuvieron presentes en nuestra historia; por tanto responden al objetivo inicial.

C2	11. ¿Cuáles son los procedimientos evaluativos utilizados en aula?	La evaluación sumativa, la pauta de cotejo si se trata de alguna actividad	Evaluación formativa a partir de una rúbrica para evaluar trabajos grupales, y evaluaciones sumativas.
	12. Desde la perspectiva de la Didáctica: ¿tus instrumentos responden objetivamente al qué evaluar?	Definitivamente si logran responder a lo que yo me planteo en término de los que pretendo en mis alumnos, lo que no necesariamente obedece a lo que el ministerio me pide.	Desde la matriz curricular propuesta por MINEDUC en sus planes y programas sí responden a la qué evaluar.

TABLA 8. UNIDAD DE ESTUDIO: ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES SUBVENCIONADOS; COLEGIO SAN RAFAEL DE LOS ÁNGELES Y COLEGIO AMELIA TRONCOSO, LINARES. Síntesis de las respuestas por subcategorías.

Subcategoría	Sujeto 1	Sujeto 2
A1 preguntas 1 y 2	Parte de los conocimientos previos al momento de planificar y no se incorpora la contingencia nacional en la planificación, pero sí en el desarrollo de la unidad.	El Objetivo es conocer, por lo cual parte de lo que saben los alumnos y en cuanto a la actualidad sólo se incorpora datos de población pues es lo que incluye los planes y programas.
A2 preguntas 3 y 4	Se toman desde lo conceptual y la selección de contenidos es la que establece el MINEDUC.	Por un tema tiempo se toman desde lo conceptual, y la selección es la que establece el MINEDUC; pues el objetivo es preparar para la educación superior, o sea, rendir una buena PSU.
B1 preguntas 5 y 6	Generalmente uso clase expositiva; pero en el	Metodología activo participativa en base a trabajos

	desarrollo de esta unidad alguna estrategia interactiva las cuales se centran en power point y trabajos grupales	grupales, exposiciones y trabajos de investigación.
B2 preguntas 7 y 8	Imágenes, noticias, pues a los alumnos le llama la atención que estos pueblos son presente, no pasado	Libros de apoyo y mapas, pues son los que ayudan favorablemente a conocer estos pueblos indígenas.
4C1 preguntas 9 y 10	Criterios conceptuales, pues son los que finalmente se registran y además están en línea con la planificación inicial.	Sólo incluye criterios conceptuales en el desarrollo de esta unidad pues así está planificado.
C 2 preguntas 11 y 12	Evaluación sumativa; aunque no siempre se evidencia lo que yo busco; sino por el contrario lo que MINEDUC pide.	Evaluación formativa y sumativa pues están en concordancia con lo que el MINEDUC solicita.

TABLA 9. UNIDAD DE ESTUDIO: ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES SUBVENCIONADOS; COLEGIO SAN RAFAEL DE LOS ÁNGELES Y COLEGIO AMELIA TRONCOSO, LINARES. Síntesis de las respuestas por Categorías.

Categoría	Sujeto 1	Sujeto 2
A. Praxis Educativa	La selección de contenidos son las que establece MINEDUC, y los criterios se toman desde lo conceptual; por lo cual se parte de los conocimientos previos de los alumnos, pero no se considera la contingencia	Los objetivos, La selección de contenidos, los criterios de selección son los que determina el MINEDUC, se incorpora conocimientos previos y los pueblos en la actualidad se consideran un dato estadístico.
B. Praxis Didáctica	Centrada en metodologías expositivas, con utilización de recursos computacionales y refuerzos con trabajos grupales. En cuanto a los	Metodologías activo participativas, centrados en trabajos grupales, exposiciones y trabajos de investigación. Los recursos

	recursos más utilizados son las imágenes y las noticias, pues entregan la concepción temporal de presente y no pasado.	más utilizados son libros de apoyo, recursos web y mapas temáticos.
C. Praxis Evaluativa	Priman criterios conceptuales y las evaluaciones sumativas.	Priman criterios conceptuales, aunque se evalúan formativa y sumativamente.

TABLA 10. UNIDAD DE ESTUDIO: ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES SUBVENCIONADOS VULNERABLES; LICEO CARLOS CONDELL DE LOS ÁNGELES Y COLEGIO ANTAMARU DE LINARES.

Subcategoría	Pregunta	Sujeto 1	Sujeto 2
A1	1. ¿De qué forma los conocimientos previos de los alumnos se incorporan en tus planificaciones referidas a la enseñanza del pueblo Mapuche?	Formalmente queda establecido al momento del inicio de la clase con actividades iniciales en cada unidad o contenido nuevo	Cada vez que planifico, en el momento de iniciar o concluir la clase se rescatan los conocimientos previos de mis alumnos. En el caso de la enseñanza de la historia del pueblo Mapuche, sobre todo en segundo medio cuando nos referimos a los pueblos prehispánicos y la ocupación de la Araucanía, los conocimientos previos se incorporan en el diálogo con los alumnos.
	2.- ¿tus planificaciones incorporan elementos	Si, referidos principalmente al conflicto Mapuche y a	Si, mis planificaciones siempre tratan de rescatar la

	de la contingencia nacional; referidos al tema Mapuche?	su comprensión desde una mirada histórica.	contingencia nacional, también los referidos con la problemática del pueblo Mapuche.
A2	3.- ¿Cuáles suelen ser los criterios y procedimientos que priorizas al momento de planificar temáticas referidas al pueblo Mapuche?	Me interesa saber si tengo en el aula alumnos Mapuche, los conocimientos previos de los alumnos y los medios tecnológicos con los que cuento.	El criterio referido a la realidad de la problemática Mapuche, siempre referido a las causas y consecuencias sobre el proceso de conflicto.
	4.- ¿En qué medida la selección de contenidos es pertinente a lo que requiere el conocimiento escolar; entendiéndose como tal la capacidad del docente de gestionar contenidos al interior del aula?	El marco general de contenidos está dado por el ministerio, lo que incorporo bastante es la contingencia respecto del tema mapuche y las experiencias cotidianas que se puedan ir teniendo.	Siempre como docentes estamos supeditados a lo que el plano direccional nos restringe, sobre todo con la actual reforma curricular, pero, sin embargo, en lo que se refiere a contenidos propiamente tal, el docente maneja cierto grado de libertad, en muy bajo nivel, sobre todo en los establecimientos HC.
B1	5.- ¿Qué metodología priorizas al desarrollo de aula, sea esta expositiva (tradicional) o activo participativa al momento de enseñar sobre el pueblo	Voy mezclando metodologías, no creo que una sea mejor que la otra, depende de los objetivos y de los momentos de la clase.	Priorizo de acuerdo al curso, pero, sin embargo, priorizo el diálogo ante la enseñanza a la problemática del pueblo Mapuche, es

	Mapuche? y ¿cuál te ha dado mejor resultado?		decir, las clases constructivas.
	6.- ¿Qué tipo de estrategias metodológica utilizas al enseñar a tus alumnos, temáticas sobre el pueblo Mapuche?	Lectura de documentos individual y compartida, lluvia de ideas, confrontación de ideas, análisis documentos audiovisuales, además de la elaboración de mapas conceptuales individuales.	Estrategias empáticas, siempre me han dado resultado hacer al alumno ponerse en el lugar del otro.
B2	7.- ¿qué tipo de recurso didáctico utilizas al momento de abordar el estudio sobre el pueblo Mapuche en la actualidad?	Fuentes escritas primarias y secundarias, recursos audiovisuales, mapas, fotografías, recursos informáticos como textos digitales y el internet.	Documentales y estudios de casos.
	8.- ¿qué tipo de recursos es mejor evaluado por tus alumnos?	Recursos informáticos y audiovisuales.	El audiovisual.
C1	9. ¿Los criterios de evaluación responden a criterios conceptual o incluyes también procedimentales y/o actitudinales?	Corresponden a criterios conceptual y procedimental principalmente.	Se incluyen los tres criterios.
	10. ¿en qué medida tus instrumentos de evaluación responden al objetivo inicial	Creo que en gran medida, puesto que los objetivos de cada clase se ven	La mayoría de las veces hay concordancia, sin embargo, en algunos

	propuesto en tu planificación?	reflejados en la evaluación.	casos es necesario reformular los criterios de evaluación.
C2	11. ¿Cuáles son los procedimientos evaluativos utilizados en aula?	Principalmente voy chequeando a través de preguntas durante el desarrollo y cierre de la clase.	Procedimientos que aborden el trabajo reflexivo y el pensamiento crítico.
	12. Desde la perspectiva de la Didáctica: ¿tus instrumentos responden objetivamente al qué evaluar?	Evalúo el contenido y las habilidades que el ministerio establece como aprendizajes esperados.	Personalmente, trato de innovar en lo que a didáctica se refiere, no siempre, pero cuando los contenidos lo permiten sí lo hago.

TABLA 11. UNIDAD DE ESTUDIO: ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES SUBVENCIONADOS VULNERABLES; LICEO CARLOS CONDELL DE LOS ÁNGELES Y COLEGIO ANTAMARU DE LINARES. Síntesis de las respuestas por subcategorías.

Subcategoría	Sujeto 1	Sujeto 2
A1 preguntas 1 y 2	Los conocimientos previos quedan establecidos al inicio de la clase o la unidad; en cuanto a la contingencia se incluyen en la praxis.	En cada planificación se incorporan los conocimientos previos así como los temas de contingencia.
A2 preguntas 3 y 4	Los criterios los determina el tipo de alumno y los requerimientos curriculares de la matriz MINEDUC	Los procedimientos se enfocan en los procesos, por lo cual se analiza causa – consecuencia y la selección de contenidos está determinada por MINEDUC.
B1 preguntas 5 y 6	Mezclo métodos y estrategias dependiendo de los objetivos	Metodologías constructivas centrada en el diálogo y

		ejercicios de empatía.
B2 preguntas 7 y 8	Recursos informáticos y audiovisuales	Recursos audiovisuales y estudio de casos.
C1 preguntas 9 y 10	Se utilizan criterios conceptuales los cuales se ven reflejados en la evaluación.	Incluyo los tres criterios por lo cual se van reformulando los criterios evaluativos.
C 2 preguntas 11 y 12	Chequeo avance de los alumnos en base a preguntas, las cuales evalúo de acuerdo a normativas MINEDUC	Trabajo crítico y reflexivo y, por ende, respondo al que evalúo desde la perspectiva de la didáctica.

TABLA 12. UNIDAD DE ESTUDIO: ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES SUBVENCIONADOS VULNERABLES; LICEO CARLOS CONDELL DE LOS ÁNGELES Y COLEGIO ANTAMARU DE LINARES. Síntesis de las respuestas por Categorías.

Categoría	Sujeto 1	Sujeto 2
A. Praxis Educativa	Los criterios estan establecidos por matriz curricular MINEDUC	Los procedimientos se enfocan en los procesos cognitivos del alumnado.
B. Praxis Didáctica	Los objetivos determinan los métodos de trabajo; sin embargo los que tienen mejor recepción en el alumnado son los que utilizan recursos informáticos y audiovisuales	Metodologías constructivistas centradas en ejercicios de empatía; que utilizan recursos audiovisuales en su ejecución.
C. Praxis Evaluativa	Se utilizan criterios conceptuales, avalados por los planes y programas del MINEDUC.	Se enfocan en lo actitudinal, buscando desarrollar el espíritu crítico y reflexivo vital en el desarrollo de la didáctica de nuestra disciplina.

TABLA 13. UNIDAD DE ESTUDIO: ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES COLEGIOS CONCEPCIÓN, LOS ÁNGELES Y COLEGIO CONCEPCIÓN, LINARES.

Subcategoría	Pregunta	Sujeto 1	Sujeto 2
A1	1. ¿De qué forma los conocimientos previos de los alumnos se incorporan en tus planificaciones referidas a la enseñanza del pueblo Mapuche?	Se incorporan para conocer que saben los alumnos en relación al tema, a través de preguntas y respuestas.	Se incorporan al inicio de la unidad, para conocer que conocimientos traen los alumnos
	2.- ¿tus planificaciones incorporan elementos de la contingencia nacional; referidos al tema Mapuche?	Nos centramos principalmente al OF-CMO que el MINEDUC establece, pues preparamos alumnos para rendir PSU	Mineduc establece los conocimientos mínimos que los alumnos deben obtener, para poder rendir pruebas de medición nacional y continuar sus estudios superiores.
A2	3.- ¿Cuáles suelen ser los criterios y procedimientos que priorizas al momento de planificar temáticas referidas al pueblo Mapuche?	Criterios establecidos por UTP; dicen relación con elementos cognitivos y los procedimientos utilizados dicen relación con el trabajo de textos escolares y elaboración y preparación de disertaciones y mapas temáticos.	Trabajamos criterios cognitivos y procedimentales; utilizando recursos visuales, exposiciones y síntesis grupales.
	4.- ¿En qué medida la selección de	Tal como lo respondí	Utilizamos matriz

	contenidos es pertinente a lo que requiere el conocimiento escolar; entendiéndose como tal la capacidad del docente de gestionar contenidos al interior del aula?	en la pregunta anterior; nos ceñimos a la selección de contenidos propuestos por MINEDUC.	curricular MINEDUC. La gestión aula, se dirige a utilizar conocimientos previos de los alumnos, para conseguir pertenencia.
B1	5.- ¿Qué metodología priorizas al desarrollo de aula, sea esta expositiva (tradicional) o activo participativa al momento de enseñar sobre el pueblo Mapuche? y ¿cuál te ha dado mejor resultado?	El activo participativo; pues lo que mejor resulta, por tema logros y tiempo utilizado son los trabajos cooperativos.	Los métodos activo participativos, con un alto componente visual y grupal.
	6.- ¿Qué tipo de estrategias metodológica utilizas al enseñar a tus alumnos, temáticas sobre el pueblo Mapuche?	Principalmente: Trabajos grupales, exposiciones.	Trabajamos con exposiciones grupales.
B2	7.- ¿qué tipo de recurso didáctico utilizas al momento de abordar el estudio sobre el pueblo Mapuche en la actualidad?	Trabajos de investigación y trabajos con mapas temáticos.	Muestras culturales donde cada grupo presenta a la comunidad elementos característicos del pueblo elegido.

	8.- ¿qué tipo de recursos es mejor evaluado por tus alumnos?	El trabajo con mapas temáticos.	Las muestras culturales
C1	9. ¿Los criterios de evaluación responden a criterios conceptual o incluyes también procedimentales y/o actitudinales?	Principalmente criterios conceptuales y procedimentales.	Criterios conceptuales, actitudinales y procedimentales.
	10. ¿en qué medida tus instrumentos de evaluación responden al objetivo inicial propuesto en tu planificación?	Se centran en evaluar las actividades, contenidos, recursos e iniciativas grupales.	Las muestras culturales responden y evalúan los tres criterios antes mencionados.
C2	11. ¿Cuáles son los procedimientos evaluativos utilizados en aula?	Lista de cotejo, para evaluar avances y logros del trabajo grupal, clase a clase.	Rúbricas; pues se evalúan tres criterios, cada clase se ingresan puntajes y al final de la unidad se evalúa el logro.
	12. Desde la perspectiva de la Didáctica: ¿tus instrumentos responden objetivamente al qué evaluar?	Sí responden, pues están incorporados contenidos, estrategias, recursos y el trabajo de los grupos.	Responden a dimensionar el conocimiento, la actitud y los procedimientos.

TABLA 14. UNIDAD DE ESTUDIO: ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES COLEGIOS CONCEPCIÓN, LOS ÁNGELES Y COLEGIO CONCEPCIÓN, LINARES. Síntesis de las respuestas por subcategorías.

Subcategoría	Sujeto 1	Sujeto 2
A1 preguntas 1 y 2	Los OF –CMO que establece MINEDUC; y los conocimientos previos se utilizan en base a lluvia de ideas.	La matriz curricular MINEDUC y al inicio de la unidad se activan los conocimientos previos.
A2 preguntas 3 y 4	Criterios conceptuales y procedimentales y la selección de contenidos es la que estipula la matriz curricular de MINEDUC	Utilizan los tres criterios y el marco normativo MINEDUC.
B1 preguntas 5 y 6	Método activo Participativo centrado en trabajos grupales.	Método activo participativo desarrollando una muestra cultural.
B2 preguntas 7 y 8	Trabajos de investigación y trabajo con mapas temáticos	Muestras culturales donde cada grupo de trabajo, elige un pueblo originario para mostrar.
C1 preguntas 9 y 10	Criterios Conceptuales y procedimentales	Criterios conceptuales, actitudinales y procedimentales.
C 2 preguntas 11 y 12	Listas de cotejo para evaluar contenidos, estrategias y trabajos grupales.	Rúbricas para dimensionar logros en cada uno de los criterios.

TABLA 15. UNIDAD DE ESTUDIO: ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES COLEGIOS CONCEPCIÓN, LOS ÁNGELES Y COLEGIO CONCEPCIÓN, LINARES. Síntesis de las respuestas por Categorías.

Categoría	Sujeto 1	Sujeto 2
A. Praxis Educativa	Están establecidos por marco curricular institucional, centrado en matriz MINEDUC.	Marco normativo MINEDUC.
B. Praxis Didáctica	Métodos activo participativo centrados en trabajos grupales.	Métodos activo participativos cuyo centro están en elaborar una muestra cultural.
C. Praxis Evaluativa	Listas de cotejo donde se evalúan dos criterios asumidos en los objetivos iniciales.	Rúbricas para medir niveles de logro de tres criterios evaluativos.

