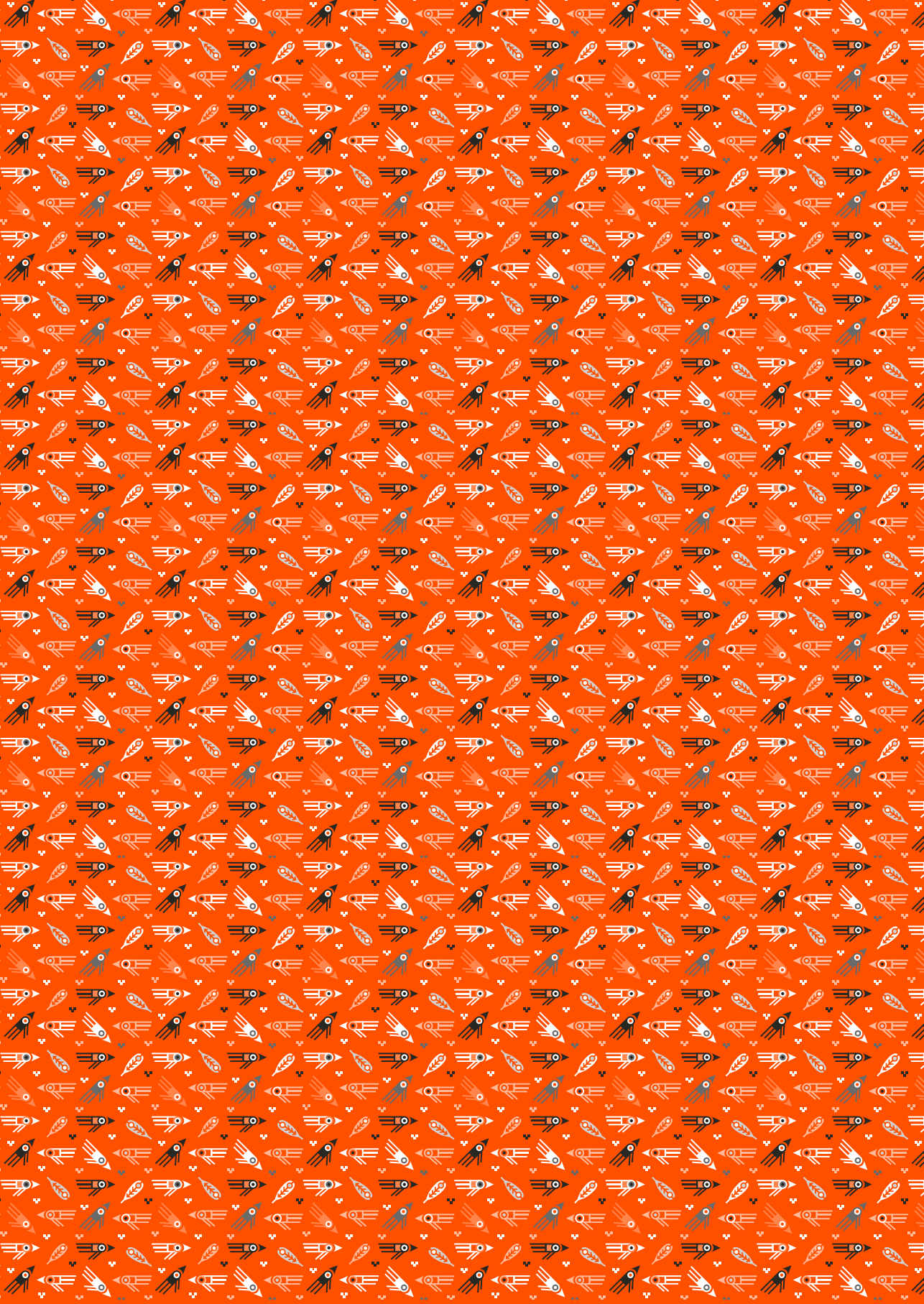


**Pedagogías en primera persona.
Tejiendo una autoetnografía desde
los aprendizajes de la tierra**

CATALINA MONTENEGRO GONZÁLEZ



Pedagogías en primera persona. Tejiendo una autoetnografía desde los aprendizajes de la tierra

CATALINA MONTENEGRO GONZÁLEZ*
Universidad de Barcelona, España

Resumen

Las autoetnografías se presentan como una metodología de investigación que centra su atención en la propia experiencia, que en este caso se refiere a la construcción de conocimientos desde la experiencia docente y el tránsito dentro-fuera de la escuela, para entender procesos de aprendizaje no formales, en relación con la naturaleza, los conocimientos ancestrales del sanar de mujeres *machi* –Autoridad religiosa tradicional del pueblo mapuche– y la formación docente occidental. Este artículo tiene un carácter introductorio a la metodología autoetnográfica y su coherencia con procesos de aprendizaje significativo.

