

# Implicancias de la sociedad y cultura hegemónica en la educación escolar en contexto mapuche (Chile): una crítica epistemológica

## Implications of society and hegemonic culture in school education in the Mapuche context: an epistemological critique

ARIAS-ORTEGA, Katerin [1](#); ORTIZ-VELOSA, Eliana [2](#)

Recibido: 05/12/2018 • Aprobado: 26/03/2019 • Publicado 15/04/2019

### Contenido

- [1. Introducción](#)
- [2. Metodología](#)
- [3. Resultados](#)
- [4. Conclusiones](#)

[Referencias bibliográficas](#)

#### RESUMEN:

El artículo propone un enfoque epistemológico crítico de la implicación de la sociedad y cultura hegemónicas en la educación escolar de niños mapuche en contextos indígenas e interculturales en La Araucanía, Chile. El enfoque teórico metodológico que sustenta nuestro estudio es la sociología de la educación, desde autores clásicos, neoclásicos y actuales. Los resultados proporcionan un estado del arte en los conceptos principales, como una posibilidad para el estudio de la educación y su conexión con los procesos de transformación social.

**Palabras clave:** sociedad y cultura; educación escolar en contexto mapuche, interculturalidad

#### ABSTRACT:

The article proposes a critical epistemological approach to the implication of hegemonic society and culture in school education of Mapuche children in indigenous and intercultural contexts in La Araucanía, Chile. The methodological theoretical approach that sustains our study is the sociology of education, from classical, neoclassical and current authors. The results provide a state of the art on the main concepts, as a possibility for the study of education and its connection with the processes of social transformation.

**Keywords:** society and culture; School education in the Mapuche context, interculturality

## 1. Introducción

Dada la polisemia de los conceptos de sociedad, cultura y educación y su alto grado de abstracción para explicar la diversidad social y cultural en educación, es necesario complejizarlos desde distintas disciplinas de las ciencias sociales, considerando el carácter socio-histórico en el cual fueron construidos (Margulis, 2009). Es así como desde la revisión teórica las dinámicas de estos conceptos varían en el tiempo, puesto que son el producto de

construcciones sociales las que han sido cimentadas, desde una perspectiva hegemónica eurocéntrica, caracterizada por la objetivación y fragmentación del conocimiento (Dimaggio y Markus, 2010; Quintriqueo, Quilaqueo y Torres, 2014). Esto ha implicado una conceptualización aislada y unilateral, de la sociedad, cultura y educación, desarticulando con ello su estrecha conexión como elementos constitutivos que permiten comprender y explicar las problemáticas sociales. En este contexto, autores como Veiga (2004), De Souza (2014), Silveira y Días (2016), han cuestionado esta construcción fragmentada de la sociedad y cultura, manifestando que ambas son la base que sustenta la educación, por lo que son elementos indivisibles en su interrelación, y que en conjunto permiten una visión y sentido del mundo desde un pluralismo epistemológico que complejiza la realidad.

Desde una mirada histórica, distintos enfoques han propuesto definiciones de sociedad, cultura y educación. Tal es el caso del funcionalismo de Merton (1964), quien plantea el análisis funcional de la sociedad en su estructura y manifestaciones culturales, especificando sus unidades funcionales. De esta manera, se ha buscado avanzar en la universalización de la información hacia otros tipos específicos de sociedades. En tanto, la cultura ha sido abordada por la antropología funcionalista de la segunda mitad del siglo XIX y primera parte del siglo XX. Esta se define como todo proceso y construcción social que ha desarrollado el hombre en oposición a la naturaleza, lo que da cuenta de una mirada reduccionista de la cultura que construyó 'modelos ideales', para comprenderla, no necesariamente, desde el contexto propio (Margulis, 2009). Por su parte, la educación ha sido abordada por autores como Durkheim (1977), quien propuso la transmisión cultural de la sociedad mediante la educación. Evidenciamos que, en general, los conceptos se abordan en relación a un proceso de construcción de normas, reglas y valores que guían la formación de las personas en el marco de una sociedad y su cultura, sustentada en una determinada racionalidad e ideología hegemónica muy distanciada de los contextos socioculturales de la población indígena, como por ejemplo La Araucanía asociada al pueblo mapuche.