TABLA 16. UNIDAD DE ESTUDIO. SÍNTESIS GENERAL POR CATEGORÍAS.

Categoría	Síntesis.
A. Praxis Educativa	Lo que determina la praxis educativa en todos los establecimientos estudiados; es la matriz curricular propuesta por MINEDUC en sus planes y programas.
B. Praxis Didáctica	Los métodos más utilizados por los entrevistados en sus clases, son los métodos activo participativos y centrados en aspectos netamente conceptuales, salvo el caso de un colegio con alumnos vulnerables, donde se centran en actitudes, más que conceptos.
C. Praxis Evaluativa	Acorde con el método, se evalúa principalmente con instrumentos sumativos (para medir asimilación de conocimientos) y formativos (para medir niveles de logros).

7.6.2 REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CAMPO.

Se presentan a continuación las observaciones de campo realizadas en 5 colegios de la comuna de Los Ángeles y 5 colegios de la comuna de Linares durante el primer semestre de año 2011. En las cuáles uno de los docentes entrevistados de cada establecimiento accedió a visitar sus aulas, para analizar en situ, las categorías y subcategorías de nuestra investigación; durante el desarrollo de la Unidad: “Creación de una identidad mestiza” programada durante los meses de marzo- abril.

TABLA N°1 REGISTRO DE OBSERVACIÓN POR SUBCATEGORÍAS. LICEO LOS ÁNGELES A-51. LOS ÁNGELES.

Subcategoría	Clase 1	Clase 2	Clase 3
A.1 Planificaciones curriculares en relación con la enseñanza del pueblo mapuche.	El profesor plantea el objetivo de la clase señalando que durante la clase se tratará el tema de los pueblos indígenas.	La identificación de actividades económicas será el objetivo de esta clase.	El objetivo de esta clase está referido al clasificar a los grupos indígenas según formas de vida (sedentario-nómade).
A.2 Criterios y procedimientos de selección de contenidos	La selección de contenidos se centra en la ubicación espacial y temporal de los pueblos indígenas.	El criterio utilizado identificar las distintas actividades económicas que desarrollaron los pueblos indígenas antes de la llegada de los conquistadores españoles.	El criterio apunta a que los estudiantes logren establecer las diferencias entre aquellos pueblos nómades de los sedentarios.
B.1 Estrategias metodológicas de enseñanza en relación con la enseñanza del pueblo mapuche.	Presenta la información referida a la ubicación a través de una presentación power point.	Realizan lectura del texto de “Historia y Ciencias” de 2° Medio. Extraen la información necesaria para elaborar un mapa conceptual.	A través de una presentación en power point señala las principales características referidas al modo de vida de los pueblos indígenas.
B.2 Utilización de recursos didácticos por la docente	Utiliza además de la presentación power point una guía de completación, donde los alumnos deben ubicar los respectivos pueblos indígenas.	Texto de Historia y Ciencias 2° Medio. Confección de un mapa conceptual grupal referido a las actividades económicas de los pueblos originarios antes de la llegada del	El recurso didáctico utilizado fue la presentación de un power point, junto a la completación de una tabla donde se señalaban los grupos indígenas con su respectivo modo de

		español.	vida.
C.1 Criterios de evaluación	La ubicación espacial y temporal es lo que el profesor utiliza como criterio de evaluación.	Los criterios de evaluación giran en torno a la clasificación sobre actividades económicas de estos pueblos indígenas.	Los criterios de evaluación giraron en torno a clasificar los distintos pueblos indígenas según formas de vida.
C.2 Procedimientos de evaluación	Se revisa la guía de trabajo junto a los alumnos, se corrigen errores y se retroalimenta en función de lo aprendido durante la clase.	Elaboración de mapa conceptual grupal.	Completación de tabla de comparación según formas de vida.

TABLA N°2. REGISTRO DE OBSERVACIÓN POR SUBCATEGORÍAS. LICEO VALENTÍN LETELIER, LINARES.

Subcategoría	Clase 1	Clase 2	Clase 3
A.1 Planificaciones curriculares en relación con la enseñanza del pueblo mapuche.	El profesor plantea el objetivo de la clase, el cual está presente en su planificación de clase a clase.	El profesor inicia la clase entregando el objetivo de esta: Conocer las actividades económicas que practicaron los pueblos indígenas antes de la llegada de los españoles.	El profesor inicia la clase entregando el objetivo de esta: Conocer las actividades económicas que practicaron los pueblos indígenas antes de la llegada de los españoles.
A.2 Criterios y procedimientos de selección de contenidos	La selección de contenidos se centra en la ubicación espacial y temporal de los pueblos indígenas.	El criterio utilizado identificar las distintas actividades económicas que desarrollaron los pueblos indígenas antes de la llegada de los conquistadores españoles.	El criterio utilizado identificar las distintas actividades económicas que desarrollaron los pueblos indígenas antes de la llegada de los conquistadores españoles.
B.1 Estrategias metodológicas de enseñanza en relación con la enseñanza del pueblo mapuche.	Presenta la información referida a la ubicación a través de una presentación power point.	Realizan lectura del texto de "Historia y Ciencias" de 2° Medio. Extraen la información necesaria para elaborar un mapa conceptual.	Realizan lectura del texto de "Historia y Ciencias" de 2° Medio. Extraen la información necesaria para elaborar un mapa conceptual
B.2 Utilización de recursos didácticos por la docente	Utiliza además de la presentación power point una guía de completación, donde los alumnos deben	Texto de Historia y Ciencias 2° Medio. Confección de un mapa conceptual grupal referido a las	Texto de Historia y Ciencias 2° Medio. Confección de un mapa conceptual grupal referido a las

	ubicar los respectivos pueblos indígenas.	actividades económicas de los pueblos originarios antes de la llegada del español.	actividades económicas de los pueblos originarios antes de la llegada del español.
C.1 Criterios de evaluación	La ubicación espacial y temporal es lo que el profesor utiliza como criterio de evaluación.	Los criterios de evaluación giran en torno a la clasificación sobre actividades económicas de estos pueblos indígenas.	Los criterios de evaluación giraron en torno a clasificar los distintos pueblos indígenas según actividades económicas.
C.2 Procedimientos de evaluación	Se revisa la guía de trabajo junto a los alumnos, se corrigen errores y se retroalimenta en función de lo aprendido durante la clase.	Elaboración de mapa conceptual grupal.	Elaboración de un mapa conceptual.

TABLA N°3 REGISTRO DE OBSERVACIÓN POR SUBCATEGORÍAS. LICEO COMERCIAL, LOS ÁNGELES.

Subcategoría	Clase 1	Clase 2	Clase 3
A.1 Planificaciones curriculares en relación con la enseñanza del pueblo mapuche.	Se comienza por activar los conocimientos previos de los alumnos acerca de que saben respecto de los pueblos indígenas en la actualidad.	Se retoma lo visto en la clase anterior dándole mayor énfasis a lo que los alumnos ya saben sobre los pueblos indígenas.	Presenta una noticia estadística que da cuenta de la presencia actual de las culturas originarias según el último censo.
A.2 Criterios y procedimientos de selección de contenidos	Se prioriza en trabajar con aquellos contenidos que los alumnos poseen un mayor conocimiento en este caso con los mapuche.	Los contenidos se centran en el estudio del pueblo Mapuche.	Presencia actual de los pueblos originarios.
B.1 Estrategias metodológicas de enseñanza en relación con la enseñanza del pueblo mapuche.	El profesor presenta un video con imágenes actuales donde se muestra la presencia de las etnias en nuestro país. Construye el conocimiento a partir de lo que los alumnos pueden inferir.	Revisan páginas web recolectando información referida al estado actual del pueblo Mapuche. serindiegena.cl o memoriachilena.cl	Lectura e interpretación de información estadística entregada por el último censo. (2002)
B.2 Utilización de recursos didácticos	La presentación de un video, junto con una pequeña pauta de observación.	Sala de computación, páginas web.	Información INE. Páginas web ine.cl

por la docente			
C.1 Criterios de evaluación	Elementos culturales que permanecen presentes en nuestras culturas ancestrales.	Elementos culturales que permanecen presentes en nuestras culturas ancestrales.	Identificación de la presencia actual de los pueblos originarios.
C.2 Procedimientos de evaluación	Pauta de cotejo.	Pauta de cotejo.	Pauta de cotejo.

TABLA N°4 REGISTRO DE OBSERVACIÓN POR SUBCATEGORÍAS. LICEO POLITÉCNICO IRINEO BADILLA, LINARES.

Subcategoría	Clase 1	Clase 2	Clase 3
A.1 Planificaciones curriculares en relación con la enseñanza del pueblo mapuche.	Se comienza por activar los conocimientos previos de los alumnos acerca de que saben respecto de los pueblos indígenas en la actualidad.	Se comienza por activar los conocimientos previos de los alumnos acerca de que saben respecto de los pueblos indígenas en la actualidad.	Se comienza por activar los conocimientos previos de los alumnos acerca de que saben respecto de los pueblos indígenas en la actualidad.
A.2 Criterios y procedimientos de selección de contenidos	Se prioriza en trabajar con aquellos contenidos que los alumnos poseen un mayor conocimiento en este caso con los mapuche.	Se prioriza en trabajar con aquellos contenidos que los alumnos poseen un mayor conocimiento en este caso con los mapuche.	Se prioriza en trabajar con aquellos contenidos que los alumnos poseen un mayor conocimiento en este caso con los mapuche.
B.1 Estrategias metodológicas de enseñanza en relación con la enseñanza del pueblo mapuche.	El profesor presenta un video con imágenes actuales donde se muestra la presencia de las etnias en nuestro país. Construye el conocimiento a partir de lo que los alumnos pueden inferir.	Los alumnos trabajan con periódicos donde aparecen noticias relacionadas con los pueblos indígenas en la actualidad.	Se organiza un foro panel donde los alumnos presentan la información reunida en la prensa y en la red.
B.2 Utilización de recursos didácticos por la docente	La presentación de un video, junto con una pequeña pauta de observación.	Noticias en periódicos, artículos, etc.	Noticias, Web.
C.1 Criterios de evaluación	Elementos culturales que permanecen presentes en nuestras culturas ancestrales.	Elementos culturales que permanecen presentes en nuestras culturas ancestrales.	Elementos culturales que permanecen presentes en nuestras culturas ancestrales.
C.2 Procedimientos de evaluación	Pauta de cotejo.	Pauta de cotejo.	Pauta de cotejo.

TABLA N°5 REGISTRO DE OBSERVACIÓN POR SUBCATEGORÍAS. COLEGIO SAN RAFAEL, LOS ÁNGELES.

Subcategoría	Clase 1	Clase 2	Clase 3
A.1 Planificaciones curriculares en relación con la enseñanza del pueblo mapuche.	Los objetivos se presentan y estos están en función de valorar y respetar las culturas originarias.	Los objetivos se presentan y estos están en función de valorar y respetar las culturas originarias.	Los objetivos se presentan y estos están en función de valorar y respetar las culturas originarias.
A.2 Criterios y procedimientos de selección de contenidos	Distintos pueblos que habitaron el territorio nacional luego de la llegada de los conquistadores españoles.	Distintos pueblos que habitaron el territorio nacional luego de la llegada de los conquistadores españoles.	Distintos pueblos que habitaron el territorio nacional luego de la llegada de los conquistadores españoles.
B.1 Estrategias metodológicas de enseñanza en relación con la enseñanza del pueblo mapuche.	Trabajo grupal donde recolectan información sobre los distintos pueblos que habitaron el territorio nacional	Organizan la información y preparan exposición sobre la presencia de los pueblos indígenas, sus formas de vida y sus actividades económicas. Preparan power point.	Presentan exposición referida a los pueblos originarios que habitaron el territorio nacional antes de la llegada de los conquistadores españoles
B.2 Utilización de recursos didácticos por la docente	Textos especializados, diarios, reportajes, páginas web.	Sala de computación, computadores, internet.	Computador, data.
C.1 Criterios de evaluación	Valoran la presencia de las culturas originarias en el actual territorio nacional	Valoran la presencia de las culturas originarias en el actual territorio nacional	Valoran la presencia de las culturas originarias en el actual territorio nacional
C.2 Procedimientos de evaluación	Rúbricas.	Rúbricas.	Rúbricas.

TABLA N°6 REGISTRO DE OBSERVACIÓN POR SUBCATEGORÍAS. COLEGIO AMELIA TRONCOSO, LINARES.

Subcategoría	Clase 1	Clase 2	Clase 3
A.1 Planificaciones curriculares en relación con la enseñanza del pueblo mapuche.	La profesora presenta los objetivos haciendo énfasis en el estudio de la cultura Mapuche.	La profesora presenta los objetivos haciendo énfasis en el estudio de la cultura Mapuche.	La profesora presenta los objetivos haciendo énfasis en el estudio de la cultura Mapuche.
A.2 Criterios y procedimientos de selección de contenidos	Cultura Mapuche. Antes de la llegada de los españoles y en la actualidad.	Cultura Mapuche. Antes de la llegada de los españoles y en la actualidad.	Cultura Mapuche. Antes de la llegada de los españoles y en la actualidad.
B.1 Estrategias metodológicas de enseñanza en relación con la enseñanza del pueblo mapuche.	Organizan en grupo la celebración del we tripantu como forma de evidenciar las distintas expresiones culturales que hasta el día de hoy tienen las culturas ancestrales.	Definen cuáles son las expresiones culturales que se representarán como vestimentas, comidas, ritos, etc. Se organizan en grupos y preparan su trabajo.	Presentan al colegio una muestra cultural sobre las culturas originarias presentando comidas, vestimentas y descripción de algunas ceremonias practicadas en la actualidad por las culturas ancestrales.
B.2 Utilización de recursos didácticos por la docente	Libro de Historia y Ciencias. Sociales. 2° Medio. Revisión de páginas web referidas a la temática.	Pautas de organización de la información. Vestimentas, comidas, expresiones culturales.	Sala multiuso, computador, data.
C.1 Criterios de evaluación	Conocen y valoran elementos esenciales de la cultura mapuche en la actualidad.	Conocen y valoran elementos esenciales de la cultura mapuche en la actualidad.	Conocen y valoran elementos esenciales de la cultura mapuche en la actualidad.
C.2 Procedimientos de evaluación	Rúbrica.	Rúbrica.	Rúbrica.

TABLA N°7. REGISTRO DE OBSERVACIÓN POR SUBCATEGORÍAS. LICEO CARLOS CONDELL, LOS ÁNGELES.

Subcategoría	Clase 1	Clase 2	Clase 3
A.1 Planificaciones curriculares en relación con la enseñanza del pueblo mapuche.	Reconocen elementos culturales presentes en la actualidad sobre los pueblos originarios.	Reconocen elementos culturales presentes en la actualidad sobre los pueblos originarios.	Reconocen elementos culturales presentes en la actualidad sobre los pueblos originarios.
A.2 Criterios y procedimientos de selección de contenidos	Se privilegia el estudio de la cultura Mapuche.	Se privilegia el estudio de la cultura Mapuche.	Se privilegia el estudio de la cultura Mapuche.
B.1 Estrategias metodológicas de enseñanza en relación con la enseñanza del pueblo mapuche.	Recopilan información referida a la cultura mapuche. Presencia de elementos culturales en su quehacer cotidiano, como el lenguaje, comidas, costumbres.	Trabajan en la elaboración de un diario informativo.	Trabajan en la elaboración de un diario informativo.
B.2 Utilización de recursos didácticos por la docente	Lectura de textos alusivos al tema	Hojas, recortes, lápices.	Trabajan en la elaboración de un diario informativo.
C.1 Criterios de evaluación	Reconocer elementos culturales de la cultura Mapuche.	Reconocer elementos culturales de la cultura Mapuche.	Reconocer elementos culturales de la cultura Mapuche.
C.2 Procedimientos de evaluación	Pauta de cotejo	Pauta de cotejo.	Evaluación sumativa

TABLA N°8 REGISTRO DE OBSERVACIÓN POR SUBCATEGORÍAS. COLEGIO PARTICULAR ANTAMARU, LINARES.

Subcategoría	Clase 1	Clase 2	Clase 3
A.1 Planificaciones curriculares en relación con la enseñanza del pueblo mapuche.	El profesor presenta los objetivos de la clase.	El profesor presenta los objetivos de la clase.	El profesor presenta los objetivos de la clase.
A.2 Criterios y procedimientos de selección de contenidos	Se propone el estudio de las culturas originarias en función de sus formas de vida en especial a la del pueblo Mapuche.	Se propone el estudio de las culturas originarias en función de sus formas de vida en especial a la del pueblo Mapuche.	Se propone el estudio de las culturas originarias en función de sus formas de vida en especial a la del pueblo Mapuche.
B.1 Estrategias metodológicas de enseñanza en relación con la enseñanza del pueblo mapuche.	Lectura sobre forma de vida de la cultura mapuche. A partir de esta construyen representación teatral rescatando los elementos esenciales de la cultura.	En grupos de trabajo preparan representación teatral sobre formas de vida de los pueblos originarios. Se pone especial énfasis en la cultura Mapuche.	Presentan sus trabajos y representan a cada una de las culturas originarias, mostrando vestimenta y formas de vida.
B.2 Utilización de recursos didácticos por la docente	Texto de Historia y Ciencias Sociales donde se hace mención a los pueblos originarios presentes en el actual territorio nacional.	Guiones contruidos por los alumnos.	Escenografía, luces, amplificación.
C.1 Criterios de evaluación	Reconocen la presencia de los pueblos originarios en especial del pueblo Mapuche.	Reconocen la presencia de los pueblos originarios en especial del pueblo Mapuche.	Reconocen la presencia de los pueblos originarios en especial del pueblo Mapuche.
C.2 Procedimientos de evaluación	Rúbrica	Rubrica	Rúbrica

TABLA N°9 REGISTRO DE OBSERVACIÓN POR SUBCATEGORÍAS. COLEGIO CONCEPCIÓN, LOS ÁNGELES.