Palabras clave: autoetnografía, educación, aprendizajes, sanar

Pedagogies in first person. Weaving an autoethnography from learnings of the land

Abstract

Autoethnographies are introduced as a research methodology that points its attention in self experience, that in this case is about the building of knowledge from the teaching experience and the school's inside-out transit, to understand informal learning processes, related with nature, the ancient knowledge of machi –Traditional religious authority of the Mapuche people– healing and western formation of teachers.

This article has an introductory character to autoethnographic methodology and its coherence with significative learning processes.

Key words: autoethnography, education, learning, healing

*Licenciada en educación y profesora de artes plásticas, UMCE. Máster en Artes y Educación con enfoque construccionista, candidata a doctora en Artes y Educación, Universidad de Barcelona. Dirección postal: Calle Martí 49-51, 3er o tera, CP 08024, Barcelona - España. Correo electrónico: catalina.montenegro@gmail.com

Artículo enmarcado en la investigación para optar al grado de Doctora en Artes y Educación por la misma casa de estudios.

Introducción

Cuando decimos la palabra pedagogía muy probablemente, se nos viene inmediatamente a la cabeza la idea de escuela en todas sus formas, colegios de enseñanza básica o media. Es en esos lugares donde aprendemos las cosas que serán de *utilidad o importancia* para nuestras vidas, donde adquirimos (en un supuesto ideal) las competencias para nuestra vida adulta y donde aprendemos a relacionarnos con otras personas para vivir en sociedad y ser un aporte en ella.

Pero ¿Qué sucede fuera de la escuela? ¿Dejamos de aprender cosas porque estamos fuera de ella o es que esos conocimientos son menos importantes que los aprendidos dentro del establecimiento escolar? Son estas preguntas centrales al momento de pensar en qué y cómo he aprendido lo que sé, desde que era estudiante, pasando por mi formación docente y los estudios posteriores que llevo realizando hasta hoy. ¿Por qué en las escuelas aprendemos en descontexto? ¿Qué sucede con los aprendizajes fuera de la escuela, en la vida cotidiana, en los espacios pedagógicos sin nombre? ¿Por qué las culturas como la mapuche basa sus maneras de aprender en la observación y las necesidades de su entorno para configurarse como sociedad? Cuestiones que la educación formal pasa por alto.

Me hago preguntas, desaprendo, me posiciono de maneras múltiples y me sumerjo en las maneras de aprender desde la sabiduría de la tierra y la cosmovisión mapuche luego de ser preparada como docente de escuela formal. Aquí comienza el viaje investigativo de una docente de artes visuales, mujer, chilena e investigadora en formación.

Las primeras inquietudes

Comienzan por la curiosidad que me provocaba la idea del sanar con plantas y elementos que nos proporcionaba la naturaleza. Entendía que por mi historia de vida, una abuela viviendo en una parcela llena de plantas medicinales y un canelo a la entrada de la casa, ese mundo natural me sería muy familiar. El problema es que no encontraba los cruces entre esas maneras de vivir y mi ejercicio docente.

Comencé una tesis doctoral que se encuentra en desarrollo y mediante la cual busco espacios de aprendizaje desde *otros* lugares, espacios relacionados

con la naturaleza, el sanar y el ser mujer. Esto último por mi condición femenina, que de una u otra forma ha sido también un punto importante al momento de ser profesora de colegios femeninos y donde, la no conciencia de esa condición me llamaba poderosamente la atención. ¿Por qué aprendemos sin tomar en cuenta nuestra condición de mujeres? ¿Por qué permitimos que la tradición patriarcal de formarnos siga tan presente en nuestras escuelas femeninas? Con todas estas interrogantes es que transito dentro y fuera de la escuela. Comienzo a preguntarme como será aprender fuera de ella, en espacios indefinidos y que conectan con la vida diaria de las personas. Ese día a día que configura maneras de aprender desde la experiencia. Lo que Carmen Luke llama “Los aprendizajes de la vida cotidiana” (1999). Con esta idea es que empiezo un recorrido por zonas rurales del sur de Chile buscando mujeres que se acercaran a estas formas del aprender, mujeres que sanan, que aprenden en el día a día y que conectan con su entorno más inmediato para mantener el equilibrio físico y espiritual de las personas que las rodean o llegan buscando su ayuda. Mujeres *machi*. ¿Cómo aprenden a sanar las *machi*? Pregunta que luego se transforma en dos interrogantes centrales: ¿Qué y cómo aprendo yo en este viaje? ¿Cómo la relación entre mujeres nos hace pensar la construcción de aprendizajes de otra manera?