Actualmente, enfoques críticos como los propuestos por Giroux y MacLaren (2011) han estudiado la sociedad, cultura y educación como elementos que deben avanzar en la emancipación social de los individuos que componen la sociedad en América, rompiendo con la colonialidad del saber, del ser y el conocer. En Chile, autores como Quilaqueo, Torres y Quintriqueo (2014), Quintriqueo *et al.* (2016) desde una crítica epistemológica con aportes epistémicos de los saberes educativos mapuche, nos invitan a romper con el conocimiento objetivista y fragmentado en el cual hemos sido formados, para avanzar a un pluralismo epistemológico. Es decir, cuestionar las verdades estáticas y formas únicas de comprender la sociedad, la cultura y la educación en contextos indígenas. Desde esta crítica, es indispensable comprender cada una de estas cuestiones en el contexto local y particular en el cual se desenvuelve el individuo, para avanzar en una construcción social emancipadora del conocimiento educativo y contextualizado a la realidad local.

En la actualidad existe la necesidad de una definición dinámica de sociedad y cultura con respecto a su implicancia en la educación escolar para contextos indígenas como no indígenas. Esto nos permitiría comprender de qué forma estos conceptos hegemónicos orientan y/o condicionan el estudio de la educación en contexto mapuche. Es por ello, que en este estudio se analiza el concepto de sociedad y cultura hegemónica, desde un enfoque teórico socio-crítico y contextual fundamentado en autores clásicos, como Saint-Simon (1975) y Comte (1982); en autores neoclásicos Gramsci (1972) y Parsons (1983); y desde una perspectiva crítica Dimaggio y Markus (2010), De Souza (2014), Silveira y Días (2016), desde un enfoque teórico-metodológico de la sociología de la educación. Lo anterior, con la finalidad de comprender como una concepción hegemónica de sociedad y cultura incide en los procesos de escolarización de la población indígena la que históricamente, se ha caracterizado por una educación escolar sustentada en un paradigma monocultural eurocéntrico occidental, que desconoce la diversidad social y cultural al interior del Estado. Y junto con ello, niega la riqueza de la diversidad social y cultural en el aula para la formación de los futuros ciudadanos, desde una perspectiva intercultural. De esta manera, la educación la abordamos desde la tesis político-pedagógica de Freire (2010) como práctica de la libertad, y desde una crítica epistemológica de la educación escolar en contextos mapuche con autores como Quintriqueo, Quilaqueo y Torres (2014), Quintriqueo y Muñoz (2015).

---

## 2. Metodología

El método del estudio es documental descriptivo que analiza la literatura científica y normativa respecto de la sociedad y cultura hegemónica y su implicancia en la educación escolar en contexto indígena. Esta revisión y análisis de la literatura se sustenta en artículos que presentan resultados de investigación empírica y análisis teóricos, extraídos de base de datos como Web of Science, Scopus y Scielo. También, se consideran libros de divulgación científica en idioma inglés, español y francés. Para ello, se consideró una búsqueda en base a palabras claves respecto de sociedad, cultura, educación en contextos indígenas e interculturales en los idiomas antes mencionado. Las técnicas y procedimientos de análisis se sustentaron en el análisis de contenido (Krippendorf, 1990; Quivy y Campenhoudt, 1998), el cual busca develar núcleos de temas de orden abstracto, dotados de sentido, desde la perspectiva de los productores del discurso, a partir de contenidos concretos expresados en el texto y contenidos latentes (Pérez, 2000; Bisquerra, 2004). El análisis de la documentación utilizó una codificación abierta, identificando en una palabra o frase el sentido epistémico de esta en relación al objeto de estudio, considerando la lógica de justificación y argumentación del discurso y el contexto, para la interpretación de los contenidos centrales, para generar una aproximación epistemológica crítica a los conceptos de sociedad y cultura y su implicancia en la educación escolar.