Subcategoría	Clase 1	Clase 2	Clase 3
A.1 Planificaciones curriculares en relación con la enseñanza del pueblo mapuche.	Se presenta el objetivo de la clase el cuál apunta a la adquisición de conocimientos referidos a los pueblos originarios.	Se presenta el objetivo de la clase el cuál apunta a la adquisición de conocimientos referidos a los pueblos originarios.	Se presenta el objetivo de la clase el cuál apunta a la adquisición de conocimientos referidos a los pueblos originarios.
A.2 Criterios y procedimientos de selección de contenidos	Se consideran todos los pueblos originarios presentes en el territorio nacional antes de la llegada de los conquistadores españoles, sin priorizar en ninguno de ellos.	Se consideran todos los pueblos originarios presentes en el territorio nacional antes de la llegada de los conquistadores españoles, sin priorizar en ninguno de ellos.	Se consideran todos los pueblos originarios presentes en el territorio nacional antes de la llegada de los conquistadores españoles, sin priorizar en ninguno de ellos.
B.1 Estrategias metodológicas de enseñanza en relación con la enseñanza del pueblo mapuche.	Método expositivo. El docente presenta los contenidos referidos a los pueblos originarios dando mayor énfasis al pueblo mapuche. Los alumnos completan guía de trabajo acorde con lo visto en clase	Se les aplica un test tipo PSU sobre los contenidos vistos la clase anterior. Se revisa y se retroalimenta desde allí aquellos contenidos referidos a la organización social y económica de estos pueblos.	Los alumnos completan una guía de trabajo donde ejercitan todo el contenido visto en las clases anteriores, completación, ubicación y respuestas breves. Desarrollan un mini ensayo PSU referido a la presencia de los pueblos originarios en nuestro territorio.
B.2 Utilización de recursos didácticos por la docente	Presentación power point.	Test formato PSU	Ensayo PSU
C.1 Criterios de evaluación	Conceptual. Se miden adquisición de conocimientos.	Conceptuales	Conceptuales
C.2 Procedimientos de evaluación	Evaluación Sumativa	Evaluación Sumativa	Evaluación Sumativa.

TABLA N°10 REGISTRO DE OBSERVACIÓN POR SUBCATEGORÍAS. COLEGIO CONCEPCIÓN, LINARES.

Subcategoría	Clase 1	Clase 2	Clase 3
A.1 Planificaciones curriculares en relación con la enseñanza del pueblo mapuche.	Se aborda los aprendizajes esperados sobre el conocimiento de los pueblos originarios dándole especial importancia a la presencia del pueblo Mapuche.	Se aborda los aprendizajes esperados sobre el conocimiento de los pueblos originarios dándole especial importancia a la presencia del pueblo Mapuche.	Se aborda los aprendizajes esperados sobre el conocimiento de los pueblos originarios dándole especial importancia a la presencia del pueblo Mapuche.
A.2 Criterios y procedimientos de selección de contenidos	Por la relevancia de la cultura Mapuche en la conformación de la identidad nacional se le da un tratamiento especial a esa información.	Por la relevancia de la cultura Mapuche en la conformación de la identidad nacional se le da un tratamiento especial a esa información.	Por la relevancia de la cultura Mapuche en la conformación de la identidad nacional se le da un tratamiento especial a esa información.
B.1 Estrategias metodológicas de enseñanza en relación con la enseñanza del pueblo mapuche.	Se motiva el estudio con la presentación de un video que pone en evidencia la presencia actual de las culturas originarias en nuestro país.	Revisan texto de estudio y realizan las actividades correspondientes.	Preparan informe sobre la cultura mapuche, donde se confronta el pasado y el presente en cuanto al estado actual de esta cultura.
B.2 Utilización de recursos didácticos por la docente	Video, música.	Texto de Historia y Ciencias Sociales 2° Medio.	Informe escrito.
C.1 Criterios de evaluación	Identificar y reconocer presencia de la cultura Mapuche en la actualidad.	Identificar y reconocer presencia de la cultura Mapuche en la actualidad.	Identificar y reconocer presencia de la cultura Mapuche en la actualidad.
C.2 Procedimientos de evaluación	Pauta de cotejo.	Pauta de cotejo.	Pauta de cotejo.

TABLA N°11 REGISTRO DE OBSERVACIÓN POR SUBCATEGORÍAS. SÍNTESIS GENERAL DE LA INFORMACIÓN.

Subcategoría	SINTESIS GENERAL DE LA INFORMACIÓN
A.1 Planificaciones curriculares en relación con la enseñanza del pueblo mapuche.	Se planifica en función del estudio de los pueblos originarios, dando un énfasis especial a la cultura Mapuche. Pero sin considerar conflictos actuales, como los que ocurren en la Araucanía.
A.2 Criterios y procedimientos de selección de contenidos	Se centra en los contenidos mínimos obligatorios, se parte de los que los alumnos traen consigo y en algunos casos se centra en el pueblo Mapuche, como es el caso de establecimientos de la provincia de Bío-Bío.
B.1 Estrategias metodológicas de enseñanza en relación con la enseñanza del pueblo mapuche.	Todas están enfocadas en base a un modelo constructivista, a través de investigación, recopilación de información, revisión de prensa, trabajos grupales, exposiciones, elaboraciones de foros panel, representaciones entre otras.
B.2 Utilización de recursos didácticos por la docente	Presentaciones Power point; trabajos textos escolares entregados por MINEDUC, recursos audiovisuales y en menor medida búsqueda de información en la web y prensa escrita.
C.1 Criterios de evaluación	Criterios centrados en el conocer (Conceptuales) y el hacer (procedimentales); en un porcentaje importante se deja de lado lo actitudinal; siendo recurrente en los colegios altamente vulnerables, donde el contenido pasa a un segundo plano, pues es necesario inculcar valores y establecer normas de convivencia antes que los otros criterios.
C.2 Procedimientos de evaluación	Evaluaciones sumativas (test, controles, ensayos, PSU, etc.) y evaluaciones formativas (rúbricas, listas de cotejo entre otras).

CONCLUSIONES Y/O REFLEXIONES

Tomando en consideración el marco teórico de nuestra investigación y los resultados obtenidos a través de los instrumentos cualitativos utilizados en los distintos establecimientos considerados en este estudio, podemos concluir lo siguiente:

Los contenidos de la historia reciente como asignatura específica para las nuevas generaciones son relativamente novedosos y refiere a demandas sociales contemporáneas que revalidan la legitimidad de la memoria. Aquella que la escuela no se ha apropiado, pues en el mejor de los casos son genéricamente señalados en alguna subunidad del currículum. También para la historia académica tradicional es un contrasentido proponer la posibilidad de una historia reciente, debido a las valoraciones de tipo metodológicas aún ligadas a una visión positivista de la disciplina. La consolidación de estos contenidos sugiere la necesidad de nuevos posicionamientos metodológicos en la enseñanza de la Historia, que tengan en cuenta su particularidad. Este extracto con la cual cerramos nuestro marco teórico nos ayudará a sustentar nuestras conclusiones y/o reflexiones.

La primera reflexión dice relación con la entrega tradicional de la enseñanza de las ciencias sociales, sin importar el tipo de establecimiento, o la comuna donde el establecimiento se emplace; la mayoría de los consultados desconoce absolutamente el “Conflicto” presente: la Araucanía. Toda la información que poseen, dice relación con el “conflicto territorial” de un grupo de comuneros en un lugar determinado de la IX región, donde se pelean por un terreno, quemando camiones, cortando bosques y tomándose terrenos de propietarios. Esta caricatura del “conflicto”; donde el estereotipo del “terrorista” prima por sobre el “conflicto real”, es el que los alumnos y la sociedad en general acceden a través de los medios de comunicación y que se reproducen en las aulas en cientos de preguntas que no pueden responder, pues los tiempos están determinados por matriz curricular; es decir, no se accede a limpiar esos estereotipos con conocimiento histórico científico; ya que la estructura curricular analiza a los Pueblos originarios (incluido los Mapuche) durante el proceso de ocupación europea del territorio nacional. Luego del cual parece que estos desaparecieron de la faz de la tierra, ya sea por un proceso de decrecimiento demográfico o de transformación a la chilenidad.

La totalidad de establecimientos consultados utiliza la matriz curricular propuesta a través de planes y programas, razón por la cual, el “conflicto mapuche” no está incluido. Curricularmente los planes y programas para segundo medio incorporan una unidad

llamada “la construcción de una identidad mestiza”, donde se estudia conceptualmente nuestro territorio hasta el siglo XIX. Luego se incluye la unidad “Sociedad finisecular”, donde la existencia del pueblo Mapuche llega hasta la “ocupación de la Araucanía”. Llamada “pacificación”, claro indicio de una historiografía tradicional que subyace en la formación nacionalista del llamado “Estado–Nación”.

Es esta misma visión positivista, la que nos determina la siguiente reflexión. Si centramos la enseñanza de las ciencias sociales en transmitir conocimientos de la llamada Historiografía tradicional, lo que conseguimos es conocer parcialmente los fenómenos históricos, a lo que sumamos los métodos utilizados por los docentes en las aulas estudiadas. La totalidad de los docentes que nos apoyaron en esta investigación utilizan criterios conceptuales y procedimentales para planificar su acción pedagógica; si bien, ellos asumen utilizar métodos activos participativos en sus salas de clases, estas no consiguen lograr significación en sus alumnos; pues siguen centrándose en el conocimiento y no en cómo aprenden y piensan sus alumnos.

Al momento de consultar que significación tienen los conocimientos previos de los alumnos, la totalidad de los entrevistados incorpora la inducción, sólo para verificar si saben algo de los pueblos originarios y luego esta información obtenida no se utiliza en el resto del proceso didáctico, es decir, esta acción es sólo formal, para cumplir con la estructura metodológica propuesta. La forma en cómo enseñamos aún se encuentra estructurado.

El saber científico enseñado en las universidades chilenas, no siempre se transforma en saber enseñado a nuestros alumnos; ya sea por el choque curricular que se enfrentan los docentes, o bien, como se puso de manifiesto en el marco teórico, traspolar todas las ramas de las ciencias sociales en una ciencia es muy complejo, pues se necesita de un amplio nivel de gestión de aula de los docentes y esto apoyado institucionalmente, cuestión que hoy en día no existe.

El proceso didáctico manifiesto en esta investigación presenta una clara controversia. Por un lado, encontramos profesores que no gestionan los conocimientos, pues la selección de estos se encuentra enmarcado en ámbito más bien político; si avanzamos en el proceso, las metodologías utilizadas no logran desarrollar los objetivos

constructivista que el mismo plan estatal determina, pues nuestras narraciones históricas siguen siendo las mismas desde hace décadas y siguen determinando las planificaciones de los docentes y, por último, al evaluar lo actitudinal que a estas alturas debería ser trascendental en una sociedad que se dice ser democrática, queda relegada al puro conocimiento, tal como en el siglo XIX y en los procedimientos, ¿qué es lo que evaluamos entonces y qué es lo que formamos en definitiva?

Es por esto que se entregamos a la comunidad una propuesta didáctica que pretende apoyar la labor docente de enseñanza media en relación a la problemática del Conflicto mapuche en el siglo XXI, pues las actuales tendencias de la enseñanza de las ciencias sociales dejan de lado el positivismo pasado y lo transforman en real humanismo, centrado en las historias actuales y los conflictos contemporáneos. Y estas tendencias quedan en el vacío si no surgen las iniciativas estatales que permitan desarrollar espíritus críticos no sólo en nuestras escuelas, sino que principalmente en las universidades que están formando los futuros docentes de Ciencias Sociales en los distintos niveles escolares.

PROPUESTA DIDÁCTICA.

Una vez realizado el análisis teórico y la investigación de campo llegamos a la propuesta didáctica. Las conclusiones de nuestro trabajo son claras: nos enfrentamos a un quehacer pedagógico sesgado por una propuesta epistemológica positivista fuera de foco, que se aleja absolutamente de la realidad. Desde la perspectiva de la Didáctica de nuestra disciplina, nos encontramos con una construcción del conocimiento científico en ciencias sociales, parcial; que sólo nos enfrenta a una historia, la tradicional; la que se nos quiere contar, de acuerdo a los cánones decimonónicos que sustentan la construcción del Estado Nación en Chile y en el mundo tal vez; cómodo dirán algunos, pero que claramente nos impide desarrollar las dos caras de la moneda en los procesos y/o fenómenos históricos. Y por último, y como si no fuese suficiente nos enfrentamos a una matriz curricular centrada en el contenido; y estos a su vez se presentan como un claro impedimento para desarrollar nuevo conocimiento. Es aquí donde entra nuestra propuesta Didáctica; nos importa de sobre manera la situación actual de nuestro pueblo Mapuche; por que entendemos que vivimos en un estado multicultural y que se han cometido innumerables errores en el trato político y en sus derivaciones (sociales; económicas, educativas, culturales, entre otras) hacia nuestro pueblo. La educación es y será la responsable de analizar los conflictos sociales propios de nuestra disciplina y si volvemos al conflicto presente entre el Estado y el pueblo Mapuche, la educación y, principalmente la historia, es la causante de transmitir estereotipos erróneos que hacen que la opinión de unos pocos se transforme en opinión pública.

La lógica de esta propuesta será la siguiente:

1. Para ser aplicado en aula se debe estimular la utilización del Paradigma epistemológico sociocultural, pero no sólo desde el punto de vista metodológico, como se realiza en nuestro país sino desde la perspectiva de la didáctica de la disciplina, es decir, a lo largo de todo el proceso enseñanza - aprendizaje. Centrado en los conflictos y en la actualidad de los pueblos y las historia analizadas para entender el pasado.
2. Los Objetivos planteados para trabajar nuestra propuesta se dirigen a desarrollar en nuestros alumnos, habilidades que fomenten el pensamiento crítico y la formación y participación ciudadana, que es el principal objetivo de la didáctica de nuestra disciplina.
3. Las Estrategias Metodológicas; son las propias de la teoría sociocultural aplicadas y conocidas por la gran mayoría de los docentes, aunque no siempre aplicadas

racionalmente y enseñadas en la gran mayoría de las escuelas de Pedagogía del país.

4. Los Recursos Didácticos utilizados serán los propios de la disciplina, pero centrados en estimular los “aprendizajes invisibles” de nuestro alumnos.
5. Y las estrategias de evaluación deben centrarse en el logro de los objetivos.

9.1 TEMÁTICA DE ESTUDIO

La historia del conflicto del pueblo Mapuche para con el Estado de Chile, se transforma entonces en nuestro objeto de estudio (Contenidos, se les conoce en el paradigma tradicional) con alumnos de Enseñanza Media. No sólo de la perspectiva del pueblo; sino lo que nuestra historiografía tradicional nos ha contado. Incorporamos ambas historia para construir nuevo conocimiento, pues la Historia estudiada se ha enfocado durante mucho tiempo en tergiversaciones de diversa índole que han trascendido socialmente, a un punto tal, que muchas veces ni siquiera se cuestiona, sólo se acepta.

Ahora si bien esta visión de la historia, poco a poco, ha ido cambiando, pues los tiempos han cambiado, por ejemplo, en los ámbitos intelectuales se llevan a cabo innumerables investigaciones que dicen relación con “Los Otros”, “Los Vencidos” gracias al, aporte de nuevas investigaciones historiográficas, antropológicas, arqueológicas; a las revoluciones epistemológicas y al quiebre de viejos paradigmas, pero estos no han tenido su progresión a la escuela primaria y a la escuela secundaria.

Puede parecer una opinión bastante sesgada y tal vez muchos de los lectores incluso considerarán que cae en la misma controversia histórica que gestó nuestra investigación, pero si llevamos a cabo un trabajo científico con nuestros alumnos nos encontraremos con los estereotipos, las historias, los mitos, las creencias y los desconocimientos que durante muchos años se han transmitido por la sociedad, por la vieja escuela y que han primado en nuestro quehacer pedagógico. Entonces ¿Qué Objetivos queremos conseguir con nuestros alumnos?, ¿Qué es lo que queremos enseñar?, ¿Cómo queremos enseñarlo? Son algunas de las preguntas que debemos éticamente responder como docentes de aula.

9.2 OBJETIVOS.

Ahora bien, vamos con los Objetivos y los tomamos literalmente de los planes y programas que MINEDUC propone para alumnos de Segundo año Medio y Cuarto año Medio: (es necesario recordar que consideramos sólo estos dos niveles, pues curricularmente consideran tangencialmente la existencia de nuestro Pueblo Mapuche).