Comenzando a investigar

Al principio de la investigación, pensaba trabajar historias de vida de mujeres *machi*, pero con el correr del tiempo, me di cuenta que trabajar desde mi propia experiencia para construir conocimiento podría llegar a ser enriquecedor, en la medida en que quedaran patente los procesos de ese aprendizaje y no perdiendo la perspectiva del aporte que pudiera llegar a ser para las personas que leyeran el trabajo realizado. Se hacía coherente trabajar la autoetnografía (Hernández y Rifá, 2011; Denzil y Lincoln, 1994; Ellis y Bochner, 2000). Entendiendo que las autoetnografías, según Goodall son “narrativas creativas conformadas a partir de experiencias personales del escritor dentro de una cultura” (2000, p.9) no son un trabajo egocéntrico para hablar de uno/a, sino para investigar desde uno/a, “hablar no de sí, sino desde sí” (Hernández y Rifá, 2011, p.7) y en contexto, “es investigación, escritura, narración y método que conecta lo autobiográfico y personal con lo cultural, social y político” (Ellis, 2004, p.19). Por su parte Lionnet considera que la autoetnografía es la definición de la propia etnicidad “al estar mediada por el lenguaje, la historia y el análisis etnográfico” (1989, p.99).

La relación de mis experiencias con las de otras/os en un contexto socio-cultural determinado se hace central para las construcciones de conocimiento, pues “se despliegan múltiples niveles de consciencia... y observa[n] con mayor profundidad las interacciones entre el yo y los otros” (Ellis, 2004, p.37) idea primordial cuando hablamos de los aprendizajes en etapa escolar, entendiendo, como mencioné antes, que los procesos de aprendizaje no se limitan al espacio de la escuela.

Las autoetnografías construyen diálogos, se comparten procesos. En este sentido, la autoetnografía permite construir relatos de aprendizaje entre mi propia formación como docente y los procesos de devenir *machi* y formarse como sanadoras, desde que comienzan a tener los *perimontun* (sueños iniciáticos que tienen las personas llamadas a ser *machi*) hasta que se convierten en sanadoras reconocidas por sus comunidades. Pensaba centrarme en sus maneras de aprender de las plantas, los sueños y la relación que tienen entre ellas y las personas que las ayudan en este camino, personas que ya pasaron este proceso de formación sanadora o podrían ser algún aporte en esta etapa de sus vidas. Esto relacionándolo con mi propia formación, intentando tejer ambas tradiciones del aprender, teniendo en cuenta que son paradigmas de aprendizaje totalmente diferentes. Por un lado tenemos aprendizajes que nacen desde la relación con la naturaleza, que señala el camino de lo que se debe aprender para ser útil en las comunidades, es decir, un conocimiento práctico, en contexto y consciente de qué puede hacer cada integrante de la comunidad, por tanto no todos/as aprenden lo mismo ni de la misma manera¹, sabiendo claro está, que en la actualidad los niños y niñas de las comunidades también asisten al colegio occidental, pero en las comunidades (al menos con las que tuve la oportunidad de tener contacto) intentan que las maneras de vivir sean lo más respetuosas posibles con la naturaleza y sus ciclos. Mientras que por otro lado está la educación occidental, con una tradición grandilocuente, rígida, estandarizada, que intenta abarcar todas las áreas del aprender, sin importar intereses ni habilidades de las personas que asisten a la escuela.

Con estos antecedentes, la autoetnografía se va haciendo coherente en la medida en que puedo tejer ambas experiencias, tanto dentro como *fuera* de la escuela, aunque el énfasis esté dado por sobre todo al fuera del colegio,

¹ Estos puntos son parte de una conversación con un comunero mapuche de la región de los Ríos detenido en la cárcel de alta seguridad de Valdivia durante el verano de 2013.

la cercanía con la tierra y los procesos espontáneos del aprender que no por eso son menos importantes que la educación formal.

