

INVESTIGACIONES

*CATEGORIZACION DE SABERES EDUCATIVOS MAPUCHE MEDIANTE
LA TEORIA FUNDAMENTADA**

Categorization of *Mapuche* educational knowledge through the Grounded Theory

Daniel Quilaqueo R. y Daniel San Martín C.

Universidad Católica de Temuco, Facultad de Educación
Casilla 15 D, Temuco. E. mail: dquilaq@uct.cl

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo categorizar saberes educativos mapuche haciendo uso de los aspectos teórico-metodológicos de la Teoría Fundamentada. La categorización se inicia con la Codificación Abierta. En el problema de investigación se observa la falta de sistematización de los saberes indígenas en Chile, en particular, los saberes educativos mapuche para un currículum intercultural. No obstante, la existencia en esta última década de instrumentos legales como la Ley Indígena N° 19.253 a nivel nacional y a nivel internacional el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, que promueven una educación intercultural. Este estudio se efectúa con una muestra de discursos de sesenta *kimches* (sabios) sobre educación mapuche. Se utiliza la Codificación Abierta, para construir las categorías conceptuales que contienen los principales saberes y conocimientos culturales en relación con la formación de niños y adolescentes. Para ello, y con la finalidad de darle más rigurosidad al análisis e interpretación de

Abstract

The aim of this research is to categorize Mapuche educational knowledge by using methodological theoretical aspects of the Grounded Theory. The categorization is made through the Open Coding. On research, the lack of systematization of indigenous knowledge in Chile is observed, particularly, the Mapuche educational knowledge for an intercultural curriculum. In the last decade, however, legal instruments such as the Law Indígena N° 19.253 at local level and the International Labour Organization Convention N° 169, promoting intercultural education at international level were created. This study analyzes a data consisting in 60 *kimche* discourses about Mapuche education. In order to build conceptual categories containing the main knowledge and cultural understanding related to child and adolescent education, the Open Coding is used. To make a rigorous analysis and an accurate interpretation of data, and also to create conceptual nets of categories and subcategories, the Atlas-ti 5 software is

* Este artículo forma resultados del Proyecto FONDECYT N° 1051039 “Saberes mapuche y conocimientos vernáculos transmitidos por kimches. Sistematización para una educación intercultural”.

los datos, se recurre al uso del software Atlas-ti 5, para generar redes conceptuales de categorías y subcategorías. Los resultados muestran las categorías *Kimeltuwün* (proceso educativo), *Kimiün* (saberes) y Prácticas Socioculturales; además se develan dieciocho subcategorías.

Palabras clave: saberes educativos mapuche, teoría fundamentada, codificación abierta.

used. Findings show the *Kimeltuwün* (educational process), *Kimiün* (knowledge) and Sociocultural Practices categories as well as eighteen subcategories.

Key words: mapuche educational knowledge, grounded theory, open coding.

INTRODUCCION

Los saberes educativos mapuche no han sido sistematizados, aunque se observa su presencia desde las misiones católicas entre las distintas comunidades al momento de la colonización española. Además se da cuenta de la demanda de los *logkos* (jefes de comunidades) de utilizar la lengua *mapunzugun* para catequizar a sus hijos y considerar sus saberes educativos en la formación (ver, por ejemplo, Molina 1778; Housse 1939; Latcham 1924 y Noggler 1972). Posteriormente, con respecto a la escuela tanto de misioneros católicos y protestantes como públicas, ésta continuó negando la inclusión de los saberes educativos mapuche al aula. Pero, al mismo tiempo, favoreciendo una educación monocultural a favor de los hijos de colonos instalados entre las comunidades. A fines del siglo XIX y principios del siglo XX, los *logkos* y padres de familias han reclamado el uso de sus saberes educativos conjuntamente a los saberes de la escuela en la formación de sus hijos (Quilaqueo 1994; Quilaqueo 2006). Al respecto, Bello (1997), refiriéndose a los programas de *becas indígenas*, señala que los intentos de asimilación no han sido exitosos, puesto que las comunidades han incorporado la educación escolar como un recurso de reproducción y producción étnica (ver también Poblete 2001).

Desde esta época la escuela ha funcionado con un currículum sin distinguir el origen sociocultural de los sujetos que ha escolarizado. Sin embargo, desde 1993 existe a nivel nacional la Ley Indígena Nº 19.253 y a nivel internacional, desde 1998, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), instrumentos jurídicos que favorecen las posibilidades de desarrollar una educación intercultural (CONADI 1993, OIT 1998). Esto supone, necesariamente, la incorporación de aspectos culturales y educativos mapuche en escuelas instaladas en comunidades y nuevos contextos de vida mapuche en el medio urbano¹. Esto permitiría fortalecer la identidad sociocultural de los alumnos de origen mapuche y a los alumnos no mapuche aprender aspectos culturales mediante el estudio de costumbres, creencias y valores indígenas favoreciendo el desarrollo de la interculturalidad entre ellos.