1. Conocer el proceso histórico de conformación de la nación y el Estado chileno, comprendiendo la historicidad de la realidad social.
2. Reconocer las diversas formas de organización política y económica, la evolución social y las expresiones culturales que se han dado en la historia nacional.
3. Evaluar la inserción de Chile en un ámbito histórico cultural más amplio como es América Latina.
4. Identificar los rasgos distintivos de la identidad nacional, a través del conocimiento y comprensión de la historia de Chile.
5. Valorar la diversidad de aportes e influencias que han dado forma a la identidad nacional y las manifestaciones actuales de dicha diversidad.
6. Reconocerse como herederos y partícipes de una experiencia histórica común que se expresa en términos culturales, institucionales, económicos, sociales y religiosos.
7. Comprender la multicausalidad que explica los procesos históricos; identificando elementos de continuidad y cambio, advirtiendo los diversos tiempos históricos.
8. Comprender que el conocimiento histórico se construye a base de información de fuentes primarias y su interpretación, y que las interpretaciones historiográficas difieren entre sí, reconociendo y contrastando diferentes puntos de vista en torno a un mismo problema.
9. Exponer, debatir y defender ideas con respeto y fundamentación y sintetizar información histórica elaborando ensayos.
10. Explorar la historicidad del presente, a través de recopilaciones de testimonios históricos que se encuentren en su entorno próximo (restos arqueológicos, testimonios artísticos y documentales, costumbres tradicionales, construcciones, sitios y monumentos públicos) y de relatos de personas de su comunidad.

9.3 PROCESO DIDÁCTICO

Siguiendo con la lógica del proceso didáctico de la elaboración y ejecución de un programa curricular; proponemos a los docentes de Historia y Ciencias Sociales enmarcarse en la legislación actual propuesta por MINEDUC, pero enfocándose didácticamente en nuevos supuestos epistemológicos. Aunque debemos señalar que al momento de leer esta propuesta nos encontraremos con las adecuaciones curriculares elaboradas y autorizadas por las administraciones de nuestro país entre los años 2010-2011, que nos permitirán invertir de mejor forma los tiempos en el desarrollo aula, pues Historia de Chile se entregará en Segundo y Tercer año Medio con los mismo contenidos, pero subdivididos temporalmente (Decreto ministerial N° 1368; del 18/07/2011).

9.3.1 EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.

De nuestro trabajo logramos concluir que los docentes de aula no utilizan racionalmente la diagnosis didáctica como parte del proceso enseñanza aprendizaje, pues sólo se utilizan los instrumentos evaluativos para cumplir con los formalismos estipulados por los distintos establecimientos y sus unidades técnicas pedagógicas; razón por la cual, los datos obtenidos a través de estos instrumentos no se incorporan en el marco conceptual con el cual funcionan nuestras escuelas.

Iniciemos entonces nuestro proceso didáctico en relación con el conflicto mapuche, indagando en los conocimientos previos de nuestros alumnos, tal como lo realizan el 100% de los entrevistados; pero una vez realizado el ejercicio, ya sea de forma oral o escrita, contraponamos sus conocimientos con conocimiento científico. Por ejemplo, ya conocemos qué saben nuestros alumnos del conflicto Mapuche, cotejamos y reafirmamos algunos conceptos claves para desarrollar el objeto de estudio a través del intercambio de información que los alumnos realizan en un plenario; y luego analizaremos fuentes directas para generar una opinión argumentada, que nos ayudará a adentrarnos en la problemática.

Objetivo: Leer el documento N° 1, con su grupo, elaborar un pequeño diccionario de palabras no conocidas, generar conclusiones de lo leído y, posteriormente, compartir sus conclusiones con el grupo curso

Documento 1:

CONFLICTOS EN EL TERRITORIO MAPUCHE: ANTECEDENTES Y PERSPECTIVAS.

ALGUNOS FACTORES QUE EXPLICAN LOS CONFLICTOS.

¿Cómo se explica entonces los conflictos hoy existentes en el territorio mapuche? ¿Cómo se explica la agudización de la crisis de relación entre pueblo mapuche y el Estado chileno? ¿Cómo se entiende que una entidad como CONADI, de naturaleza mixta, con representación gubernamental e indígena, cuya creación fue demandada por el movimiento indígena hace tan solo una década atrás, sea hoy cuestionada por el mundo mapuche? ¿Cómo se explica la demanda que hoy levantan los mapuche por reformas políticas y jurídicas a tan solo seis años de la aprobación de una ley que resultó de un proceso de discusión que involucró a una parte importante de sus organizaciones y comunidades de este pueblo?

Si bien la respuesta a estas interrogantes no es fácil, por cuanto los factores que inciden en la situación hoy existente en el territorio mapuche son múltiples y complejos, los siguientes antecedentes deben ser tomados en consideración:

1. Restricciones de la ley indígena.

En octubre de 1993 se promulgó la Ley No. 19.253 sobre Protección, Fomento y Desarrollo de los Indígenas, más conocida como ley indígena. Dicha ley fue en gran medida el producto de la demanda de los pueblos indígenas de Chile, en particular del pueblo mapuche, los que se rearticulan y fortalecen organizativamente para hacer frente a las leyes y políticas asimilatorias que fueron impulsadas desde el Estado durante el régimen militar. En efecto, durante dicho régimen se dictaron los Decretos Leyes No. 2568 y 2750 (1979), legislación elaborada sin participación indígena, en base a la cual se incentivaba el desarrollo de un proceso divisorio que en la práctica termina con la casi totalidad de las comunidades reduccionales mapuche creadas por el Estado chileno luego de la ocupación militar de la Araucanía. Si bien dicha legislación prohibió la enajenación de las hijuelas resultantes de la división, muchas tierras mapuche fueron traspasadas a no indígenas a través de contratos fraudulentos tales como los arriendos hasta por 99 años. Al término del régimen autoritario diversas organizaciones mapuche levantaron un conjunto de reivindicaciones a objeto de proteger sus derechos amenazados, en particular el derecho a la tierra, y de exigir una nueva relación con el Estado y la sociedad chilena. Entre los ejes centrales de esta demanda cabe destacar el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural hasta entonces negada en el país, la participación de sus representantes en la conducción de la política indígena del Estado, la protección legal de sus tierras y aguas, el otorgamiento de tierras fiscales o de tierras particulares adquiridas por el Estado a objeto de revertir el proceso histórico de jibarización de sus comunidades, y el apoyo al desarrollo económico y cultural de sus pueblos y comunidades.

El anteproyecto de ley indígena elaborado por la Comisión Especial de Pueblos Indígenas creada en 1990 por el primer gobierno de la Concertación, se basó, en lo central, en estas reivindicaciones. Las tres iniciativas que el ejecutivo envió al Congreso Nacional en 1991 para su análisis - el proyecto de ley y el de reforma constitucional relativos a los pueblos indígenas, y el proyecto para la ratificación del Convenio No. 169 de la Organización Internacional del Trabajo -, también recogieron, en lo sustancial, las demandas indígenas antes reseñadas.

Sin embargo, estas iniciativas no encontraron en los partidos de oposición representados en el Congreso Nacional la acogida que las organizaciones indígenas esperaban. El proyecto de ley indígena fue aprobado en el parlamento con importantes modificaciones que debilitaron considerablemente el reconocimiento de las demandas indígenas.

En materia de derecho a la tierra, el Congreso Nacional aumentó el plazo de duración de los contratos de arrendamiento de tierras indígenas de dos a cinco años (artículo 13 inciso 4 de la ley); autorizó en el mismo artículo la permuta de tierras indígenas por tierras no indígenas; y eliminó la obligación de CONADI de escuchar a la comunidad antes de autorizar la enajenación de tierras indígenas cuyos titulares sean personas naturales (artículo 13 b del proyecto).

Más grave aún, el Congreso eliminó la disposición que establecía que los titulares de tierras indígenas, en igualdad de condiciones con otros interesados, tendrían derechos preferentes para la constitución de derechos de agua, mineros y de aprovechamiento y manejo de recursos forestales, uso de riberas, en tierras indígenas y aguas colindantes (artículo 18 del proyecto).

Cabe recordar además que los proyectos destinados a dar reconocimiento constitucional a los pueblos indígenas, así como a la ratificación del Convenio No. 169 de la Organización Internacional del Trabajo (1989) relativo a los derechos de estos pueblos, tampoco encontraron la acogida esperada en el parlamento. La aprobación del proyecto de reforma constitucional, aunque de carácter más que nada simbólico, habría permitido reafirmar el carácter pluriétnico y multicultural de la sociedad chilena por largo tiempo negado. La ratificación del Convenio 169, a cuyos contenidos nos referiremos más adelante en este artículo, habría permitido el fortalecimiento de los derechos participatorios y territoriales de los pueblos indígenas del país, entre ellos, los del pueblo mapuche.

2. Limitaciones y contradicciones de la política indígena del Estado.

Una importante cantidad de las tierras hoy poseídas por las empresas forestales son reclamadas por las comunidades. Solo en la provincia de Arauco se estima en alrededor de 60 mil las hectáreas hoy poseídas por las empresas forestales en conflicto con comunidades mapuche. Dichas demandas se fundamentan en el hecho de haber estas pertenecido a los territorios jurisdiccionales de los lonko o caciques antiguos en el periodo pre reduccional; o de haber sido incluidas dentro de los títulos de merced otorgados por el Estado y haber sido luego apropiadas por particulares en virtud de las leyes divisorias vigentes entre la década del veinte y la del noventa; o haber sido ocupadas por sus comunidades (y muchas veces forestadas con apoyo estatal) durante el periodo de la reforma agraria, y luego haberlas perdido durante el proceso de contra reforma agraria bajo el régimen militar.

Cabe señalar que las prácticas forestales de estas empresas, las que hasta ahora han estado basadas en la destrucción del bosque nativo para la exportación de astillas y en la tala rasa para la plantación de especies de rápido crecimiento (*Pinus radiata* y *Eucalyptus globulus*), han generado enormes impactos ambientales, entre ellos la erosión del suelo, la degradación y disminución de las fuentes de agua, la significativa reducción de la flora y fauna a la cual la cultura mapuche ha estado relacionada desde antiguo, todo lo cual ha incidido en el empobrecimiento material y cultural de las comunidades mapuche y en la migración de sus integrantes hacia los centros urbanos. No es de extrañar entonces que muchas de las movilizaciones y demandas mapuche en defensa de su derecho a la tierra y a un desarrollo compatible con su ambiente y cultura se hayan centrado en las industrias forestales que hoy los rodean.

3. Evolución de la demanda mapuche.

Diversos foros internacionales han avanzado hacia el reconocimiento de algunos de estos derechos en la última década. Es el caso de la Organización Internacional del Trabajo, entidad que en su Convenio No. 169 de 1989, el único instrumento jurídico internacional obligatorio específicamente referido a los pueblos indígenas, reconoció a estos pueblos su carácter de tales, así como su derecho a participar en la definición de sus propios asuntos, y a algunos grados de autogobierno al interior de los Estados.

El mismo Convenio reconoce a estos pueblos derechos de propiedad y de posesión sobre las tierras que tradicionalmente ocupan (art. 14.1). Junto con ello, introduce el concepto de territorios indígenas, los que cubren la totalidad del hábitat de las regiones que estos pueblos "ocupan o utilizan de alguna manera" (art. 13.2), estableciendo en ellos derechos de estos pueblos sobre los recursos naturales, incluyendo su participación en "la utilización, administración y conservación de dichos recursos" (art. 15.1), así como el derecho a no ser trasladados de ellos. (art.16.1).

Ello además de reconocer a los indígenas derechos sobre sus tierras, territorios, así como sobre los recursos naturales que en ellos se encuentran, en términos similares al Convenio 169 de la OIT. Aunque tan solo se trate de proyectos de declaraciones aun no aprobados, ellos, al igual que el Convenio 169 de la OIT, han tenido un fuerte impacto en los ordenamientos jurídicos y políticas internas de los Estados en los últimos años. Países como Canadá, Colombia, Dinamarca, Nicaragua, Noruega y Panamá, entre otros, reconocen hoy derechos de autonomía y territorialidad de los pueblos indígenas.

Los pueblos indígenas de Chile no han estado ajenos a estos procesos. Sus representantes han participado en forma activa durante la última década en los foros internacionales donde se debaten sus derechos. Han conocido además de las experiencias hoy existentes en distintas latitudes en esta materia. Este conocimiento ha influido fuertemente en el discurso de sus organizaciones, explicando, al menos en parte, el creciente énfasis que las organizaciones mapuche ponen hoy en la demanda por autonomía, por asumir el control de sus propios asuntos en los espacios territoriales en que viven o reclaman.

De una demanda centrada en el derecho de los mapuche a la tierra y a la participación dentro del aparato del Estado en la resolución de sus asuntos, se ha pasado a una demanda centrada en el reconocimiento de la territorialidad indígena hasta hoy negada en el país, así como del derecho a un desarrollo político y cultural autónomo al interior de dichos territorios. Esta evolución ayuda a entender el cuestionamiento que el movimiento mapuche hace hoy a la participación indígena en CONADI, espacio que en última instancia responde al gobierno, y no a los indígenas que integran su consejo nacional, como ha quedado demostrado en los últimos años. El carácter mixto o bipartito de esta entidad - con representación de gobierno y de indígenas - que parecía tener cierta lógica al momento del debate de la ley indígena, no se compatibiliza con las demandas hoy emergentes en el movimiento mapuche.

LA ESTRATEGIA DEL GOBIERNO FRENTE A LOS CONFLICTOS.

Con ocasión de la suscripción de este Pacto, el Presidente Frei se comprometió a impulsar el reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas y la ratificación del Convenio No. 169 de la OIT.

A pesar de las medidas anunciadas por el gobierno, muchas de las cuales aún no se concretan, los conflictos en el territorio mapuche no solo se han mantenido, sino que según todas las informaciones disponibles y observaciones de terreno, se han agudizado desde entonces hasta la fecha. Ello no es de extrañar, puesto a que los problemas que afectan a las comunidades mapuche - falta de tierra, pobreza, migración, entre otros - siguen siendo los mismos. Además, el gobierno mantiene inalterado su apoyo a proyectos de inversión que vulneran los derechos participatorios y territoriales que los indígenas reclaman. Más aún, a pesar del énfasis que algunas autoridades de gobierno han puesto en el diálogo con las comunidades mapuche como forma para enfrentar sus demandas, los agentes policiales dependientes del Estado han incrementado los niveles de represión que ejercen en contra de mapuche involucrados en ocupaciones de tierras u otras acciones de hecho en los últimos meses.

LA NECESIDAD DE UN NUEVO ENFOQUE PARA ABORDAR LAS RELACIONES PUEBLO MAPUCHE-ESTADO.

La magnitud alcanzada por el conflicto entre el pueblo mapuche y el Estado chileno así como con las empresas presentes en su territorio, nos obliga a mirar la temática aquí abordada con un nuevo enfoque. Debemos admitir que lo que está en juego no es solo un problema de pobreza, de sectores económicos o socialmente desprotegidos que deben ser integrados en los mercados laborales para convertirlos en sectores "viables" como ha propuesto el sector empresarial del país. Se trata más bien de la situación de sectores étnica y culturalmente diferenciados por largo tiempo negados por la sociedad chilena y su ordenamiento jurídico; de comunidades arrinconadas en su propio territorio en virtud de una política de Estado y de la acción de particulares que se beneficiaron de dicha política. Debemos reconocer, consecuentemente, que existe de parte de la sociedad chilena y del Estado una deuda histórica para con los mapuche que aún no ha sido saldada.

En forma consistente con este enfoque, se deben impulsar nuevas estrategias, diferentes a las hasta ahora desarrolladas, para abordar los conflictos que han emergido en el territorio mapuche. Contrariamente a lo que sostienen algunos sectores en el sentido de que estos conflictos solo se solucionarían aplicando mano dura, las experiencias existentes en otros contextos nos demuestran que no es sino a través del diálogo y del entendimiento - basado en el reconocimiento y respeto del otro, de su historia, su cultura, y derechos - que se podrá avanzar en su superación.

La necesidad de abrir caminos de solución a estos conflictos a través del diálogo ha sido propuesta no solo por diversos sectores del pueblo mapuche, sino también por colegios profesionales y la iglesia Católica. A pesar de la aceptación formal que estos planteamientos han tenido en el gobierno y en el sector empresarial, el diálogo hasta ahora verificado parece no haber tenido la profundidad suficiente como para hacer posible acuerdos que permitan enfrentar los múltiples problemas que hoy afectan a los mapuche y a sus comunidades. Es por ello que parece de importancia detallar algunos ámbitos en los cuales dicho diálogo se hace urgente, así como las materias específicas que deberían ser abordadas a través de él:

1. Superación de los conflictos entre proyectos de inversión y comunidades mapuche. La magnitud alcanzada por los conflictos a que hemos hecho referencia en este artículo es tal, que estos no tan solo han afectado seriamente la convivencia pacífica y democrática en el territorio mapuche, sino también, han puesto en peligro la viabilidad misma de los proyectos de inversión que hoy se intenta realizar en ellos. A pesar de lo anterior, no han existido a la fecha espacios significativos para el encuentro de los sectores en disputa - los mapuche, el Estado, las empresas forestales u otras - así como para el logro de acuerdos que permitan abordar y superar los conflictos hoy existentes entre ellos.

Por otro lado, si se quiere lograr una solución efectiva a los conflictos surgidos en el territorio mapuche con los proyectos de inversión aquí referidos, es conveniente tener presente los lineamientos internacionales que -aún cuando no han sido acogidos en la legislación chilena- han sido establecidos en años recientes en materia de derechos indígenas. De particular relevancia son los criterios sobre derechos territoriales indígenas contenidos en el Convenio 169 de la OIT al que antes se hiciera referencia. De importancia también son los criterios establecidos por el Banco Mundial para proyectos que afectan pueblos indígenas. Dicha entidad, además de insistir en que los proyectos de desarrollo no deben impactar negativamente a los pueblos indígenas y sus culturas, plantea la necesidad de que ellos puedan beneficiarse material y culturalmente con su ejecución.