En este punto tenía la cabeza llena de preguntas sobre mis propias formas del aprender, mi vida en escuelas tradicionales chilenas y de cómo pocas veces había relacionado mi preparación académica para la vida adulta con mi entorno más inmediato, la naturaleza y sus señales, los animales o personas de otras etnias. Al final, esa preparación para la vida era una preparación para ser parte de un país neoliberal, que no le interesa propiciar momentos de reflexión personal, sino más bien personas que produzcan riqueza material para un crecimiento macroeconómico, que deja de lado el bienestar de las personas y favorece la pobreza de las mismas. Esa es la escuela que tristemente nos ha hecho ciudadanas/os de uno de los países más desiguales del mundo en distribución de la riqueza según la OCDE².

Con estos antecedentes es que busco encuentros con mujeres *machi* del sur de Chile (zonas rurales de Temuco y Valdivia) intentando no perder la perspectiva de la realidad político social de Chile. El acceso a las *machi* era difícil, la gente de los pueblos no daba mucha información, pero a medida que pasaban los días, esas experiencias se fueron haciendo también interesantes. Vivencias que iba relacionando con mis prácticas pedagógicas, mis recuerdos de infancia, las formas en las que aprendí en el colegio y las cosas que estaba aprendiendo ahora de una manera totalmente fronteriza con las maneras de la escuela. Las formas de aprendizaje anómalo (Padró, 2011) adquirirían sentido ahora pues, todo eso que estudié e investigué desde la comodidad de un escritorio, ahora eran coherentes en relación con las experiencias vividas durante el trabajo de campo o, como también me ocurrió en algunos momentos de este viaje, la incoherencia absoluta entre lo que leí y lo que viví. Estaba entendiendo que si bien mi *hacer* estuvo mucho más cercano al trabajo teórico en la universidad, no serviría de nada si no lo relacionaba con mi hacer experiencial, con la participación de todos mis sentidos en esta forma de aprender que se alejaba del escritorio y se acercaba a la vivencia y las relaciones con otras y otros que poco o nada sabían de hacer de escritorio, pues sus ideas de conocimiento, como es el caso de las *machi* con las que pude hablar y comuneros mapuches, se relacionan con el vivir y compartir con otras personas día a día lo que deben saber para llevar una vida en armonía con la naturaleza y las actividades colaborativas dentro de su comunidad.

2 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

Los días pasaban y lo que en un principio sería un trabajo de campo para una investigación doctoral, independiente de lo que pasara, pero un trabajo de campo al fin y al cabo, se transformó en un constante cuestionamiento de mis propias prácticas de aprendizaje y enseñanza, como estudiante, como docente, como ciudadana chilena. Veía sólo sinsentidos entre las maneras de aprender de la escuela que en gran medida carecen de contexto socio cultural y las formas de aprender de las/os niñas/os mapuches que crecían pensando y observando a sus padres y la reciprocidad que existe con la tierra³. Sentía el deber de manifestar y hacer central mis inquietudes en torno a cómo aprendemos, qué aprendemos y si eso nos sirve realmente para nuestras vidas. De evidenciar que para mí, las formas en las que aprendí no fueron las óptimas, que estar dentro de una sala de clases ocho horas diarias no me ayudaría a ser mejor persona, ni a saber que hacer frente a la naturaleza y sus ciclos. No puedo decir que no aprendí nada en la escuela porque muchas de las cosas que estudié me han servido y me servirán hasta el día que muera, sin embargo, muchos de los aprendizajes escolares nada tuvieron que ver con mis intereses o mis necesidades reales como mujer individual. Y es por esto, que construir una autoetnografía, tomando mi experiencia educativa-docente y esta nueva aventura de aprender fuera de la escuela se hace central para hacer patentes *otras* formas de construir conocimientos significativos.

Autoetnografías

Creo que las primeras veces que escuché sobre autoetnografía me parecía una manera muy difícil de tratar los temas o las preguntas de investigación ¿Cómo iba a investigar un tema, pero desde mí? ¿A quién podría llegar a importarle lo que yo pensara u opinara sobre los temas que investigaba?