---

## 3. Resultados

### 3.1. La sociedad

Sociedad es un concepto polisémico (Margulis, 2009), puede ser definida desde distintas concepciones teóricas del campo de las ciencias sociales y en relación a sus distintas posiciones político-ideológicas. Desde la perspectiva De Souza (2014), la sociedad como objeto concreto de estudio, se teoriza como un entretejido de fuerza de poderes políticos, ideológicos y económicos que inciden en los distintos grupos humanos que componen la sociedad y que se involucran en los fenómenos sociales a estudiar. Así, la sociedad se define en base a reglas generalizadas y consensuadas desde un grupo social dominante, frente a los demás como un cuerpo doctrinal orgánico que la haga funcionar (Saint-Simont, 1975). A esto, Comté (1982) agrega que la sociedad se constituye en un hecho social que transita en tres estados: 1) el estado teológico, referido al cuestionamiento de los grupos humanos del porqué de las cosas; 2) el estado metafísico, referido a explicar los fenómenos sobrenaturales; y 3) el estado positivo, focalizado en explicar el porqué de fenómenos sobrenaturales, a través de la experimentación como una verdad absoluta y universal. Desde el enfoque de Marx (1975), la sociedad es una producción social que se construye a partir de las necesidades que tienen los grupos humanos, para producir bienes y servicios, con la finalidad de alcanzar el bien común. Desde una mirada clásica, la sociedad se constituye en una organización estructurada que comparte coherentemente un conjunto de reglas y creencias que son medibles mediante el uso del método científico (Legendre, 1993). Desde esa mirada histórica, la sociedad, ha sido construida como una superestructura. Es decir, donde rige un poder hegemónico que sienta las bases del ser, hacer y sentir como cimientos que guían a los grupos humanos para lograr el progreso social. No obstante, autores neoclásicos como Gramsci (1972) y Parsons (1983) definen la sociedad como una superestructura conformada por el poder hegemónico del Estado capitalista, la que se divide en microestructuras de organismos privados y sociedad política, para componer la sociedad civil que viene a reproducir la hegemonía de poder y dominación del Estado. Así, la imposición y hegemonía de poder de un grupo sobre otro, implica procesos de desigualdad social y conflictos epistemológicos en donde son invisibilizados y no se le garantizan los mismos derechos (Tubino, 2014). Esto trae consigo la instalación de prácticas racistas y prejuiciadas, generando con ello relaciones de poder y abuso de un grupo sobre otro (Quintriqueo, 2010). En este contexto, Parsons (1983) define la sociedad como un sistema social que alcanza el nivel más elevado de autosuficiencia en relación a sus ambientes. De esta manera, la sociedad se constituye en un sistema abstracto donde los organismos y las personalidades de los grupos humanos, que están al interior de ella y conviven a diario,

emergen entre relaciones de encuentro y desencuentro. Lo anterior, es producto de poseer saberes y conocimientos propios que no necesariamente, los distintos grupos humanos, le atribuyen las mismas significaciones. De acuerdo a las definiciones neoclásicas, se evidencia la sociedad como una creación política-ideológica de la sociedad dominante que niega la existencia de las diferencias sociales y culturales, en tanto características de los grupos humanos.

En esa perspectiva, las características tangibles e intangibles de la sociedad se constituyen en la cultura (López, 2009). En este contexto, Giddens (2000), sostiene que sociedad y cultura se distinguen conceptualmente, no obstante, están intrínsecamente ligadas, lo que implica que la cultura se constituye en la herencia social de los individuos que componen la sociedad (López, 2009), que es definida como un sistema social de interrelaciones entre sujetos que pertenecen a grupos determinados. Por lo tanto, ninguna cultura podría existir sin sociedad, pero del mismo modo, ninguna sociedad puede existir sin una cultura (Berger y Luckman, 1968; Forquin, 1997; Giddens, 2000). Es decir, existe una reciprocidad entre la sociedad y cultura como elementos constitutivos uno del otro.

### **3.2. La cultura**

Cultura es un concepto multivariado. Sin embargo, desde la sociología de la cultura, Margulis (2009) la define como una herramienta metodológica construida para entender y explicar aspectos de la vida social, desde una dimensión significativa, para los miembros de un grupo determinado. Así, la cultura implica procesos de significaciones compartidas e internalizadas por un grupo social, para comprender y explicar los distintos fenómenos que ocurren en la sociedad. Según Giddens (2000), la cultura es entendida como un aspecto de la sociedad humana que implica procesos de aprendizaje de elementos tangibles e intangibles que son significativos para un grupo humano y que han sido heredados o transmitidos por los miembros que la componen. Es decir, el hecho de adquirir elementos culturales hace posible la cooperación y comunicación entre ellos (Margulis, 2009). Desde esta perspectiva, la cultura se constituye en un conjunto de saberes y formas de interpretar la vida, a través de procesos de transmisión cultural que surgen de generación en generación como prácticas propias que articulan las convenciones de relación entre los individuos (Quintriqueo *et al.*, 2016). Así, la transmisión cultural está determinada por un lenguaje particular que se constituye en el vehículo de comunicación presente en todos los aspectos de la vida y desarrollo del ser humano, particularmente en la identidad, manifestaciones culturales, pensamientos y producciones, para la comprensión de la realidad que otorga el significado del mundo.