De acuerdo a investigaciones realizadas sobre educación intercultural, las familias de comunidades reclaman la inclusión de conocimientos socioculturales mapuche al medio escolar para una mejor calidad de educación (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas 2005; Quilaqueo 2007). Es decir, la consideración de los conocimientos que históricamente

¹ Se denomina *nuevo contexto de vida mapuche* al asentamiento de las nuevas generaciones en el medio urbano como efectos de la emigración.

han constituido los saberes educativos desde una base epistemológica que dé cuenta del conocimiento develado desde la *sabiduría* de los propios sujetos que portan el saber educativo y cultural. Sujetos que han cultivado los saberes culturales y educativos mediante mitos, leyendas, cuentos, la historia de la comunidad y la enseñanza de la ascendencia paterna y materna de cada persona desde la memoria social mapuche² (ver también Quilaqueo 2007). Se trata de hombres y mujeres que constituyen un referente cultural y educativo de la educación mapuche en una comunidad, denominándoseles *kimche*. El *kimche*, actualmente, puede definirse a partir del concepto de *conocimiento propio* como la persona que posee saberes culturales mapuche y no mapuche para argumentar un discurso (Quilaqueo, Quintriqueo, Catriquir y Llanquinao 2004; Quilaqueo 2006).

En este artículo se presenta una categorización de saberes educativos desde la Codificación Abierta de la Teoría Fundamentada. Para esto se parte de la base sociocultural mapuche reconocida por los *kimches*, para construir una teoría desde datos que emergen del trabajo de campo, recurriendo a los planteamientos de Glaser & Strauss (1967) y Strauss & Corbin (2002). Estos autores proponen una metodología, de naturaleza cualitativa, cuyos procedimientos están destinados a la elaboración de teorías desde lo que denominan Teoría Fundamentada. Esta teoría se apoya en los datos, iniciando un primer estudio con un microanálisis donde el texto se abre al investigador denominándose Codificación Abierta. Codificación que, para este estudio, permite revelar categorías y subcategorías de saberes educativos mapuche. Estas categorías están referidas al procedimiento educativo sobre la base de formación de persona mediante contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la educación. Además de las prácticas socioculturales y de los aspectos simbólicos que conforman las creencias socioculturales que inciden en la educación mapuche. En este conjunto de conocimiento, surgido de los datos, se ha alcanzado un nivel de sistematización que se irá refinando posteriormente con la Codificación Axial y la Codificación Selectiva. El objetivo es llegar a conformar un cuerpo de proposiciones teóricas, para articular una teoría que contenga los saberes educativos propios de las comunidades en el contexto de las territorialidades³ Pewenche, Lafkenche, Picunche, Williche, Wentche y Nagche. Así, los hallazgos de la investigación se refieren a saberes educativos vernáculos transmitidos por *kimches*.

MARCO DE REFERENCIA

En este estudio se considera la hipótesis de trabajo del proyecto de investigación Fondecyt “Saberes mapuche y conocimientos educativos vernáculos transmitidos por *kimches*.”

² El concepto de memoria social se refiere a memoria colectiva e individual (Halbwachs 1970, Sabourin 1997 y Quilaqueo 2005). Al respecto se tienen en cuenta los siguientes aspectos de la memoria social mapuche: la continuidad y discontinuidad de los valores educativos mapuche, las regularidades sociales, los cambios sociales y los problemas conceptuales que supone la rearticulación de los diversos hechos sociales una vez descritos.

³ La noción de territorialidad utilizada por los mapuche, en tanto grupo étnico, se refiere al concepto de *colectividad histórica*. De acuerdo a Schnapper (1998) este concepto es más adaptado para designar lo que se denomina habitualmente como *grupo étnico*. Para el caso de las *territorialidades mapuche* permite explicar la ocupación geográfica del territorio, puesto que el aspecto sociocultural y saber geográfico mapuche permite designar las comunidades.