Hablar en primera persona, desde una posición personal, dando mi opinión y en minúsculas, sin esperar que sea un relato de la verdad única ni absoluta, sino que sólo exponer lo que pensaba y creía de algún tema, me parecía por decir lo menos, extraño. Mi tradición educativa en Chile me hablaba de lo contrario. Hablar en plural, objetivamente, con grandilocuencia y por supuesto sin hacer reflexiones que dejaran entrever en ningún momento

³ Aclaro que estas experiencias fueron con personas que viven en zonas campesinas del sur de Chile y no necesariamente son las maneras de vivir de personas mapuches que viven en ciudad. Mi trabajo sólo se sustenta con encuentros con personas de zonas rurales.

que era una postura personal, eran las formas con las que aprendí a leer, escribir y *reflexionar* en la escuela chilena. Leía y redactaba textos larguísimos con muchas palabras prescindibles pero que daban la sensación de haber hecho un trabajo muy serio. Me daba la impresión de que un texto escrito en primera persona, como es el caso de las autoetnografías, estaba incluso mal escrito. Así fueron mis maneras de *aprender* a leer y escribir, con lecturas que se referían por lo general a grandes relatos. Recuerdo sobre todo los de historia y geografía que hablaban de conquistadores valerosos, guerras eternas y pacificadores que llegaban a tierras americanas para *salvarnos de la barbarie de los nativos*. Recuerdo eso y pienso que tener acceso a ese tipo de trabajo me sirve ahora en gran medida para no repetir las mismas formas de escribir, expresarme y para “mantener una estrategia de reflexividad” (Hernández y Rifá, 2011, p.14) en actuales procesos de investigación, pero por sobre todo no pensar que soy dueña de la verdad ni de la existencia de un único relato posible.

Me queda claro que *hacer* una autoetnografía es *deshacer* mis aprendizajes escolares y universitarios, “es construir una subjetividad, construir figuras del YO y así partiendo del yo se llega al sí mismo en relación con el otro” (Viollet, 2005, p.27). Es *desaprender* las formas en las que se organizaban mis conocimientos para poder reordenarlos sin darle mayor importancia a uno u otro, construyendo redes, armando y uniendo conceptos que me permiten investigar de otra manera quizás, los mismos temas, pero con otra mirada. Pienso en la idea de rizoma donde “cualquier punto (...), puede ser conectado con cualquier otro” (Deleuze y Guattari, 2008, p. 17) un rizoma que busca el camino a través de la tierra para hacer sus conexiones de manera libre y sin jerarquizar. Miro unas hiedras que tengo en unas botellas en mi escritorio y comienzo a ver que todas las raíces son distintas, crecieron todas diferentes, pensando en que los rizomas se construyen de esa manera tiene todo el sentido, pero veo que unas de las hiedras tiene sus raíces en círculo, siguiendo la forma de la botella. Esto me hace pensar en la importancia que tiene el contexto para hacer estas conexiones. Por tanto, aunque los rizomas tienen conexiones de manera libre, es igualmente importante el contexto en el que éstas se llevan a cabo. Por ello es que ese contexto es fundamental para hacer la autoetnografía pues, sin contexto nos quedaríamos con una autobiografía pues “conecta-de forma explícita y como parte del proceso de investigación-lo personal con las dimensiones o las fuerzas culturales y sociales que se hacen presentes en el relato (Hernández y Rifá, 2011, p.30).

Contextos

Mis primeros contextos estuvieron dados por las escuelas por las que transité de niña. De tradición *laica* (no se decían católicas/os, sin embargo tenía clases de religión) y de ingreso mixto. Luego comenzando la adolescencia, a los doce años, mis padres *me hacen* ingresar (y digo *me hacen* porque yo no tenía ningún interés particular por esa escuela) al colegio de señoritas más importante del país. Un colegio como cualquier otro, pero con una tradición centenaria por cuyas aulas habían pasado mujeres muy importantes de la aristocracia de principios del siglo XX y posteriormente muchas mujeres ligadas a la política, las ciencias y las humanidades. Sin embargo, y a pesar de que mis padres se esforzaron por darme la *mejor educación*, eso sólo significaba que tenían buenos resultados en pruebas de carácter nacional. Todo se traducía a cifras. Las clases siempre fueron muy dirigidas a los aprendizajes que *debíamos* lograr. Cumplir con estándares medibles en números. Las dimensiones sensitivas quedaban absolutamente fuera. Una formación educativa rígida, estática, añeja, objetiva, descontextualizada y atemporal. Con esto pienso en como los aprendizajes de la escuela y sus maneras de *transmitir-me* conocimientos no tienen más relevancia que los aprendizajes que tuve en mi hogar, con mi madre y mi abuela. No recuerdo cómo aprendí a escribir, pero sí recuerdo las tardes que pasaba con mi madre haciendo los deberes de la escuela, cuidando el orden de mis cuadernos y borrando una y otra vez hasta que la letra *a* quedara perfecta, debe ser que lo recuerdo porque no era sólo hacer una letra *a*, era una relación de afecto que cruzaba el proceso de aprender con formas cariñosas de hacerlo. Por otra parte, mi abuela, una mujer dada a las artes pictóricas, me llevó desde niña a sus clases de óleo porque no podía quedarme sola en casa mientras todos trabajaban. Era la más pequeña del grupo de mujeres que superaban los cincuenta años mientras yo tan solo tenía seis. Esa sin duda, fue la génesis de la atracción por las artes en todas sus formas. Además de ver a mi abuela como cuidaba las plantas del jardín que tenía en la casa donde vivíamos, jardín que luego creció cuando se fue a vivir al campo, lejos del ruido y la contaminación de la ciudad. Aquí pudo, además de tener sus plantas de siempre, muchas plantas medicinales que desde pequeña consumí para múltiples dolores o problemas a la piel. Estos recuerdos me hacen pensar en lo que para mí es un aprendizaje significativo.