En ese contexto, definimos aquí la cultura como una herramienta metodológica, que permite desde una dimensión subjetiva e intersubjetiva comprender y explicar los fenómenos sociales, desde un marco referencial propio. Sin embargo, es preciso recalcar que históricamente, la noción de cultura ha sido construida desde una mirada hegemónica de la sociedad dominante, la cual reconoce sólo un tipo de cultura como válida y única, para la conformación de los individuos, la cual es transmitida mediante la socialización primaria y la educación escolar (Quilaqueo, Torres y Quintriqueo, 2014). Esta cultura es asumida como un prototipo de civilización, orden social, moral y el progreso de la ciudadanía, en donde las normas, reglas y creencias son las impuestas por la cultura dominante, que se han arraigado en la constitución de los Estados-Nación y transmitidas a las nuevas generaciones mediante la educación escolar (Quintriqueo y Muñoz, 2015). Así, la educación se convierte en uno de los principales aliados y representantes unívocos del Estado.

### **3.3. La educación**

Educación, desde una mirada sociología clásica de Saint-Simón (1975), se define como un proceso evolutivo que permite el progreso social de los individuos, que se reduce a una estructura de unión moral que busca imponer un sistema de ideas unilaterales en base a una matriz única de desarrollo social para formar a los ciudadanos. Este proceso es llevado a cabo mediante el sistema de educación escolar, encargado oficial de transmitir ideales

universales a la sociedad civil, que se constituyen en los elementos centrales de la cultura. A lo anterior, Comté (1982) agrega que la educación debe constituirse en un instrumento de reforma social, como organismo clave para la uniformización de un conjunto de hábitos, creencias y forma de construir el conocimiento para lograr la cohesión social. En ese mismo sentido, Durkheim (1977), agrega que la educación es una realidad social que implica un conjunto de prácticas o hechos sociales que se enmarcan dentro de una institución social, lo que en este caso corresponde a la escuela.

Al analizar estas posturas teóricas, notamos que el sistema actual de educación tiene enraizados estos ideales de unión moral y valores universales, lo cual contribuye a la homogeneización social y cultural de los individuos, y a negar la diversidad social, cultural y lingüística en tanto característica de la sociedad. Así, la educación, en primer lugar, es un conjunto de prácticas y formas de proceder; en segundo lugar, es un proceso de socialización formal que se enmarca en instituciones reconocidas por la sociedad dominante, como lo es la escuela, donde se inculca a los individuos las formas de pensar y proceder en el ámbito social (Baquero *et al.* 2012). La educación es la institución representante de la sociedad y transmisora de la cultura dominante, desde una unidireccionalidad (Brunner, 2001). Esto implica que la educación está al servicio de la cultura, modificándose constantemente, de acuerdo a la dinámica de ésta y transmitiendo los conocimientos y habilidades que esta requiere, influyendo en los procesos de socialización del individuo. De igual modo, la educación transmite la cultura predominante de la sociedad, para la formación de las nuevas generaciones dentro de un marco epistémico de corte eurocéntrico (Quilaqueo, Torres y Quintriqueo, 2016). Dado lo anterior, podemos inferir que la educación escolar se constituye en una forma de reproducción social y cultural de la hegemonía de poder de la sociedad dominante. Desde esta mirada, y con base en los planteamientos de Bourdieu (1978), la educación se constituye en una acción de violencia simbólica que trata de homogeneizar el pensamiento de los individuos, para reproducir el orden social y reforzar las relaciones asimétricas entre clases sociales donde se solidifica la relación dominador-dominado.