Para enfrentar los conflictos que aquí se han analizado es conveniente, además, tener presente las experiencias desarrolladas en otras latitudes en esta materia. Países como Canadá, Nueva Zelandia, entre otros, tienen una larga historia de resolución de conflictos derivados de reivindicaciones territoriales indígenas a través del diálogo y la negociación. Sin perjuicio de las particularidades de cada contexto, no podemos desaprovechar estas experiencias comparadas, las que podrían dar luces para abordar los conflictos territoriales hoy vigentes en el sur del país. Podrían además, sin necesidad de reformas legislativas, abrir las puertas al reconocimiento, al menos en los casos específicos de que se trate, de derechos económicos, territoriales y culturales hoy negados a los indígenas en Chile.

2. Definición de las bases de una futura relación entre los pueblos indígenas, la sociedad y el Estado chileno.

A lo largo de la historia republicana la sociedad chilena ha negado la diversidad étnica y cultural existente en el país. La historiografía tradicional impuso la visión de que la nuestra era una sociedad homogénea resultante de la fusión del europeo y de los indígenas, pero con un claro predominio de los primeros y de su cultura. Las escasas menciones que se hacían de los indígenas decían relación con su pasado, y no con su presente. En forma consistente con ello, los indígenas eran vistos como "poblaciones" aisladas, habitantes empobrecidos de sectores rurales que debían ser asimilados y/o integrados a la cultura chilena y al desarrollo del país.

Dichas ideas, prevalecientes hasta hace poco, fueron fuertemente cuestionadas por el Censo de Población de 1992, cuyos resultados demostraron la importancia demográfica de los pueblos indígenas en Chile. A pesar de la realidad mostrada por dicho censo, la actitud asumida por el gobierno y los empresarios frente a los hechos ocurridos en los últimos años en el territorio mapuche da cuenta de la incapacidad que aún tienen importantes sectores de la sociedad chilena para aceptar -más allá del discurso- la diversidad étnica que existe en el país, así como para comprender sus implicancias políticas y culturales.

Lamentablemente, muchos en Chile aún se niegan a este urgente diálogo con los pueblos indígenas. Un diálogo que permita reencontrarnos como país en nuestra diversidad étnica y cultural. Curiosamente, quienes rechazan este diálogo son los mismos sectores que promocionan a Chile en el exterior como un país moderno, democrático, en sintonía con las tendencias globales. Pareciera ser que para dichos sectores la modernidad y la globalización solo tuviesen dimensiones económicas, y no dimensiones éticas y culturales.

Entre los múltiples desafíos que la globalización nos plantea está la aceptación del valor universal de los derechos humanos hoy reconocidos internacionalmente, entre los cuales se encuentran los derechos tanto individuales como colectivos de los pueblos indígenas a los que nos hemos referido en este artículo. Si persistimos como sociedad en esta actitud de negación de la diversidad existente en nuestro país, si no nos abrimos al reconocimiento de los derechos políticos, territoriales y culturales que, de conformidad a las tendencias hoy imperantes en el mundo, corresponden a los pueblos indígenas, no podemos lamentarnos de los conflictos que dicha actitud genere a futuro.

Tal como nos señala el poeta Elicura Chihuailaf en su reciente *Recado Confidencial a los Chilenos*: En un momento en que el interés universal por la cultura alcanza especial relieve en el nuevo "desarrollo" que se busca; cuándo se denuncia la creciente uniformación cultural, ¿cómo ignorar las reivindicaciones de los Pueblos indígenas en general y mapuche en particular, cuyo eje es la tierra y la cultura? está diciendo mi hermano de Arauco.

Temuco, enero del 2000.

Fuente: José Aylwin O. es abogado, investigador del Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de la Frontera de Temuco. Artículo publicado en Revista Perspectivas (Universidad de Chile), Vol 3. No 2, 2000.

Una vez realizado el ejercicio, nosotros deberíamos conducir un diálogo que incorpore lo que los alumnos conocían del tema y lo que encontraron en el documento, para cerrar la diagnosis concluyendo a qué llamamos: “Conflicto Mapuche” en un plenario. De esta forma evaluamos racionalmente nuestro ejercicio y configuramos una secuencia lógica que nos permita trasponer didácticamente este conocimiento científico.

9.3.2 CRONOLOGÍA DEL CONFLICTO.

Definido el objeto de estudio y direccionado los objetivos conceptuales (Objeto de estudio), procedimentales (análisis de fuentes historiográficas) y actitudinal (generación de nuevo conocimiento; otra actitud hacia el conflicto), iniciamos el análisis y gestación del conflicto. La propuesta, propone el trabajo cronológico del conflicto, extraído de un grupo pro indigenista que nos entrega elementos históricos relevantes para entender la gestación del conflicto, añadiendo a este, el análisis de fuentes de apoyo tradicionales del alumnado, como son los textos escolares; que nos presenta la otra historia del conflicto, la gestación y/o formación del Estado-Nación en Chile. La actividad a desarrollar será realizada de forma cooperativa; en la cual los (as) alumnos (as) leerán la cronología propuesta, posteriormente la contrastarán con la información que aparece en su texto escolar, para terminar exponiendo las conclusiones y/o preguntas que generó su trabajo.

Objetivos: Que los alumnos al leer y compartir el documento N° 2 sean capaces de:
 Apreciar el conflicto Mapuche; como un proceso Histórico.
 Comparar que nos dice la Historia acerca de este conflicto; analizando la cronología y los textos escolares.
 Responder a las interrogantes que les genera el trabajo cooperativo.

DOCUMENTO N° 2.

APUNTES HISTÓRICOS DE RESISTENCIA DEL PUEBLO MAPUCHE. Por Michael Humaña.

Fuente: www.emancipacion.org

Desde el asesinato de Matías Catrileo y la dolorosa huelga de hambre de los presos políticos Mapuche, los medios de difusión dependientes del gobierno y los grandes grupos económicos, han puesto en sus pautas el “problema” o “conflicto mapuche”. Con grandes mentiras, ocultamiento de hechos históricos y desinformación sistemática intentan desviar la atención del pueblo, confundir y desvirtuar la histórica lucha por justicia y dignidad del Pueblo-Nación Mapuche.

Es por esto que con la finalidad de hacer un aporte a la discusión y formación de conciencia sobre la resistencia del hermano Pueblo Mapuche, entregamos esta recopilación histórica sobre el “conflicto chileno-Mapuche” y algunos hitos importantes que sirven para comprender el rol yanacona que ha cumplido el Estado chileno desde sus comienzos, usurpando tierras y entregándolas al gran empresariado y a las transnacionales que hoy depredan las ancestrales tierras del Pueblo Mapuche.

APUNTES HISTÓRICOS DE RESISTENCIA.

12 de octubre de 1492: Cristóbal Colón se encuentra por accidente con nuestras Tierras.

1536: Diego de Almagro ingresa a territorio de “Chile”.

1541: Pedro de Valdivia funda la ciudad de Santiago.

11 de septiembre de 1541: Toki Michimalonko comanda la primera acción militar contra el ejército español. Ataca Santiago con el propósito de liberar a los prisioneros Mapuche y poner fin a las incursiones españolas en el territorio. La Capitanía de la Gobernación General de Chile resultó completamente destruida.

26 de diciembre de 1553: Leftraru derrota completamente al ejército español en el combate de Tucapel. El Gobernador de la Capitanía General de Chile, Pedro de Valdivia, es apresado y luego de ser sometido a juicio es ejecutado el 1º de enero de 1554.

1558: El Toki Kalfulikan repele la invasión española en la localidad de Lagunillas, obligando a las fuerzas españolas a retirarse fuera de la frontera, con grandes bajas. Ese mismo año Kalfulikan fue tomado prisionero y empalado, en un acto de barbarismo extremo, por orden del capitán Alonso de Reinoso.

1598: Las fuerzas militares españolas son derrotadas. Se destruyen todas las ciudades y fuertes ubicados al sur del Bio-Bio. Comanda las tropas el Toki Pelantraru.

6 de enero 1641: Después de casi cien años de guerra la corona española se ve obligada a reconocer una Nación indígena en el continente americano. El gobernador de la Capitanía General de Chile, Marqués de Baidés, y el Consejo Nacional de Longkos, ratifican como frontera entre ambas naciones el río Bio-Bio. El rey Felipe IV lo confirma en 1643.

3,4 y 5 de marzo 1803: Parlamento de Negrete fue el último de los tratados celebrados entre la Nación Mapuche y la corona de España. Allí se establece un convenio comercial o fronterizo y se legitima la independencia de la Nación Mapuche.

1852: Creación de la Provincia de Arauco que representa los primeros intentos de invasión que realiza el estado chileno en territorio Mapuche.

1866 Cornelio Saavedra es nombrado comandante general del sur e inicia su plan de ocupación del territorio Mapuche en Chile que consiste en ir corriendo las fronteras al sur del río Bio-Bio.

1868-1869: Comienza la campaña de exterminio en contra de la Nación Mapuche, conocida con el eufemismo de “La Pacificación de la Araucanía” en Chile y la “Campaña del Desierto” en la Argentina.

1869: El Congreso Nacional ratifica un tratado de paz con el Toki Kilapan.

1872: Toki Kalfukura comanda el ejército del Puelmapu y de la Pampa, atacando las fuerzas militares apostadas en la frontera de Buenos Aires, Argentina.

1881: Se rematan 35.000 hectáreas de Tierra de la Araucanía.

1883: Última resistencia organizada por el ejército Mapuche en Villarrica, comandada por el Toki Epulef, quien es vencido por las tropas chilenas. Por decisión unilateral e ilegal, proceden a ocupar militarmente el Wallmapu y anexarla al estado chileno. Este mismo año se crea la comisión Radicadora de tierras indígenas.

1884: Remate de tierras indígenas e imposición del reduccionismo, hechos ocurridos hasta 1910.

1885: Se rinde el Longko Namunkura ante el ejército argentino. Por decisión unilateral e ilegal las tropas trasandinas proceden a ocupar militarmente el Puelmapu y anexarla al estado argentino.

1978: Decreto 2.568 ley de División de las comunidades indígenas, bajo la dictadura de Pinochet. Ese mismo año surge la primera organización Mapuche, como reacción al decreto ley de división de las comunidades indígenas de la dictadura.

1979: Ad-Mapu plantea la autonomía Mapuche sobre la base del principio de la autodeterminación de los pueblos.

1990: La corte suprema confirma el desalojo de la comunidad Pewenche de Quinquén, comuna de Lonquimay.

1991: Primeras recuperaciones Mapuche en Arauco, encabezadas por el Consejo de Todas las Tierras, organización que plantea la autonomía territorial y política del pueblo Mapuche.

1992: El gobierno compra el Valle de Quinquén a la empresa maderera Sociedad Galletué, por la suma de seis millones de dólares. Este mismo año la Corte Suprema acoge la petición de nombrar un Ministro en Visita para investigar "las Tomas" de predios en la IX región. Esto a solicitud del Ministerio del Interior.

1993: Se promulga la ley indígena 19.253 sobre protección, fomento y desarrollo de los pueblos originarios del país.

1994: 144 Mapuche del Consejo de Todas las Tierras son condenados a prisión por asociación ilícita y usurpación de tierras, realizadas en 1992.

1997: Tres camiones de la Forestal Arauco son quemados en Lumaco, provincia de Malleco. Esta acción marca un nuevo proceso en el movimiento Mapuche.

Febrero de 1998: Formación de la Coordinadora Arauco Malleco, entidad Mapuche que inicia la recuperación de Tierras y las siembras productivas, sentenciando a las forestales a salir del Territorio Mapuche y cortando el diálogo con el gobierno chileno.

4 y 5 de julio de 1998: Toma del puente Ñireko por la comunidad Ralkolepoy, en protesta por la construcción de la central Ralko.

1999: Siete Mapuche son condenados por la quema de los camiones de la Forestal Mininco en Lumaco, entre ellos Aníbal Salazar Huechucura, a tres años y un día por infracción a la ley de seguridad interior del estado.

Abril 1999: En reunión privada con el ministro de Hacienda Eduardo Aninat, altos empresarios como Eliodoro Matte (CMPC); Juan Eduardo Errázuriz (Sigdo Koppers); Ricardo Claro (Sudamericana de Vapores) y Juan Claro (CGE), objetaron la manera como el Gobierno ha conducido el conflicto mapuche y reforzaron la idea de que existía un clima de "desgobierno". En un seminario de Generación Empresarial, Eliodoro Matte, planteó que los actos terroristas provocados por los mapuches, hacen patente la necesidad de aplicar la Ley Antiterrorista o la Ley de Seguridad del Estado.

Puelmapu 2000: Las comunidades Mapuche Paynemil y Kaxipayíñ de Loma de la Lata, Neuquén, Argentina, están enfrentadas a la empresa multinacional petrolera Repsol-YPF a raíz de la contaminación que ocasiona la explotación del yacimiento gasífero.

Enero 2001: La policía hiere a quemarropa a la niña Mapuche Daniela Ñancupil, 12 años, con 7 balines en su cuerpo en medio de un operativo en Temuco.

Febrero 2001: Abraham Santi Calbullanca pierde un ojo como resultado de un balín disparado por carabineros en un operativo policial en Lleu Lleu. Cuatro Mapuche de la comunidad de Temucuicui, comuna de Ercilla, resultan heridos con balines en el desalojo de un fundo forestal.

Junio 2001: Latifundistas y empresarios agrícolas de la IX región amenazan públicamente con el uso de armas en contra de Mapuche argumentando autodefensa por los conflictos de tierras.

Marzo 2002: Denuncian a través de medios de comunicación de la creación de un grupo paramilitar, financiado por latifundistas y empresarios, autodenominado "Hernán Trizano", cuya finalidad sería ejecutar represalias contra el pueblo Mapuche. La justicia chilena acogió aplicar Ley Antiterrorista solicitada por el gobierno en el Alto Bío Bío, argumentando el carácter reiterado de hechos de violencia en torno al conflicto de la represa Ralco.

Jueves 07 de noviembre 2002 Edmundo Alex Lemun Saavedra, 17 años de edad, es asesinado por efectivos de carabineros, recibió un impacto de bala en la frente, en su cavidad cerebral, en enfrentamiento entre carabineros y comuneros Mapuche que se movilizaban en el Fundo Santa Elisa, en las proximidades de Angol. Falleció luego de permanecer varios días en estado agónico, el 12 de Noviembre del año 2002.

10 de Octubre 2007: Los presos políticos Mapuche en la cárcel de Angol: Jaime Marileo, Patricia Troncoso, José Millalen, Héctor Llaitul y José Huenchunao iniciaron una nueva Huelga de Hambre, exigiendo: Fin a la ley antiterrorista, desmilitarización del territorio Mapuche, devolución de tierras ancestrales, libertad a todos los presos políticos Mapuche.

5 de Octubre 2007: Desde la cárcel de Concepción se sumó el lonko Iván Llanquileo. A través de dos comunicados públicos distintos, solidarizan Waikilaf Cadin y Juan Carlos Huenulao, condenado al igual que la mayoría de los presos de Angol a 10 años y 1 día por Ley antiterrorista y a una millonaria indemnización a favor de Forestal Mininco.

03 enero 2008: Weichafe Mapuche Matías Catrileo es asesinado por la espalda con una subametralladora por efectivos de carabineros de Chile, quienes actuaban como guardias privados del latifundista Jorge Luchsinger. Los responsables no solo son carabineros, sino los que dan las órdenes de intervenir y disparar en territorio Mapuche: los señores Belisario Velasco (Ministro del Interior de la fecha), Felipe Harboe (Subsecretario del Interior) y la señora Michelle Bachelet, (Presidenta de Chile).

Agosto del 2003, Patricia Troncoso Robles, la Chepa, se encuentra recluida en el centro Penitenciario de Angol, cumpliendo condena por el caso Poluco Pidenso, Oriunda de Chillan Viejo, auxiliar de párvulos, ex alumna de Teología de la Universidad Católica de Valparaíso. Es detenida el día 12 de septiembre del año 2002 como presunta autora de los delitos de amenazas e incendios terroristas, por hechos que afectaron la casa patrimonial del ex Ministro de Agricultura, miembro del Tribunal Constitucional y Presidente de la Fundación Pablo Neruda, Juan Agustín Figueroa.

12 agosto 2009: Por la espalda es asesinado por efectivos de carabineros de Chile, el comunero Jaime Mendoza Collio.

12 de julio 2010: Una treintena de presos políticos Mapuche inician una huelga de hambre en distintas cárceles del estado chileno.

Ahora bien, las conclusiones que generaron el trabajo de los alumnos ayudan construir nuevo conocimiento; creemos concretamente que si nuestros alumnos son capaces de responder preguntas como ¿Qué sucedió entre los años 1885 y 1975 en relación con el conflicto? y a su vez concluir que existen distintas apreciaciones acerca de un mismo hecho histórico sobre todo a partir de 1823, podríamos estar cerca de lograr el objetivo de generar nuevo conocimiento y a la vez desarrollar en nuestros alumnos pensamiento crítico acerca de los que se entrega de esta problemática.

9.3.3 DISTINTAS VISIONES (CONTRASTE BIBLIOGRÁFICO).

La lógica de nuestra propuesta incluye a continuación el trabajo con fuentes historiográfica primarias y secundarias, para analizar conceptualmente el objeto de estudio. Para lograr dicho objetivo se presentan dos fuentes directas o primarias que corresponden a cartas escritas por don Gregorio Urrutia durante la llamada “Pacificación de la Araucanía” y, cartas escritas por un Longko Mapuche durante la llamada “Ocupación de la Araucanía”. Además, dos fuentes indirectas o secundarias que corresponden a análisis de historiadores nacionales; uno wingnka de corriente tradicional positivista que centra su análisis en el eje Estado–Nación y el otro, historiador Mapuche que analiza el conflicto desde la perspectiva de su pueblo.