Los aprendizajes significativos guardan relación con lo que para nosotros es importante para la vida, lo que será crucial al momento de tomar decisiones, por tanto, y pensando de manera positiva ante el sistema educacional

chileno, esas competencias nos las debería dar precisamente ese sistema. La realidad es que, al menos en mi caso no fue así y las cosas que aprendía en la escuela carecían de sentido, eran conocimientos ajenos, muy lejanos, desconectados con mi vida infantil y juvenil, en total descontexto, no había relación ni con mi entorno socio cultural ni con mis propios intereses o inquietudes. Mis formas de aprender estuvieron desde siempre más cercanas a las mujeres de mi familia que mis maestros y maestras de escuela. Con esto pienso en la construcción de mi autoetnografía sobre espacios de aprendizaje, sobre sanar y aprender a sanar, sobre relacionarme con la tierra y mis raíces múltiples y me pregunto cómo puedo hablar de esas construcciones de conocimiento en un medio educativo donde los/as estudiantes no salen del aula de clases.

Mi autoetnografía relacionada con los aprendizajes de la vida cotidiana (Luke, 1999) tiene mucho más sentido para mi trayectoria de vida que los conocimientos *transmitidos* en la escuela. Conceptos estandarizados, igualitarios, donde quien aprende no tiene opción de participar de la toma de decisiones sobre el qué y cómo aprender. La escuela cambiaría si en un futuro pudiéramos tomar los principios de la autoetnografía y partir de sí para construir conocimientos. Pues las ventajas del trabajo autoetnográfico, versan en cuán importante serían precisamente esos aprendizajes que parten de una/o misma/o, transformando los procesos pedagógicos en experiencias significativas. Aquí hablo de las autoetnografías no sólo como parte de una metodología que desemboca en una investigación que es mi caso, sino también como un recurso para ser trabajado en todas las dimensiones del aprender, haciendo de la pedagogía un espacio “dialógico, táctil, corporeizado, discontinuo y en continuo movimiento” (Padró, 2011, p.11).

Tomar en cuenta *las maneras* de construir una autoetnografía se hace provechoso al momento de pensar en lo significativo del aprender para cada persona. Con esto me pregunto: ¿Podemos construir conocimientos significativos sin incluirnos en lo que aprendemos? ¿Realmente podemos aprender en descontexto? ¿Cómo aprendo a relacionarme con esta nueva forma de construir conocimiento que se aleja tanto de mi paso por la escuela primaria, secundaria y mi formación como docente?

Salir de un espacio de seguridad y conocido como es la escuela, me hizo vulnerable, y provocó en mí, curiosidad por aprender de otras maneras, por cambiar la mirada hacia otras formas hasta el momento, desconocidas del aprender, con las que nunca había tenido contacto, como por ejemplo

aprender desde mi propia experiencia a través de una autoetnografía. Experimenté la paradoja de salir de la escuela para aprender. Cuán difícil puede ser aprender con conciencia de orígenes múltiples y con conciencia de “subjetividad nómada” (Braidotti, 2004, p.66) entendiendo que esos orígenes diversos expanden mis experiencias desde la hibridez del ser chilena y por tanto tránsito entre diferentes posicionamientos haciendo que las miradas sean dinámicas, multifocales y polifónicas.

Aprendo siendo parte

Los aprendizajes de los sentidos, por tradición oral y por observación fueron patentes en el trabajo de campo y lo vinculo con las formas de hacer pedagogía en un sistema que nada tiene que ver con los contextos particulares de los niños y niñas chilenas/os pero que sin embargo, está presente en la formación de sanadoras mapuche y la educación de las comunidades donde aprenden desde lo que ven y sienten, teniendo un desarrollo en relación con sus entornos y las necesidades de la gente con la que se relacionan.