En consecuencia, la educación desde la perspectiva de Bourdieu, se concibe como reproductora de la desigualdad social, mediante una distribución del capital cultural, fragmentado de acuerdo a la clase social de la cual provenga el estudiante (Margulis, 2009). Este hecho, se ve plasmado en los planes curriculares de la educación actual, en donde se seleccionan y abordan sólo algunos contenidos de manera arbitraria, beneficiando a aquellos que están familiarizados con el capital cultural que se transmite. Este argumento es reforzado por Quintriqueo, Quilaqueo y Torres (2014), quienes plantean que los sistemas educativos se caracterizan por materializar la homogeneización social, cultural y lingüística de las personas, mediante los procesos de escolarización. Continuando con este argumento, Forquin (1997) sostiene que la educación está íntimamente ligada con la cultura, ya que mediante la educación se enseñan y transmiten los contenidos culturales que la sociedad dominante ha decidido, para la formación del individuo. Es así como la cultura y educación se constituyen en procesos educativos que implican relaciones recíprocas, donde la cultura es el contenido fundamental de la educación. Para ello, la escuela selecciona los elementos de la cultura que va a transmitir, conforme a los intereses sociales, políticos y económicos, de la sociedad dominante.

Sin embargo, desde una perspectiva crítica y rupturista, como lo es la perspectiva teórica de Freire (2010), la educación es concebida como un acto amoroso que implica procesos dialécticos entre la cultura y el individuo, para comprender y criticar la realidad con una visión de transformación social. Esta tesis implica, avanzar en procesos educativos emancipatorios, que busquen romper con el sistema educativo tradicional, que se ha focalizado en la homogeneización social y cultural de los individuos. Desde esta postura, es necesario que la educación que se desarrolla en la escuela se sustente en un currículo significativo, tanto para la sociedad, como para las individualidades y especificidades propias de cada individuo. De esta manera, se podría avanzar en procesos educativos pertinentes que promuevan el logro de aprendizaje de cada uno de los sujetos que allí asisten, sin importar el origen social del cual provenga (Ferreira y Freire, 2001). El enfoque político-ideológico de Freire (2010) enfatiza en la necesidad de que los procesos educativos

escolares se sustentan en una pedagogía crítica. Esto implica desafiar a los profesores, estudiantes, familia y comunidad a pensar críticamente la educación, en tanto, es una realidad social que debe considerar los elementos políticos, históricos, y económicos, que inciden en los procesos educativos (Schramn y Batista, 2001). Asimismo, la educación debe fundamentarse en un abordaje de las costumbres, hábitos y visiones del mundo que portan los sujetos. Es decir, desde su propia cultura, para desarrollar procesos educativos pertinentes (Bolaños y Tatay, 2012; Molina y Tabares, 2014). De esta manera, al considerar los elementos culturales propios, desde una dialéctica de la cultura, se espera romper con la educación bancaria instalada en la sociedad (Freire, 2010). Educación que tiene como principales características lo siguiente: 1) lleva a cabo procesos educativos basados en la transmisión y memorización de los contenidos escolares; 2) promueve procesos educativos descontextualizados a la realidad social y cultural de los alumnos; 3) busca la eliminación de toda diferencia social, cultural y lingüística; 4) el estudiante es concebido como un 'objeto' en el proceso educativo, por lo cual sólo debe obediencia al profesor; y 5) los alumnos son considerados sujetos vacíos de conocimientos, se transforman en recipientes en los cuales se deposita el saber (Freire, 2010). Estas características de la educación bancaria, develan la dominación que se busca del sujeto, como un actor pasivo que sólo debe obedecer a su 'opresor', negando con ello, la posibilidad de emanciparse en el conocimiento y transformar su realidad social y cultural. Este tipo de educación, caracteriza las escuelas situadas en los contextos indígenas y en aquellos territorios que han sido objeto de colonización, que desconoce los saberes y conocimientos educativos propios (Quintriqueo, Quilaqueo y Torres, 2014); así como los procesos de enseñanza aprendizaje se han caracterizado por ser llevados a cabo por profesores autoritarios, desde una educación escolar monocultural, que sólo busca que los niños memoricen los contenidos mediante la repetición; y la finalidad de la educación escolar en contexto indígena se sustenta en la necesidad de transformar a los niños en seres obedientes, que realicen las actividades que se le encargan de manera sistemática y ordenada bajo una sola forma de pensar y actuar.