Objetivos: que los alumnos al leer y compartir los Documentos 3, 4, 5 y 6 sean capaces de:

Entender que todo proceso histórico tiene dos caras; la versión de los vencedores y la de los vencidos y que para entender el proceso hay que conocer las dos historias.

Contrastar distintas fuentes historiográficas y, a su vez, entender cuáles son primarias y cuáles son secundarias.

Elaborar conclusiones de su trabajo que posteriormente serán discutidas en un plenario.

Documento N°3. EXTRACTO DE LA. MEMORIA QUE EL SEÑOR MINISTRO DE GUERRA PRESENTÓ AL CONGRESO EN EL AÑO DE 1835, PROPONIENDO LA REDUCCIÓN DE LA ARAUCANÍA

En la Memoria de Guerra de 1835 tratándose de la reducción de Arauco, dice ese documento, entre otras cosas, dando cuenta de varias expediciones al interior, lo siguiente:

"Naturalmente he venido a tocar un asunto que ha dado materia abundante para grandes discusiones; i es la guerra con los bárbaros, guerra que si pone en conflictos a los habitantes de las fronteras con la desolación e incendio de sus campos i riesgo de sus vidas, conmueve también la sensibilidad de los buenos chilenos por las desgracias que acarrea a una nación valiente digna de cultura, i que adorna los anales de Chile. I a la verdad ¿qué otro pueblo de bravos conocemos que tenga el imponderable arrojo de atacar repetidas veces sin más arma que una lanza sostenida por su robusto brazo, a igual número de soldados provistos de pólvora i bala despedida diestramente por el cañón destructor?

¿I qué demos si en lucha tan desigual logran, como se ve muchas veces, arrebatarse la victoria a su enemigo, u obligarlo a una violenta retirada?
Todo chileno siente en el fondo de su corazón el más grato placer al escuchar o referir las antiguas i modernas proezas de los héroes araucanos, i todos se glorían de que este pueblo esté situado dentro de los límites de la república".

"Es sabido que los indios desde el principio de nuestra revolución se dividieron en dos partidos, unos abrazaron la causa española, i otros la de la patria. Esta división ha sido de consecuencias desastrosas, no solo para ellos mismos, sino también para nosotros. Desde esa época nos han hecho una guerra destructora, dirigidos las más veces por diferentes caudillos enemigos de nuestra causa. Ellos se han esparcido por las provincias Argentinas, robando i asolando cuanto encontraban; i con frecuencia se han asaltado mutuamente del modo cruel que se acostumbra entre pueblos bárbaros."

"Esta situación violenta i terrible nos ha dado afortunadamente algunos aliados de entre ellos mismos; alianza que siempre ha sido i será importante conservar: ella nos suministra hombres i noticias, i nos ayuda a cubrir nuestra frontera; por consiguiente es de necesidad que por nuestra parte suministremos a nuestros aliados recursos i fuerzas que los pongan a cubierto de sus enemigos, que siéndolo también nuestros, nos importa destruir; i ved aquí, señores, el origen de la guerra del sur, como lo explica muy bien el jeneral en jefe en su parte jeneral, que tengo el honor de presentar bajo el núm. 23 i los demás desde el 24 al 28. Ellos serian suficientes para instruiros; más como de esta guerra se ha hablado con tanta variedad, i aun con alguna acrimonia, me veo precisado a entrar en algunas espiraciones."

"A mi ingreso al ministerio se trataba sobre la necesidad de cubrir nuestras fronteras, avanzando su línea mas adelante. Con este fin debía hacerse una entrada con un considerable ejército para castigar i escarmentar seriamente a nuestros mas encarnizados enemigos i crueles ofensores de nuestros amigos. No solo se creyó posible lo expuesto, sino también muy fácil de destruirlos completamente, o reducirlos de modo que no pudiesen impedirnos en adelante el goce pacífico de los terrenos que ocupásemos; aprovechando las favorables circunstancias de la cruelísima guerra que se estaban haciendo mutuamente; la solicitud de varios caciques amigos que pretendían se colocasen algunos fuertes al frente de sus posesiones para quedar cubiertos de las invasiones que habían experimentado, i la distracción de las principales fuerzas de los enemigos, pues que se habían dirigido a las pampas de Buenos-Aires para saquear i aniquilar aquellos pueblos."

"El jeneral hizo marchar al otro lado de las cordilleras una división de nuestras fuerzas, acompañada de algunos indios auxiliares, al mando de un valiente i experimentado capitán, para que atacase i destruyese en su regreso a los indios, que volviesen con su botín de sus correrías por las pampas; i al dar parte al Gobierno de esta medida, expone haber llegado la oportunidad de efectuar la empresa indicada de tomar posesión del territorio araucano, i la reducción de sus habitantes, fundado en la convicción de los aliados sobre este punto; la necesidad que ellos tenían de nuestro apoyo; la debilidad de los enemigos, i finalmente porque entrando a la tierra con el grueso del ejército permanente i 3,000 cívicos, se lograría cuando no la completa posesión del territorio, al menos el fijar mas adelante la línea de frontera, aterrando a los enemigos i forzando a los amigos a ser fieles en sus compromisos."

"Este pensamiento aunque no fue aprobado en todas sus partes, no fue tampoco desechado, i en su consecuencia se pidieron al jeneral mas esplicaciones acerca de él, con el plan, presupuestos i otras noticias oportunas para poder examinarlo con detención, a fin de asegurar su éxito en el caso que se realizase. Mientras jiraban estas comunicaciones se avanzó la estación sin haber tomado una formal resolución; pero siendo de absoluta necesidad refrenar la constante i feroz audacia de los enemigos, i asegurar, como se ha dicho, la amistad de nuestros aliados, se hizo una entrada a la tierra, menos seria que la antes proyectada, mostrándoles de este modo nuestra buena disposición para sostenerlos i ayudarlos a recuperar las posesiones i bienes que habían perdido."

"El objeto pues de ésta espedicion, no fue otro que imponer i castigar seriamente a los indios por los daños que continuamente nos causan, i restablecer a los amigos en sus posesiones, particularmente a Colipí nuestro mas fiel amigo; trabajando con esta ocasión algunos atrinchamientos que por su propia utilidad debían defender los indios amigos, con la ayuda de alguna parte de nuestra tropa."

"Ya se ha dicho que esto mismo habían pedido los indios con empeño; mas a pesar de esto, cuando algunos de ellos se creyeron talvez satisfechos i vengados con los escarmientos que hicieron a los enemigos en algunos encuentros, el Capitán Zúñiga ultracordillera, i de este lado el Coronel Letelier, Comandante García i Capitán Luengo, naturalmente veleidosos i traidores formaron un plan secreto en unión con los indios enemigos para atacar simultáneamente a nuestro ejército en todos los puntos donde se encontrase, concluir con Colipí i demás caciques que no entraron en la liga i que ni aun fueron convidados, i asaltar nuestras fronteras."

El plan fue puesto en ejecución, pero felizmente fueron batidos por nuestro ejército al que no pudieron ofender, lo mismo que a Colipí por haber sido avisado oportunamente, logrando solo hacer algunos robos en la frontera, i perpetrar algunos asesinatos crueles, entre los cuales fue notable el que ejecutaron en un oficial de nuestra línea que viajaba por entre ellos confiado en la amistad. De aquí nacen todos los males que se lamentan por jentes bien intencionadas; pero seguramente equivocadas con falsas o abultadas relaciones de hechos que, no siendo de esta época, se refieren maliciosamente con el objeto de hacer recaer odiosidades sobre el jefe que dirige aquella campaña, i que a la verdad son bien ajenas de su bien conocido carácter."

"Se lamentan carnicerías, que con razón hieren la sensibilidad de hombres civilizados i cristianos: se grita contra la estraccion que se hace a veces de indígenas de uno i otro sexo i de todas edades. Respecto de la buena fe de los que solo miran en estos actos la irritación *que* produce en las bárbaros el despojo de sus hijos i mujeres; repruebo también las carnicerías que no sean necesarias en la guerra, pero debe tenerse presente que no son aplicables a los bárbaros los principios que rijen entre las naciones civilizadas; que los jóvenes que se estraen i que se reparten entre nuestras familias, no se hacen esclavos: que solo los toman para hacerles prestar un moderado servicio, por lo regular doméstico, a trueque de educarlos en las máximas del cristianismo, i que el civilizarlos es, no solo un bien inmenso para ellos, sino también para el Estado que disminuye con esta presa una raza carnícera, enemiga i destructora de la parte civilizada i útil de nuestra población. Las mujeres, a mas de conseguir los mencionados bienes, logran también no concebir en sus vientres fieras silvestres tanto mas peligrosas que el tigre."

"Nadie ignora que es lícito reducir a toda clase de enemigos, i muy particularmente a los bárbaros a un estado de absoluta nulidad, de modo que no puedan ofender. Si este pueblo se hallase rodeado de otros civilizados, si se encontrase en medio de la Europa cristiana, culta i filosófica, i con las mismas dificultades que nosotros para civilizarlos ¿deberían respetar, o respetarían aquellos pueblos esos derechos de humanidad i filantropía? ¿No es evidente que lo aniquilarían para preservar sus fronteras de sus frecuentes i horrorosas incursiones? ¿I por qué entonces se acrimina tanto a nuestros soldados, porque estraen familias como presas de la guerra, porque incendian algún campo cuando lo exige la necesidad de la campaña, porque aprehenden los ganados que el enemigo abandona en una retirada o derrota, i no compadecen nuestras familias constantemente asaltadas i degolladas, nuestras fortunas robadas i nuestros campos incendiados?"

"Tan estraño modo de discurrir solo puede esplicarse por la simpatía de nuestro corazón hacia un pueblo valiente, cuyas proezas i gloriosas hazañas han sido cantadas aun por sus enemigos; cantos que con razón inflaman nuestras almas contra los conquistadores españoles, i que en algunas personas llega a tal grado, que les hace olvidar que hoí son nuestros enemigos fieros i encarnizados, como lo fueron de los españoles i lo serán de todo el mundo,"

"Mas, lo que hai en realidad, i lo que todos sienten, sin esceptuar los fiujidos detractores de la guerra, es que no tenga buen resultado una espedicion que estienda nuestros límites, i que, al mismo tiempo que produzca esta ventaja, asegure los terrenos que mal poseemos para cultivarlos sin zozobra. Bien conocen que traería incalculables ventajas a nuestra población aquella estension; porque siendo la agricultura el principal negocio de Chile, i muy pocos los capitales para verificar la división de terrenos ocupados por grandes propietarios, nos proporcionaríamos aquellos de que tomásemos posesión, para repartirlos entre un gran número de hombres que carecen de propiedad i de jiro."

"Es también lo cierto que frecuentemente asaltados i robados los habitantes de la frontera, i las haciendas de cordillera, desde el Planchón de Teno, lo mismo que los de las pampas de Buenos-Aires, por una inclinación innata de los indios, sin que nadie venga de allá a provocarlos, todos claman incesantemente porque se refrenen i castiguen; i entonces solo tienen presente los males que reciben, o están mui espuestos a recibir. Empero, la necesidad de remediarlos obliga a atacar a los indios con la fuerza: toda la tierra se mueve con este motivo, i al momento el temor de una desgracia de nuestra parte, presentando a la imaginación riesgos inminentes, hace olvidar los males de ayer i ocurrir a las voces de la filosofía para cortar una guerra, no provocada por nosotros, sino llevada con disgusto para solo castigar un crimen, después de haber disimulado ciento." "En esta alternativa de clamores i de temores de hombres respetables, el Gobierno vacila i no le es fácil adoptar una medida definitiva sin chocar con diversos i opuestos intereses: choque peligroso en todo tiempo, i mui imprudente en países nuevos que aun no pueden tenerse por consolidados, i mucho mas cuando las medidas se versan sobre asuntos cuyo resultado es incierto.

"El Gobierno desea eficazmente que cese esa guerra esterminadora, i que conozcan los habitantes del sur, sobre quienes gravita mas directamente el mal, que procura por todos los medios posibles el que sean garantidas inviolablemente sus vidas i sus propiedades; pero por ahora, e ínterin se medita i sanciona un plan cualquiera que satisfaga la necesidad de reducir a esos desgraciados al estado de cultura i civilización que demandan sus intereses mismos; i los de la sociedad a que deben pertenecer, nada mas puede hacer que repetir sus órdenes al jeneral para que obre conforme al mérito de las ocurrencias i de las circunstancias: no puede ser de otro modo, puesto que no ha de esperar la resolución del Gobierno para contener una hostilidad, o para recuperar una hacienda robada".

Fuente: **Cornelio Saavedra.** *DOCUMENTOS RELATIVOS A LA OCUPACIÓN DE ARAUCO. QUE CONTIENEN LOS TRABAJOS PRACTICADOS DESDE 1861 HASTA LA FECHA.* Cámara Chilena de la Construcción, Pontificia Universidad Católica de Chile y Archivos y Museos. Santiago de Chile, 2009. Editorial a cargo del Centro de Investigaciones Diego Barros Arana de la DIBAM.

Documento N° 4. “Carta del Longko Samuel Kewpumilla al Presidente de la República, Federico Errázuriz”, sin lugar, Diciembre de 1896.

Excelentísimo señor presidente de la República.

Samuel quepomilla cacique indígena en el departamento de Vctoria y vecino del lugar denominado Mariepomenuco a V.E respetuosamente espongo:

Que habiendome sido quitada por el fisco mis antiguas tierras a donde yo vivia desde una epoca inmemorial i viendome por lo tanto obligado a emigrar de un lugar a otro con mis familias y mis mocetones dispersos; vengo a solicitar de V.E. tenga bien concederme los terrenos fiscales aijuelados conocido bajo el nombre de mariepomenco, terrenos abandonados y incultivos. Dicho pedido responde al objeto de poder vivir tranquilo junto a mis mocetones que pasan de doscientos dedicandome con ellos al trabajo de la agricultura i mejorando en todo lo posible el terreno que me concede y las atrasadas condiciones de los indígenas bajo mi dependencia.

Es justicia Exmo señor.

Aruego de Samuel Quepomilla por no saber firmar.

Timbre recibido “recibido 14 diciembre 1896” siguen los informes oficiales: 16 de diciembre: se solicita informar a la inspección jeneral de tierras y colonización.

Esta responde en informe N°299:

Santiago, 22 de diciembre de 1896.

Señor Ministro: el cacique Samuel Quepomilla debe radicarse en los terrenos que con ese objeto se han reservado en Llallicura, a fin de reunir en ellos a los indígenas que vivían en Lonquimay i en los valles del Alto Bío Bio, á los cuales pertenece el reclamante. Existe verdadera conveniencia en que los indígenas se trasladen a poblar i explotar los terrenos de Llallicura. Entre ellos se establecieron muchos indígenas cuando comenzaron a llegar los chilenos que como colonos se han establecido en Lonquimay; pero poco a poco han ido saliendo desde ahí i trasladandose a otros lugares donde viven los piñones u otros frutos que se dan en los bosques. Esta manera de vivir les alhaga, pues el indio es por naturaleza flojo i necesario que se habituen al trabajo que les haga útiles a la sociedad en que viven.

Por esto esta inspección es enemiga de que permita vivir a los indígenas en puntos completamente deshabitados, como son los que prefieren i con afán buscan, puesto que sabemos que de esta manera no se realiza ningún progreso en las costumbres de ellos.

Y además existiendo una disposición que ordena colocar a los que se encuentran en la condición del reclamante en la reserva de Llallicura, piensa que debe velar por su cumplimiento, sobre todo cuando ella está llamada a producir muchos beneficios i a evitar que los indígenas a que se refiere anden dispersos por diversos puntos. Dios guía a Ud.

Sigue en Parte Nº 809 del 22 de diciembre de 1896:

Visto el informe anterior y teniendo los indígenas como reclamantes su reserva de terrenos de Llallicura. No ha lugar y archívese. Anótese. Firma Bernardo Phillipi, ministro de Tierras y Colonización.

Fuente original: *Archivo Nacional - Fondo Ministerio de Relaciones Exteriores, Culto y Colonización- solicitudes particulares, Vol. 749. Incluido en “**Cartas Mapuche: siglo XIX**” Jorge Pavez Ojeda; compilador. Ocho libros/Colibris editores; Santiago, 2008.*

Documento Nº5. “Araucanía: Errores Ancestrales”

En los últimos tiempos se ha hecho corriente hablar de derechos ancestrales para apoyar las demandas de los descendientes de araucanos. Sin embargo, ésta es sólo una verdad a medias, porque los antiguos indígenas de la Araucanía fueron protagonistas de su propia dominación.

Ese es un hecho universal, repetido en todas partes donde una cultura avanzada se impuso a otra menos evolucionada. Fue el caso en toda América, en la India, en la China y en África, porque una conquista no es sólo una imposición de los dominadores, sino también una absorción por los dominados. Fatalmente, un pueblo en vías de sumisión, a pesar de su lucha defensiva, cae en la tentación de los bienes que trae el invasor, porque le atraen, se les hacen necesarios y su posesión otorga prestigio, a la vez que, como elementos técnicos y armas, sirven en las disputas internas y externas. Por ese camino se produce una aproximación a la cultura del otro y se desarrolla el mestizaje físico. El pueblo sometido cae en su propia trampa, originándose una realidad que nadie pensó. Es lo que ocurrió y sigue ocurriendo en la Araucanía. También el dominador recibe alguna influencia del sometido, aunque menos significativa.