Como define Marina Dimitrievna:

El aprendizaje es una experiencia de encuentro y, como tal, es una experiencia que rompe todo solipsismo del pensar totalitario. La búsqueda de sentido como movimiento reflexivo del yo sobre sí mismo (comprenderse a sí mismo en su existencia) implica una radical heteronomía (2007, p. 200).

Así, el ser docente de un sistema que pasa por alto estas cosas me pone en alerta, pues creo que la ausencia de contexto educativo nos hace pensar en aprendizajes poco significativos e intrascendentes con las vivencias del día a día. Formación occidental que transforma todo en “previsible y ordenado” (Browne y otros, 2004, p.89), quitando espacios a la curiosidad y la espontaneidad del aprender. Cosa que no pasa en el caso mapuche ni con las sanadoras pues las vivencias son fundamentales, en tanto particulares y únicas pues si bien existe un “llamado” a ser *machi*, como señalan González y Rodríguez: “el curandero no se hace desde fuera sino que se *nace* curandero” (1996, p.560), y por ende, cada una/o tiene una historia particular de su trayectoria sanadora. Cada una tiene su propia experiencia que contar, vidas familiares y entornos particulares, no sólo al inicio de su camino como *machi*, sino también durante todo el recorrido que se debe hacer para llegar a serlo. Como el caso de *machi* Rosita quién se autodefine

como rebelde y que jamás tuvo una preparación sobre plantas, ni de cómo tocar el kultrún, sólo recibe las enseñanzas de los peumas (sueños) quienes le señalan siempre como proceder⁴.

Tomando en cuenta cada cosa que las define como únicas, en concordancia con su rol dentro de la sociedad mapuche y su capacidad para “tratar el desequilibrio entre mente, cuerpo, emociones, espiritualidad y medio social a través de rituales y hierbas medicinales (Bacigalupo, 2001, p. 89) sin desconocer y partiendo de la condición del ser mujer.

Con esto, los espacios pedagógicos de la vida cotidiana (Luke, 1999) que se construyen a partir de la configuración identitaria de mujeres *machi* y los nudos que se pueden propiciar entre ellas y mi propia experiencia con ellas se hacen más evidentes; contando como se forman sanadoras a través de la tradición, la memoria, la socialización y los espacios educativos del día a día. Los que no se encuentran enmarcados en la escuela formal, buscando el «diálogo como práctica de enseñanza» (Ellsworth, 2005, p. 58). Las maneras del aprender en las comunidades mapuches tienen más relación con un diálogo contaste y relacional con el entorno natural y social que las lecciones de la escuela. Realidad de la que fui parte durante mi práctica docente pero que nunca terminó de convencerme del todo y ahora, cuando tengo la oportunidad de ver aprendizajes diferentes tanto de mapuches como de las mismas *machi*, me doy cuenta de que sí se puede aprender en contexto y pensando en las necesidades reales de quienes te rodean, y con esto no me refiero sólo a las personas, sino que a todo lo que comprende la naturaleza. Por lo tanto, la enseñanza puede ser concebida de otro modo: como un espacio para entender quiénes somos, cuáles son nuestras herencias culturales, observar nuestro entorno y qué es lo que queremos aprender.

Dentro y fuera de la escuela

Pensando de manera positiva, podríamos pensar que el dentro y el fuera de la escuela se definiera tan solo por una cuestión física estructural, pero no es así. Aprender dentro y fuera de la escuela se hacen maneras dicotómicas incluso contrarias de los procesos de aprender. Fuera de la escuela tenemos

⁴ En conversación con *machi* Rosita durante abril del presente año en la localidad de Boroa, Nueva Imperial, Temuco.

memoria como sociedad, pasados comunes que se tejen en sincronía, pero no en linealidad, dando espacios a las diferencias, tal como debiera ser en el aula, donde lo diferente no sea negativo, sino enriquecedor para la experiencia del grupo-curso, donde la escuela sea un espacio de “narrativas múltiples y tradiciones diversas que incluyen cruces de etnia, clase, género y religión, ajenas a otros contextos” (Femenías, 2007, p. 24). La escuela debiera propiciar que cada persona sea “contingente y relacional” (McDowell, 2000, p. 42) con conciencia de sí y de su entorno, para construir una sociedad con memoria, una memoria que “tiene una verdad que no radica en la exactitud de los acontecimientos sino en las interpretaciones posibles de ellos” (Lechner, 1992, p. 62), dando espacio a que cada uno/a cuente su parte y donde todas serán verosímiles.