De acuerdo a lo expuesto, podemos inferir que, en dichos procesos educativos, aun no se logra comprender que la escuela es un espacio en donde emergen y conviven distintas concepciones de vida, saberes y conocimientos, que portan los estudiantes, los profesores, la familia y la comunidad. Por lo tanto, este proceso educativo debe incorporar a cada uno de los agentes implicados en la educación, para trabajar los contenidos, programas y estrategias; logrando con ellos la construcción de conocimientos significativos. Sin embargo, desde lo empírico, constatamos que en la educación escolar persisten las características de una educación bancaria, como un elemento de reproducción social y cultural. No obstante, en contexto indígena, desde mediados del siglo pasado se demanda una educación, cada vez más, de carácter emancipatorio, donde se busca instancias para co-construir una educación atingente a la realidad local, para comprender lo global, mediante la participación del medio familiar y comunitario. Tal es el caso de la educación escolar en contexto mapuche, puesto que desde los actores sociales de las comunidades se demanda una educación pertinente a su visión de sociedad, cultura y educación para formar a los niños. Es decir, que incluya tanto la racionalidad educativa mapuche como la racionalidad escolar (Quilaqueo, Torres y Quintriqueo, 2016).

### **3.4. Educación escolar en contexto mapuche**

La educación escolar en contexto mapuche se refiere a la educación que niños y jóvenes indígenas reciben en la escuela, en diferentes niveles y complejidades, formalizada por un programa de estudios y reconocida en el marco de un establecimiento escolar legitimado y reglamentado, según la evolución de la sociedad y los sistemas educativos (Briand y Chapoulie, 1993; Quintriqueo, Quilaqueo y Torres, 2014). Desde esta perspectiva, la educación escolar en contexto indígena responde a un marco social, cultural y educacional eurocéntrico. Sin embargo, en la sociedad mapuche, existe una visión de la sociedad, cultura y educación que se define desde un marco epistemológico e ideológico propio. Desde el enfoque teórico de Quilaqueo, Torres y Quintriqueo (2016), el conocimiento educativo indígena se refiere a los diferentes saberes, destrezas, habilidades que comparten los sujetos para la construcción de conocimientos que han sido adquiridos mediante la

experiencia en la participación de prácticas de enseñanza concretas. En efecto, los conocimientos educativos indígenas se manifiestan en la realización social de cada persona en relación al territorio, la comunidad, la escuela, la familia, el trabajo y la sociedad en general (Bolaños y Tattay, 2012). Asimismo, el conocimiento indígena se construye en una relación intersubjetiva con elementos sociales, culturales, naturales y espirituales, por lo cual dichos conocimientos pueden ser tangibles, por ejemplo, aprender a sembrar e intangibles como lograr una interconexión con la naturaleza, para una interpretación de los mensajes que entrega (Molina y Tabares, 2014). En esta modalidad, la transmisión de los saberes y conocimientos indígenas, en el caso particular, de los conocimientos mapuches, son enseñados mediante la educación familiar. Desde la perspectiva de Quintriqueo y Muñoz (2015) la educación familiar mapuche se compone de tres elementos fundamentales. El primero, es la transmisión de saberes y conocimientos en torno a prácticas socioculturales y socio religiosas; el segundo, es referido al conocimiento que deben adquirir los niños y jóvenes mapuches respecto de los distintos sujetos que componen el núcleo familiar extendido; y el tercero es referido a las prácticas discursivas, como un elemento didáctico que facilita la educación familiar.

En consecuencia, la educación familiar mapuche se caracteriza por sustentarse en una racionalidad propia que responde a las necesidades sociales y culturales para la formación de sus hijos, desde su marco social y cultural propio. Este argumento educativo mapuche, implica que es de vital importancia considerar la educación familiar en el contexto escolar, para atenuar los conflictos que enfrentan los estudiantes de origen mapuche, una vez, que ingresen al sistema escolar monocultural. Sin embargo, el sistema educativo escolar, instalado en contextos indígenas, ha desconocido la epistemología indígena implementando una educación descontextualizada que desconoce la realidad social y cultural de sus estudiantes (Quilaqueo, Torres y Quintriqueo, 2016), desde una perspectiva homogeneizante y negadora de la diversidad social, lingüística y cultural. Además, los procesos educativos llevados a cabo en contexto indígena, se han asumido desde un enfoque compensatorio para integrar al indígena al sistema escolar mediante procesos de silenciamiento y negación de los saberes y conocimientos propios. Así, se ha instalado un modelo educativo 'blanqueador de lo indígena', en donde el pilar fundamental es la reproducción y formación de los individuos en valores universales de la sociedad y cultura occidental. En efecto, la escolarización en contextos indígenas se sustenta en un modelo educativo desvinculado de los métodos educativos indígenas, modelo educativo que no logra articular las distintas formas de enseñar y transmitir conocimiento desde la cultura propia (Quintriqueo, 2010).