Cuando los guerreros araucanos vieron los caballos y se deslumbraron con las armas de acero, procuraron hacerse de ellas. El hierro les era desconocido y descubrieron su enorme utilidad; los espejos, cintas y baratijas eran novedosos y lucidos; pero el aguardiente y el vino fueron la mayor tentación, debido a su alto grado alcohólico y duración, que los hacía muy superiores a la chicha.

Los dominadores, por su parte, requerían de alimentos, ponchos y ganado desde que este último fue propagado al sur del Biobío.

El simple robo de especies de un comienzo por los indígenas se transformó luego en un provechoso comercio que beneficiaba a los dos pueblos.

Inevitable fue el roce sexual, efectuado en gran escala durante las entradas del ejército, en los lavaderos de oro, en el trabajo de las encomiendas, en el contacto en estancias y puestos fronterizos y a causa de la presencia de cautivas en los levos. También la esclavitud de los araucanos, vigente durante parte del siglo XVII, contribuyó al mestizaje e igualmente la venta de mujeres y niños practicada por los mismos naturales.

El mestizaje predominó al norte y al sur del Biobío, al punto de que las fuentes históricas del siglo XVII señalan que sólo por excepción, en rincones muy apartados, quedaban indios puros. Desde entonces y hasta el día de hoy, los llamados araucanos - eufemísticamente, mapuches- no son más que mestizos, aunque sean notorios los antiguos rasgos.

En el orden natural hubo actitudes ambivalentes. Por una parte, se mantenían las tradiciones y costumbres y, por otra, había una aproximación a la cultura de los dominadores. Tempranamente algunas agrupaciones comenzaron a hablar el castellano y con el correr del tiempo se generalizó su uso, aunque hubo comunidades o individuos recalcitrantes que aún pueden encontrarse como curiosidad.

La religión y la moral cristiana también influyeron en la vida araucana, aunque con grandes tropiezos y sólo a medias. Ideas tales como la del bien y el mal, el castigo y la recompensa, se abrieron paso. La justicia en lugar de la venganza, la monogamia y la condena de la homosexualidad, que era una práctica corriente, se impusieron a la larga.

La lucha de los araucanos contra los españoles y los chilenos tuvo una duración e intensidad mucho menor de lo que se cree. Fue intensa hasta 1662, para luego disminuir de manera apreciable y transcurrir largos períodos sin acciones armadas.

Se habían impuesto las relaciones pacíficas, convenientes para todos, generándose una vida fronteriza, en que la misma intensidad del contacto causaba los pocos choques violentos.

La paulatina derrota de los araucanos se debió a que no presentaron un frente unido, porque estuvieron divididos ante los españoles y chilenos. Unos resistieron tenazmente, pero otros colaboraron con los dominadores y se adaptaron a la vida de sumisión por las ventajas que obtenían de ella.

Cada vez que un destacamento incursionaba en la Araucanía, era acompañado por grandes conjuntos de indios de las cercanías del Biobío que marchaban contra sus hermanos de sangre para vengar agravios, satisfacer viejos odios y entregarse al pillaje. En el botín figurarían mujeres, niños y animales.

Solían constituir las avanzadas, eran buenos conocedores de los pasos, conocían las triquiñuelas de sus rivales, ayudaban a cruzar los ríos, se empeñaban como espías, cuidaban de los caballos, procuraban agua, leña y alimentos. En la lucha se mostraban feroces, activos en la persecución e implacables para matar a los derrotados.

Gracias a esa colaboración se comprenden las victorias de hispanos y criollos. Cada partida militar de 200 a 400 hombres era acompañada por dos mil o tres mil guerreros nativos, denominados "indios amigos".

A medida que pasaron los años, los indios amigos fueron organizados de alguna manera y se colocaron "capitanes de amigos" a su frente, que eran soldados mestizos conocedores de su lengua y sus costumbres. Finalmente, contingentes de indios amigos fueron incorporados al Ejército, asignándoseles un pequeño sueldo.

Los levos que permanecían en paz y colaboraban con las fuerzas hispanocriollas y luego chilenas contaron con capitanes de amigos que secundaban a los caciques, ayudando a mantenerlos en orden y facilitaban el trato con los blancos. Los caciques recibían sueldo y se les concedía el uso de un bastón de mando con puño de plata.

En suma, los propios araucanos formaron parte del aparato de dominación. Al hacerlo recibían recompensas, beneficios y algunos honores; pero lo que más les atraía era disfrutar de las ventajas de la civilización material.

Es cierto que perdieron gran parte de sus tierras, empleadas fundamentalmente para la caza y la recolección, es decir, mal aprovechadas a ojos modernos; pero también es cierto que pudieron incorporarse a la producción agrícola y ganadera de mercado, intercambiando productos. Dispusieron de todo lo que aportó el europeo y el chileno: ganado vacuno, ovejuno y caballar, trigo, toda clase de árboles frutales y hortalizas, herramientas y utensilios variados, arados de acero, ropas y calzado industriales y en los tiempos actuales muchas cosas más.

No cabe duda de que renunciaron a derechos ancestrales, que aceptaron la dominación y que, adaptándose a ella, han mirado hacia el futuro.

Fuente: Escrito por Historiador: Sergio Villalobos R. En diario *El Mercurio*, 14 de Mayo, 2000, p. A2)

Documento N° 6 Wallmapu: el país Mapuche.

Se considera que la sociedad mapuche es uno de los pocos pueblos originarios del continente que en pleno proceso de conquista, colonia y la posterior formación de las repúblicas, mantuvo, acrecentó y controló un extenso territorio que iba entre los mares Atlántico y Pacífico de América del Sur. En el uso y control de su territorio ayudaron límites geográficos (ríos, pampas, cordilleras) y pactos políticos, como fueron los parlamentos efectuados con la monarquía española (entre 1641 y 1803).

Este país cuenta con una división natural provocada por la cordillera de los Andes o *Füxa Mawiza*, creando dos espacios diferenciados geográficamente: el *Puel Mapu* (oriente) y el *Gulu Mapu* (occidente). Fueron ocupados por los Mapuche adoptando a su vez los nombres genéricos con que se denominaron: Pewenche, Rankülche, Lafkenche, Lelfünche, Chaziche, Wiliche y Tewelche.

Los Mapuche supieron sacar partido de las ventajas de su territorio, de ahí que su economía se hizo diversificada y sustentable, es decir no fue monoprodutora ni autocentrada en ningún rubro en particular que terminara agotando los recursos por depredación. La ganadería eso sí ocupó mucha atención, animales vacunos, caballares, ovejunos y caprinos se tuvieron por miles.

También ocupó buena parte de las actividades del pueblo Mapuche la recolección de frutos, hongos, algas, mariscos y sales, etc., que han completado la dieta.

De la mano de la recolección, la caza proporcionó otras entradas alimenticias tanto de aves como de mamíferos cuyos cueros y huesos, tendones administraron la materia prima para la elaboración de todo tipo de utensilios. Hombres, mujeres y niños (as) buscaron en los rincones de su hábitat todo aquello que la naturaleza proporciona generosamente. Si a esto se suman las actividades agrícolas relacionadas con el cultivo de papas, zapallos, porotos, maíz, ají, kinwa y por supuesto también la de aquellos cereales como el trigo, la sociedad Mapuche se desarrolló con abundancia.

Ambas formas de sociedad fueron contemporáneas en un momento de la historia y si no ponemos atención a lo que las repele, veremos también que crearon relaciones económicas de intercambio.

A esta abundancia se le agregan aquellos elementos que se habían hecho indispensable y que los portaba el winka (azúcar, yerba, prendas de vestir y metales), necesidades y carencias que fueron suplidas como una compleja red de intercambios, comercio que no se agota tan sólo con los más cercanos, sino también con los mercados que se organizaban en sus fronteras, como son Carmen de Patagones, Bahía Blanca, Buenos Aires (Vireinato de la Plata, actual Argentina), Los Ángeles, Nacimiento y Concepción (Gobernación de Chile).

Fuente: *Los Mapuche antes de la conquista Militar Chileno-Argentina*. Pablo Marimán Queménado. Historiador mapuche. Ensayo Insertó en “¡... **Escucha winka...** ¡” cuatro ensayos de Historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro. Lom Ediciones; Santiago, 2006.

La ficha de trabajo que permitirá el contraste dice relación con que los alumnos sean capaces de extraer las ideas principales de los cuatro textos, identificar el por qué son fuentes primarias y/o secundarias y, finalmente, a partir de su trabajo puedan generar conclusiones que posteriormente serán compartidas con sus compañeros en un plenario.

Documento N°3 Fuente Primaria	Documento N°4 Fuente Primaria:
Ideas principales:	Ideas principales
Documento N°5 Fuente Secundaria:	Documento N°6 Fuente secundaria:
Ideas principales:	Ideas principales
Conclusiones obtenidas del trabajo grupal.	
Otras conclusiones generadas del plenario	

9.3.4 CAMBIOS TERRITORIALES.

El objeto de estudio (“Conflicto Mapuche”) analizado en tres ejercicios grupales, nos entregará nueva y relevante información acerca de un fenómeno histórico, que desde una perspectiva positivista, difícilmente podríamos haber generado. A continuación proponemos trabajar los cambios territoriales que presentó el Wallmapu (“Nación Mapuche”) durante nuestra historia, a partir de la cartografía obtenida en el texto “Informe de la comisión verdad histórica y nuevo trato con los Pueblos Indígenas”, del cual se extraen 6 fichas cartográficas para ser trabajadas en aula:

- Mapa N°1: (corresponde al N°19; Pág 287 del texto): Territorio Mapuche hacia 1540 (antes de la llegada de los conquistadores).
- Mapa N° 2: (corresponde al N° 20; Pág 295 del texto): Constitución del Territorio Mapuche entre 1598 y 1604 (luego de la victoria en Curalaba)
- Mapa N° 3: (corresponde al N°21; Pág 301 del texto): Ocupación Hispana en el Territorio Mapuche hacia el siglo XVII.

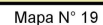
- Mapa N°4: (corresponde al N° 22; Pág 305 del texto): Ocupación Hispana del Territorio Mapuche hacia el siglo XVIII y principios del XIX.
- Mapa N°5: (corresponde al N°23; Pág 308 del texto): Proceso de Ocupación Territorio Mapuche entre 1818 y 1883.
- Mapa N°6: (corresponde al N°24; Pág 323 del texto): Radicación de las comunidades Mapuche (“Reducciones” aplicadas por los gobiernos chilenos luego de la Ocupación a partir del Ministerio de Culto y Colonización y que llevaron a cabo hasta la dictadura de Augusto Pinochet, particularmente y con mucha fuerza hacia el año 1981.

Objetivo: que los alumnos (as) sean capaces al analizar las distintas representaciones cartográficas de:

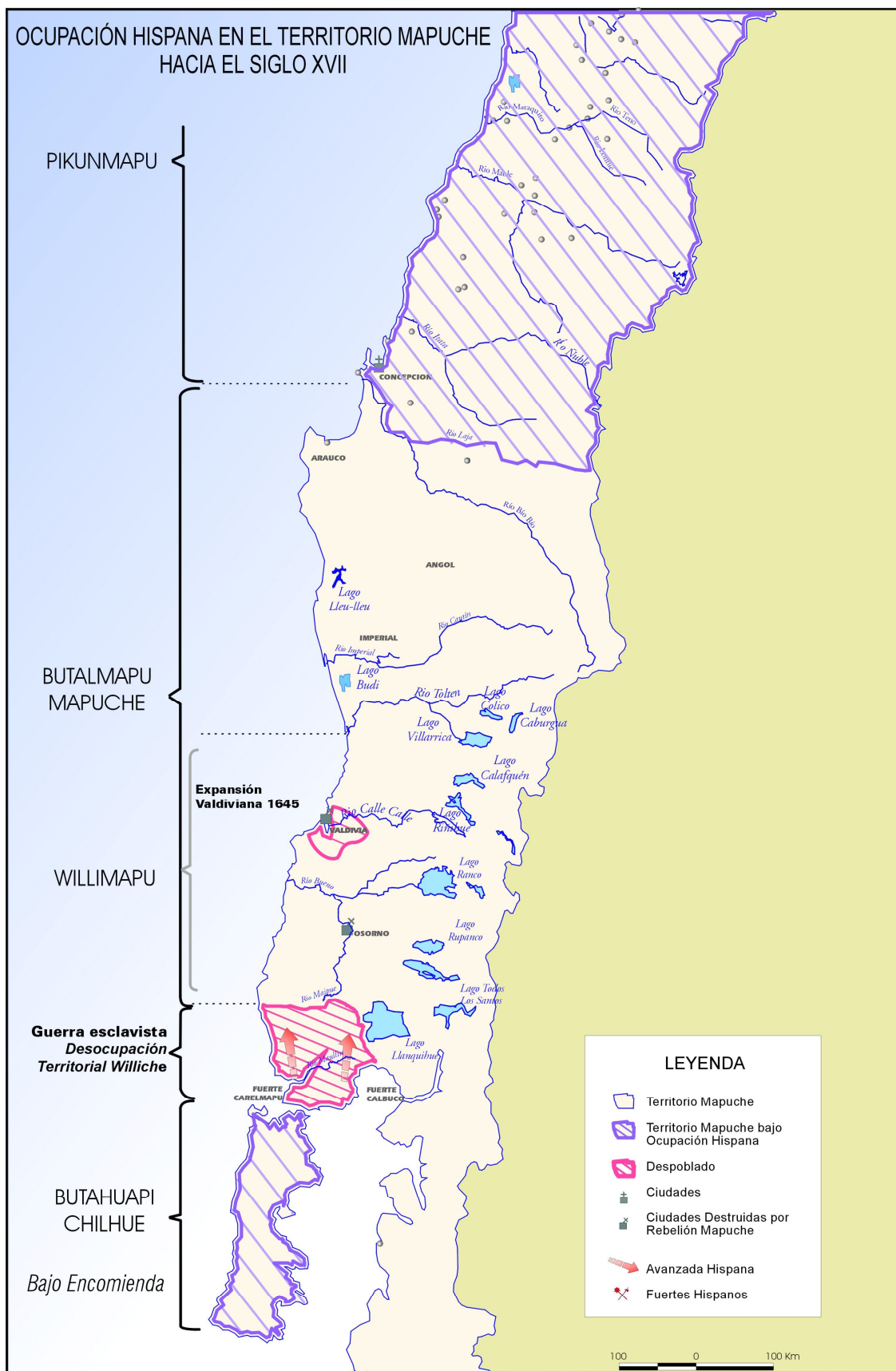
Establecer relaciones de análisis entre las actividades anteriormente realizadas.

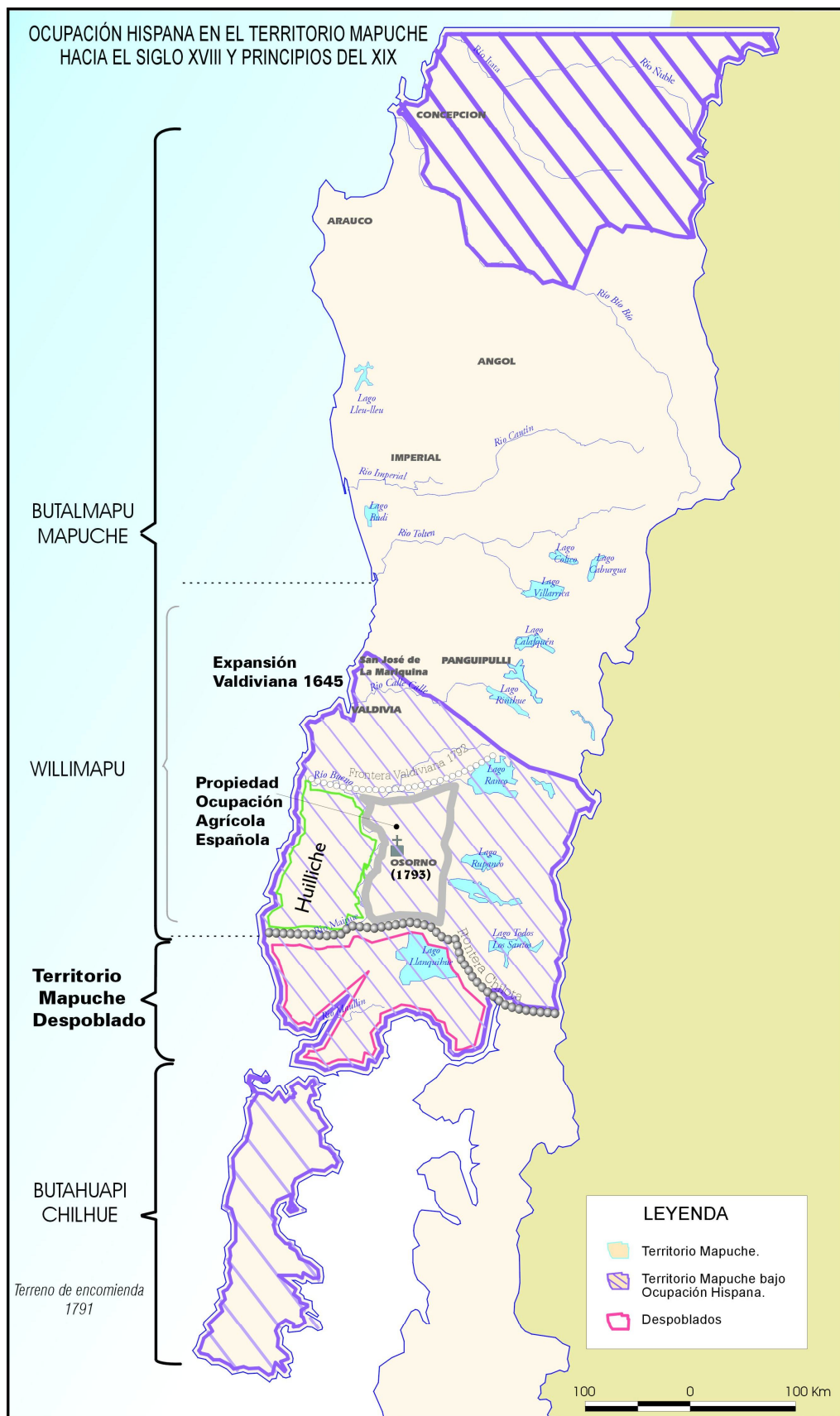
Dimensionar los cambios desarrollados en el Wallmapu.