Para finalizar

Lo importante de estos procesos es alcanzar reflexiones significativas que nos lleven a pensar en cambios en las bases de la educación para dar cuenta de su importancia en las aulas, formación centrada en el proceso de la producción del saber - en el “cómo” (que se relaciona con el qué y el porqué) (Gore, 1996, p. 23), pero también del sentir y relacionarse, comprendiendo que todo está mediado por la construcción subjetiva de conocimientos.

Son las formas de educarnos, la oportunidad para encontrarnos con nuestras identidades, con nuestros orígenes y con nosotros/as mismos/as, siendo momentos que deberíamos construir entre todos y todas para apropiarnos de nuestra formación como docentes y estudiantes, pensando la educación en todas sus formas, como un espacio de encuentro y construcción de sociedad.

Pensar las escuelas, sus entornos y los contextos particulares de las personas como espacios de desarrollo creativo intelectual, sin perder el foco de lo que buscamos como ciudadanos/as y personas multidimensionales. De esta manera, podemos cambiar nuestra forma “de entender la pedagogía si la resignificamos desde otros lugares, si experimentamos el devenir pedagógico y nos situamos como sujetos de devenir. O sea, sujetos en constante creación de conocimiento no dado” (Padró, 2011, p.29).

No todos/as aprendemos lo mismo ni de la misma manera, por tanto no deberíamos hablar de UNA forma de aprender intentando lograr un equilibrio entre todas las dimensiones particulares de cada persona.

Yo continué el viaje de la construcción de conocimientos fuera de la escuela, en contacto con la naturaleza y las sanadoras mapuches, sin embargo, no dejo de pensar en lo enriquecedoras que serían estas experiencias también dentro de la escuela. 

Referencias

- ACASO, M., ELLSWORTH, E. y PADRÓ, C. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Conversaciones. Madrid: Morata.
- BACIGALUPO, A. M. (2001). El rol del medicinar de machi en la recreación de la identidad mapuche: voces de resistencia, hibridez y transformación en las prácticas de machi. *Scripta ethnologica*, XXIII, pp. 89-119.
- BRAIDOTTI, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.
- BROWNE, R., SARTORI, V. y ECHETO, S. (2004). *Escrituras híbridas y rizomáticas. Pasajes intersticiales, pensamiento del ENTRE, cultura y comunicación*. Sevilla: Arcibel.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (2008). *Rizoma: Introducción*. Valencia: Pre-textos.
- DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (2005). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. En DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (Eds.), *The sage handbook of qualitative research*. Third edition (pp.1-13). Thousand oaks: Sage publications, inc.
- DIMITRIEVNA, M. (2007, enero-junio). Educación y sentido. Formación de la identidad narrativa. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 9(1), pp. 189-201.
- ELLIS, C. y BOCHNER, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. En Denzin, N y Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 733-768). Thousand oaks CA.
- ELLIS, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- ELLSWORTH, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- FEMENÍAS, M. (2007). Esbozo de un feminismo latinoamericano. *Revista Estudios Feministas*, 15(1), pp. 11-25.
- GONZÁLEZ, J. y RODRÍGUEZ, S. (1996). *Creer y curar: la medicina popular*. Granada: Biblioteca de etnología, diputación provincial de Granada.
- GOODALL, H. (2000). *Writing the new ethnography*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- GORE, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ, F. y RIFÁ, M. (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.

- LECHNER, N. (1992). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago: LOM.
- LIONNET, F. (1989). *Autobiographical Voices: Race, Gender, Self-Portraiture*. Ithaca: Cornell UP.
- LUKE, C. (1999). *Feminismos y pedagogías de la vida cotidiana*. Madrid: Morata.
- McDOWELL, L. (2000). *Género, identidad y lugar*. Madrid: Cátedra.
- VIOLLET, C. (2005). Pequeña cosmogonía de escritos autobiográficos. Archipiélago. *Cuadernos de crítica de la cultura*, 69 [monográfico "autobiografía como provocación"], pp. 23-29.

Fecha de recepción del artículo:

13 de octubre de 2013

Fecha en que fue remitido el artículo para ser evaluado:

16 de diciembre de 2013

Fecha de aceptación del artículo:

6 de marzo de 2014