En este marco, el conocimiento escolar se ha transmitido como hegemonía hacia los conocimientos educativos propios de los pueblos indígenas (Tubino, 2014). La escolarización se desarrolla conforme a la naturaleza de la estructura social, la tradición política e ideológica en que se funda Chile. Así, la escolarización de los mapuches se constituye en la forma que tiene la sociedad para clasificar, transmitir y evaluar el conocimiento educativo, reflejando el poder y su distribución. En efecto, se convierte en un mecanismo concreto de dominación donde se establecen las jerarquías entre sujetos y culturas en interacción (Bernstein, 1990). En consecuencia, la escolarización del sujeto mapuche es un reflejo de los valores y contradicciones que se han arrastrado desde la modernidad. Una de sus principales características está asociada al pensamiento racional y lógico, introduciendo una perspectiva arbitraria que sólo concibe un conocimiento pertinente de integrar en la institución escolar como verdad única e inmutable.

Entonces, la relación entre cultura y educación deja de manifiesto que los sistemas educativos transmiten un conjunto de contenidos disciplinares seleccionados por el Estado, en el marco del currículum escolar único. Dichos contenidos se constituyen como conocimientos deseables de aprender, para la construcción de un proyecto de Estado-nación homogeneizante (Quintriqueo, 2010). Según Dubet y Martuccelli (2002), el rol principal de este tipo de educación es la formación de un ciudadano que represente los valores, creencias e ideales de una sociedad dominante que se busca construir unilateralmente. Por otra parte, observamos que la cultura y educación de los pueblos indígenas ha sido invisibilizada, especialmente en el lenguaje y los métodos de enseñanza aprendizaje. Es decir, la educación implementada por los estados nacionales se ha apoyado exclusivamente

en los ideales de sociedad y cultura dominante, como dos elementos interconectados, para el desarrollo social y cultural del país. Así, la escuela se constituye en un instrumento cuya funcionalidad histórica es adoctrinar a los sujetos que allí asisten (Guerrero, 2003).

---

## 4. Conclusiones

El enfoque dominante sobre la concepción de sociedad, cultura y educación, responde a una política ideológica de educación, que, en el caso de Chile desde sus inicios en el Siglo XIX, ha sido un mecanismo de homogeneización de los sujetos indígenas y no indígenas e escolarizados. Este es un hecho político, en que el Estado ha impuesto la educación escolar monocultural sobre los diferentes pueblos indígenas. La relación entre cultura y educación en contextos de sociedades indígenas, han sido históricamente relaciones tensas entre una matriz cultural hegemónica de poder, de la sociedad dominante hacia las culturas indígenas. La educación escolar constituye uno de los principales mecanismos de movilización, para organizar e instaurar un orden social caracterizado por la meritocracia, el individualismo y la desigualdad social. De esta forma, la educación escolar se ha convertido en el principal instrumento de integración social de los grupos humanos, caracterizados como 'minoritarios' a la sociedad nacional.

Concluimos que las nociones de sociedad, cultura y educación deben ser repensadas, no como elementos aislados uno del otro, sino más bien, como elementos constituidos en el entramado educativo. Para ello, en futuros análisis, el redimensionar estas nociones facilitará comprender y abrir pasos a otras epistemologías contextualizadas al mundo indígena que permitan entender y explicar la función social de la educación como práctica de la libertad de las personas.