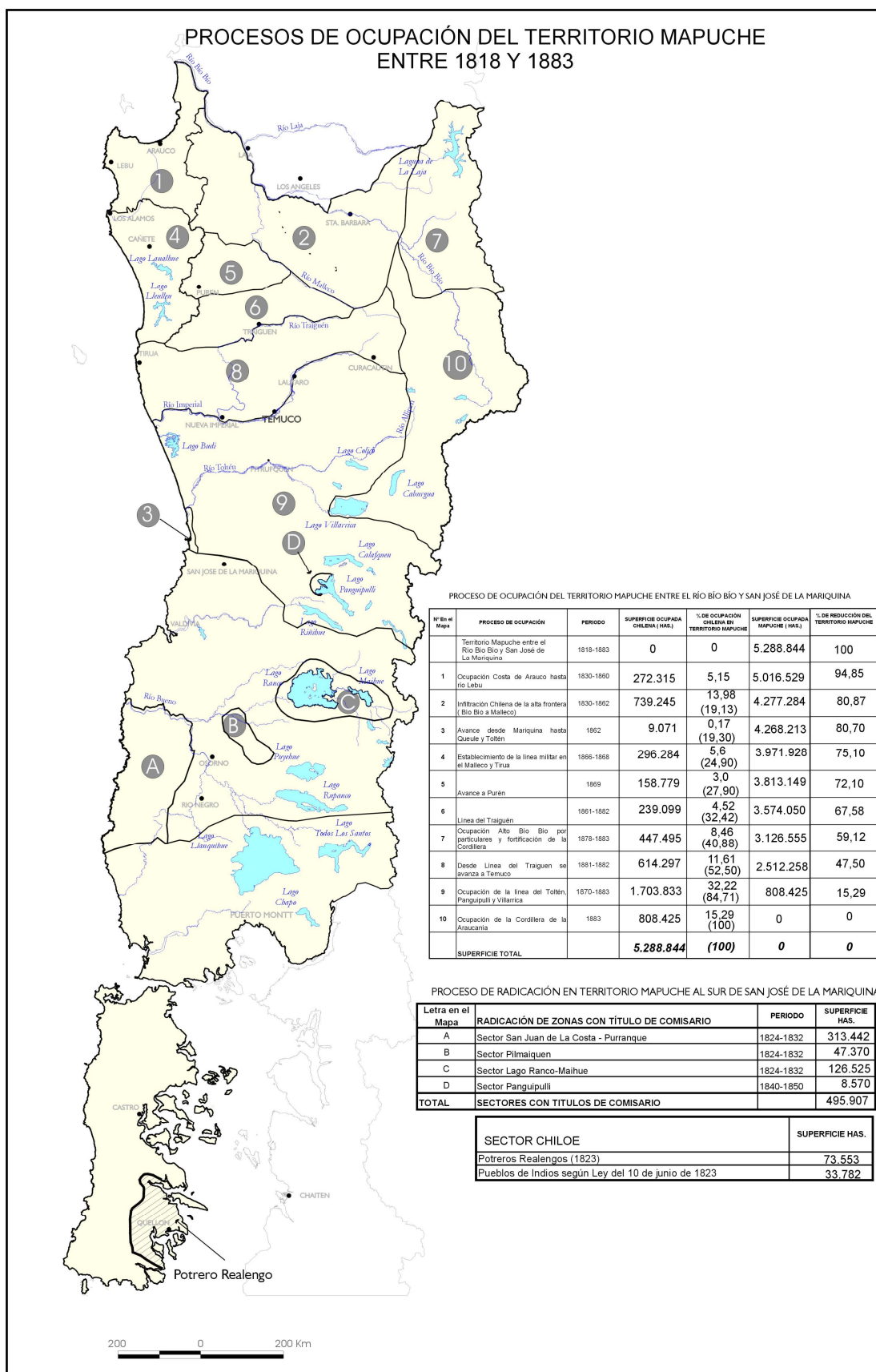
Generar conclusiones que nos permitan verificar la generación de nuevo conocimiento.

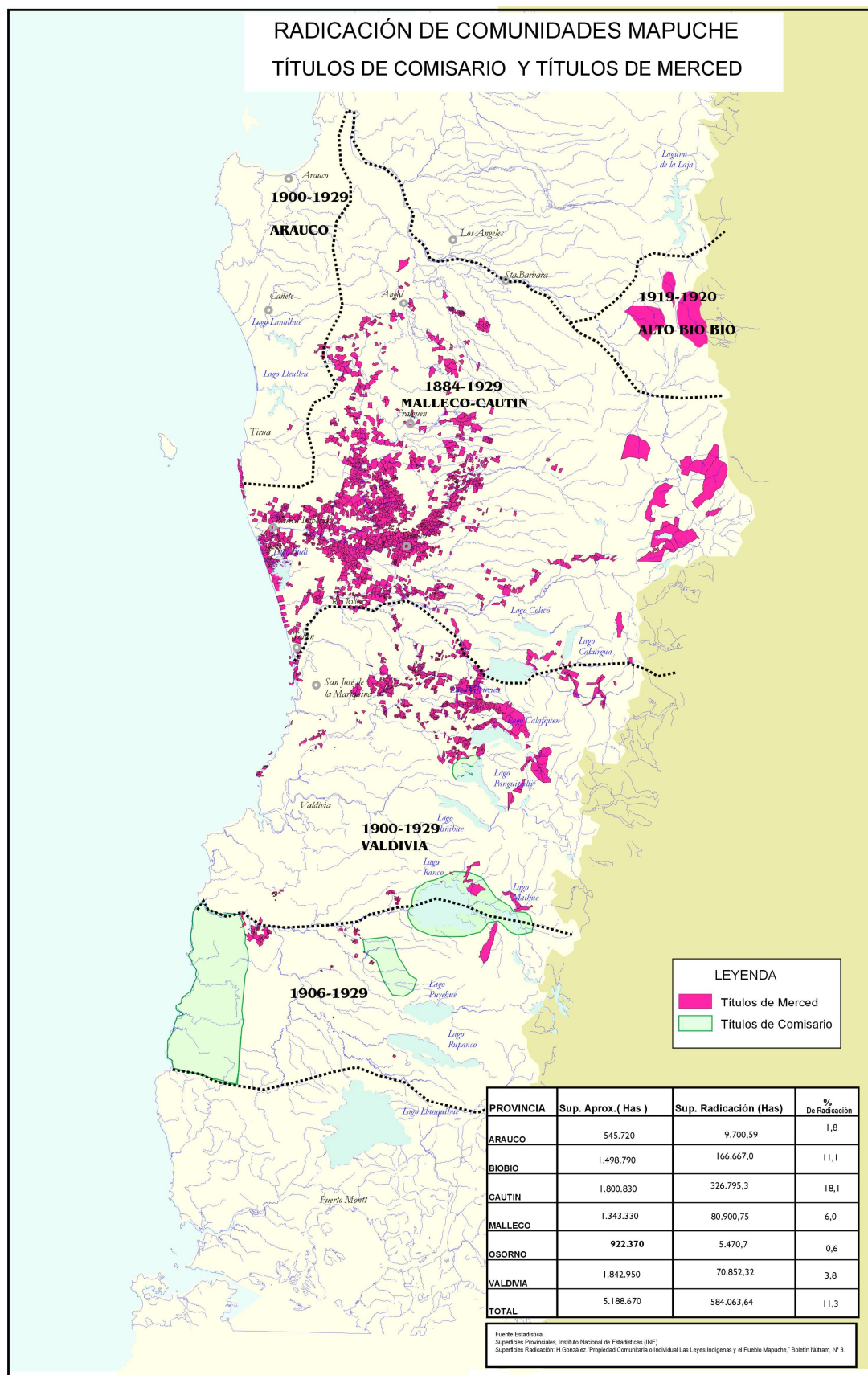












Ahora bien, podemos generar una serie de estrategias metodológicas para utilizar este importante recurso, pero proponemos llevar el análisis hacia nuestros alumnos (as), pues sigue con la lógica de los objetivos propuestos. Para ello los alumnos (as) deberán trabajar grupalmente con una ficha de interpretación cartográfica muy sencilla, en la cual deberán vaciar, lo que ven en cada mapa. Una vez realizado el ejercicio deberán concluir acerca de la evolución territorial del Wallmapu para ser presentandos en el plenario final.

Mapa analizado.	Apuntes de lo observado	Conclusiones del trabajo (Elementos de continuidad y cambio)
Mapa 1		
Mapa 2		
Mapa 3		
Mapa 4		
Mapa 5		
Mapa 6		
Conclusiones generales:		

9.4 EVALUACIÓN.

Tal como señalamos al inicio de nuestra propuesta nada de lo anterior es posible si no nos enfocamos en el cambio de paradigma, que se necesita para generar nuevo conocimiento y acabar de esta forma con las falsas historias creadas por la vieja tradición positivista. Tal vez los lectores, puedan encontrar que la propuesta realizada no entrega demasiada innovación, pero si ustedes recuerdan, lo que proponemos no dice relación con la utilización de innovadoras presentaciones desarrolladas por parte del profesor, tampoco de novedosos recursos audiovisuales ni tampoco recursos informáticos (como lo manifestaron en un alto porcentaje nuestros entrevistados). Lo que proponemos es trabajar directamente con las principales fuentes de información que poseemos en la actualidad (los alumnos y las fuentes historiográficas), pues la idea central de nuestra investigación es “Construir conocimiento histórico” a través de la realidad; y desde ahí

generar un entendimiento real del pasado; sin los sesgos antes conocidos y/o transmitidos a nuestros alumnos.

Es por esto que para evaluar racionalmente nuestra propuesta, todo aquel docente y/o estudiante en práctica que pretenda utilizarla debe partir con evaluar los conocimientos previos que traen nuestros alumnos al momento de encarar el objeto de estudio. Como en pedagogía las cosas se hacen buscando un objetivo y, por tanto, son un proceso, ustedes pueden elaborar instrumentos de evaluación que miden logros y avances: Por ejemplo, las rúbricas o listas de cotejo, en la cual incluyan evaluación del trabajo individual, grupal, la generación de nuevo conocimiento establecido en sus conclusiones y los aportes que estos generen al plenario. Este ejercicio se vuelve a repetir en cada una de las tres primeras estrategias Didácticas.

Para evaluar la interpretación de las fichas cartográficas, en la estrategia se incorpora una ficha en la cual a los alumnos(as) sólo les basta establecer criterios objetivos de logros de objetivo a partir de la elaboración de una escala de apreciación que deje de manifiesto el cumplimiento de las tareas y los resultados.

Y, por último, la evaluación final de esta propuesta, sin duda pretende conocer en perspectiva si, grupalmente e individualmente los alumnos lograron conseguir el logro de los objetivos planteados, pero principalmente si lograron modificar y/o conservar según sea el caso, el objeto de estudio planteado al inicio de la propuesta. Los recursos que proponemos para ellos son el foro panel para conocer la opinión del colectivo y que nos permite evaluar, no calificar nuestras estrategias; y si el lector considera que la tradición positivista no lo deja en paz, y requiere la calificación; proponemos la elaboración de un ensayo (Obviamente una técnica individual), con una pauta de la elaboración clara y objetiva la que nos permitirá traspasar sin ningún tipo de suspicacias, una calificación al libro de clases que guía nuestros pasos.

BIBLIOGRAFÍA

Araya, Fabián. "Metodología activa para la enseñanza renovada de las Ciencias Sociales". Ediciones Universidad de la Serena, La Serena, 2002.

Anguera, María Teresa. "La investigación Cualitativa". Educar; Madrid, España, 1986.

Ausubel, David. "Teoría del Aprendizaje: Psicología del aprendizaje significativo verbal". México, 1983.

Benejam, Pilar; Páges, Joan. "Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria". Editorial Horsori, Barcelona, 1998.

Bengoa, José. "Historia de un Conflicto. El Estado y los Mapuche en el siglo XX". Editorial Planeta Chilena S.A., Santiago de Chile, 2007.

Bengoa, José. "Historia del Pueblo Mapuche. Siglos XIX y XX". Lom Ediciones, 7ª edición Corregida, Santiago, 2008.

Braudel, Fernand. "La Historia y las Ciencias Sociales". Alianza Editorial S.A., Madrid, 1986.

Böhm, Winfried - Schiefelbein, Ernesto. "Repensar la Educación: Diez preguntas para mejorar la Docencia". Editorial Andrés Bello. Santiago, Chile, 2008.

Carretero, Mario - Castorina, José. "La construcción del conocimiento histórico". Enseñanza, narración e identidades. Editorial Paidós SAICF; Buenos Aires, Argentina. 2010.

Carretero, Mario. "Construir y Enseñar las Ciencias Sociales y la historia". Editorial Aique, Buenos Aires, Argentina, 1995.

Carretero, Mario - Borrelli, M. "Recomponer la memoria, pensar en el conflicto". En Cuadernos de Pedagogía nº 362, Buenos Aires, 2006, pp. 70-72.

Carretero, Mario - Borrelli, M. "Memorias recientes y pasados en el Conflicto". ¿Cómo enseñar Historia reciente en la escuela? En Cultura y Educación Vol. 2 Nº 20, Junio, Madrid, 2008.

Carretero, Mario - Borrelli, M. "Memoria y enseñanza de la historia en un mundo global". Problemas y desafíos. En Iber, Nº 55, Madrid, 2008, pp. 20-27.

Carretero, Mario - González, Mª Fernanda. "Imágenes Históricas y construcción de la identidad Nacional: Una comparación entre la Argentina, Chile y España". Editorial Amorrortu edito, Buenos Aires, Argentina; 2008.

Carretero, Mario - Voss, James. "Aprender y pensar la Historia". Editorial Amorrortu edito, Buenos Aires, Argentina; 2008.

Carretero, Mario; Rosa, Alberto, González, M^a Fernanda (Comp.). "Enseñanza de la Historia y la memoria colectiva". Editorial Paidós, Buenos Aires, Barcelona y México, 2006.

Carretero, Mario; Schnotz, Wolfgang y Vosniadou, Stella. "Cambio Conceptual y Educación". Editorial Aique, Buenos Aires, Argentina, 2006.

Castorina, José; Barreiro, Alicia. "Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad". Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina, 2005.

Chevallard, Yves. "La Transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado". Editorial Aique, Buenos Aires, Argentina, 1997.

Domínguez Garrido; M^a Concepción. "Didáctica de las Ciencias Sociales". Pearson educación, S.A; Madrid, España, 2004.

Habermas, Jurgen. "La Inclusión del Otro. Estudios de Teoría Política". Editorial Paidós. Barcelona, 1996.

Jelin, Elizabeth; Lorenz, Federico. "Educación y memoria. La escuela elabora el pasado". Editorial siglo XXI, Madrid - Buenos Aires, 2004.

Levín, F. "Ciudadanía para armar. Aportes para la formación Ética y Política". Editorial Aique, Buenos Aires, 2007.

Millalén Paillal, José; Marimán Quemenado, Pablo; Canuiqueo Huircapán, Sergio; Levil Chichahual, Rodrigo. ¡... Escucha, winka... ¡Cuatro ensayos de historia nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro. Lom Ediciones; 1^a edición, Santiago, 2006.

Morin, Edgar. "Identidad nacional y Ciudadanía". En "Ilusiones de la identidad" Gómez García; P. Editorial Cátedra, Madrid, 2000.

Pavez Ojeda, Jorge (Comp.). "Cartas Mapuche: Siglo XIX". Colección de Documentos para la Historia Mapuche. Ocho Libros editores, Santiago de Chile, 2008

Pérez Serrano, Gloria. "Técnica y Análisis de datos". En Investigación Cualitativa, retos e interrogantes. Volumen II". Editorial la Murralla, Madrid, 1998.

Reikenberg, Michael (Comp). "Latinoamérica: Enseñanza de la Historia, Los libros de textos y Conciencia histórica". FLACSO- George Eckert Institut, Buenos Aires, 1991.

Saavedra, Cornelio. "Documentos relativos a la ocupación de Arauco" que contiene los trabajos practicados desde 1861 hasta la fecha. Cámara Chilena de la Construcción, Pontificia Universidad Católica de Chile, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. Santiago de Chile, 2009.

Salazar, Gabriel; Pinto, Julio. "Historia Contemporánea de Chile I". Estado, Legitimidad, Ciudadanía. LOM editores, Santiago de Chile, 1999.

Vilar, Pierre. "Pensar históricamente". Editorial Critica, Barcelona, 1997

Villalobos R., Sergio. "Araucanía: errores ancestrales". En diario El Mercurio, 14 de Mayo, 2000, p. A 2.