---

## Referencias bibliográficas

- BERGER, P., y LUCKMANN, T. (1968). *La Construcción Social de la Realidad*. Madrid. Editorial: Madrid.
- BERNSTEIN, B. (1990). *Power, education and conscience: Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: Editorial: El Roure.
- BOLAÑOS, G., y TATTAY, L. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Revista Educación y Ciudad*, 22, 45-56.
- BOURDIEU, P. (1978). *Reproducción cultural y reproducción social*, en VVAA. *Política, igualdad social y educación*. Editorial MEC: Madrid.
- BRIAND, J., y CHAUPOLI, J. (1993). L'institution scolaire et la socialisation: une perspective d'ensemble. *Revue Française de Sociologie*, 34, 3-42.
- BRUNNER, J. (2001). Globalización, Educación, Revolución Tecnológica. *Revista Perspectivas*, 31, (2) 139-155.
- COMTE, A. (1982). *La Filosofía Positiva*. México. Editorial: Porrúa.
- DE SOUZA, D. (2014). Culture, context and society the underexplored potential of critical realism as a philosophical framework for theory and practice. *Asian Journal of Social Psychology*, 17, 141-151.
- DIMAGGIO, P., y MARKUS, H. (2010). Culture and social psychology: Converging perspectives. *Social Psychology Quarterly*, 73, 347-352.
- DUBET, F., y MARTUCELLI, D. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris, Seuil. Editorial: Gedisa.
- DURKHEIM, E. (1977). *Education et sociologie*. Paris. Editorial: PUF.
- FERREIRA, A., y Freire, P. (2001). *Sua visão de mundo, de homem e de sociedade*. Edições Fafica.
- FORQUIN, J. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. París. Editorial: De Boeck Universite.
- FREIRE, P. (2010). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Buenos Aires: Editorial Siglo

Veintiuno Editores.

GIDDENS, A. (2000). *Sociología*. Madrid. Editorial S.A., Madrid.

GIROUX, H., y MACLAREN, P. (2011). *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires. Editorial: Miño y Dávila.

GRAMSCI, A. (1972). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires. Editorial: Nueva visión.

GUERRERO, A. (2003). *Enseñanza y Sociedad. El conocimiento sociológico de la Educación*. España. Editorial: Siglo XXI.

LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin Éditeur limitée.

LÓPEZ, M. (2009). El concepto de anomia de Durkheim y las aportaciones teóricas posteriores. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 4, (8) 130-147.

MARGULIS, M. (2009). *Sociología de la cultura: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Editorial biblos.

MARX, K. (1975). *El Capital. Crítica de la Economía Política*. Buenos Aires. Editorial: Siglo XXI.

MERTON, R. (1964). *Teoría y estructuras sociales*. México. Editorial: FCE.

MOLINA, V., y TABARES, J. (2014). Educación Propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Revista Latinoamericana*, 13, (38) 149-172.

PARSONS, T. (1983). *La sociedad. Perspectivas evolutivas y comparativas*. México, Editorial: Trillas.

QUILAQUEO, D., TORRES, H., y QUINTRIQUEO, S. (2016). L' éducation scolaire et l' éducation mapuche: points de vue des parents mapuche. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, 25, 1-18.

QUINTRIQUEO, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Santiago: Lom Ediciones.

QUINTRIQUEO, S., QUILAQUEO, D., y TORRES, H. (2014). Contribución para la enseñanza de las ciencias naturales: saber mapuche y escolar. *Educação e Pesquisa*, 40, 965-982.

QUINTRIQUEO, S., y MUÑOZ, G. (2015). Demandes éducatives éducationnelles sociohistoriques et éducation interculturelle en contexte mapuche. En Salas. R., y Le Bonniec. F (orgs). *Les mapuche á la mode. Modes d' existence et de résistance au Chili, en Argentine*. Paris: Editorial L' Harmattan.

QUIVY, R., y CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. Limusa-Noriega Editores, México D.F.

SAINT-SIMON., H. (1975). *El sistema industrial*. Madrid. Ediciones de la revista del trabajo.

SCHRAMN, S., y BATISTA, M. (2001). *O pensar educação em Paulo Freire*. Disponible en <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>. Acceso en: 13 de abril de 2017.

SILVEIRA, D., y DIAS., G. (2016). Cultura y sociedad: un estudio de caso sobre el perfil cultural y social de los estudiantes en el curso de pedagogía del polo FRANCISCO de pylaia multidisciplinar. *Revista científica de la base de conocimiento*, 1, (9) 156-177.

TUBINO, F. (2014). El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales. *Revista contextos latinoamericano*, 1, 1-6.

VEIGA, A. (2004). Currículo, cultura e sociedade. *Revista unisinos*, 8, (15) 157-171.

---

1. Dra(c) Académica del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica de Temuco. Email: [ariaskaterin@gmail.com](mailto:ariaskaterin@gmail.com)

2. Dra. Académica de la Facultad de Educación, carrera Pedagogía en Educación Básica, Universidad Autónoma de Chile, Chile. Email: [eliana.ortiz@uautonoma.cl](mailto:eliana.ortiz@uautonoma.cl)

[\[Índice\]](#)

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](#)]