Sistematización para una educación intercultural” (Quilaqueo, Merino y Quintriqueo 2005). En ella se sostiene que los *kimches* conocen en profundidad los fundamentos, valores y finalidades de los saberes y conocimientos educativos mapuche, y son los depositarios de saberes específicos sobre la formación de persona y de un oficio. Estos conocimientos se aprenden a través del discurso⁴ de *kimches*, en *mapunzugun*, desde una lógica propia de construcción de conocimiento que permite dar significados a los elementos culturales propios y los ajenos desde una modalidad de *apropiación cultural* (Quilaqueo 2005). La modalidad de apropiación cultural se sustenta en dos lógicas culturales: la mapuche y la occidental. Estas, aunque debieran ser complementarias, coexisten creando contradicciones en el proceso de formación de las personas, puesto que no se reconoce el conocimiento transmitido por el entorno familiar y educativo de la comunidad. Lo que en términos más amplios, según Morín (1994), provoca una mutilación del conocimiento haciendo que los actores de la educación se conviertan *progresivamente en ignorantes* frente al crecimiento exponencial de los saberes por separado. Otra dificultad derivada de la exclusión de los saberes y conocimientos mapuche es la *emergencia sucesiva* de la incomprensión de los valores propios de la cultura.

Con respecto a lo anterior, Morín (2002: 93), refiriéndose a la *educación para los obstáculos a la comprensión* plantea que “...existe la incomprensión de los Valores imperativos expandidos en el seno de otra cultura, como lo son en las sociedades tradicionales, el respeto hacia los ancianos, la obediencia incondicional de los niños, la creencia religiosa...”. Esto sugiere, sin duda, repensar y mirar al pasado de las culturas de los grupos locales con el fin de asumir esos valores y conocimientos que finalmente le otorgan identidad y distinción respecto de otras culturas. Culturas que comparten una sociedad global común, a la que deben hacer frente sus identidades particulares. De acuerdo a esto es necesario *ir al pasado*, puesto que “... es en este reencuentro con el pasado que un grupo humano encuentra la energía para enfrentar su presente y preparar su futuro...” (Morín 2002: 74). De esto se desprende que todo ser humano y cualquier pueblo puede orientar su vida en una *transmisión permanente*, entre su pasado donde encuentra su identidad y un futuro hacia donde proyecta sus aspiraciones y sus esfuerzos. Esto explicaría teóricamente la fidelidad a la ascendencia expresada por los *kimches*, para referirse al presente y la necesidad de incorporar contenidos educativos mapuche al medio escolar (Quintriqueo 2005).

El argumento de búsqueda de un mejor desarrollo cultural, hoy día, en los reencuentros con el pasado debe ser complementario y no antagónico. Es decir, para explicar la necesidad de incorporar contenidos educativos actitudinales y conceptuales al medio escolar sustentados en una base epistemológica de construcción de saberes y conocimientos mapuche. De esta manera podrían superarse los prejuicios hacia los saberes mapuche, si se consideraran los conocimientos tradicionales de la *memoria social mapuche* transmitidos como saberes educativos y al mismo tiempo los conocimientos del medio escolar (Merino y Quilaqueo 2003; Quilaqueo 2006). Es decir, si se desarrolla

⁴ El discurso se entiende como un complejo de tres elementos interrelacionados e interdependientes entre sí: el texto y sus elementos constitutivos, la práctica discursiva que los hablantes realizan a través de los textos y la práctica social donde la práctica discursiva y el texto son modelados ideológicamente (Fairclough 1995; Van Dijk 1984, 1997 y Wodak 2003). Entre las familias y comunidades mapuche, el saber está asociado a prácticas discursivas y se desarrolla en relación a la territorialidad.

un proceso formativo teniendo como marco de referencia a ambas culturas con el fin incrementar la comprensión de los estudiantes. Comprensión que se observa cada vez más dañada por los procesos de parcelación de los saberes. En este sentido, Morín señala que debemos "...pensar el problema de la enseñanza por una parte, a partir de la consideración de los efectos cada vez más graves del encasillamiento de los saberes y de la incapacidad de articularlos unos con otros..." (Morín 2004: 17). Pero, al mismo tiempo se debe considerar que la habilidad de contextualizar e integrar es fundamental para desarrollar una capacidad, más que debilitar el espíritu humano.

No obstante es conveniente precisar qué es una teoría. Al respecto, Strauss & Corbin (2002: 25) señalan que "...una teoría denota un conjunto de categorías bien construidas...". Por ejemplo, temas y conceptos interrelacionados de manera sistemática por medio de frases que revelan relaciones, con la finalidad de constituir un marco teórico que explica, por ejemplo, algún fenómeno social, psicológico y educativo. Es decir, los discursos que indican relación y explican quién, qué, cuándo, dónde, por qué, cómo y con qué resultados ocurren los sucesos. Pero se debe aclarar que se trasciende de un modelo descriptivo propio y tradicional del enfoque cualitativo, a un modelo conceptual teórico pertinente a los objetivos del estudio; lo que implica mayor capacidad de abstracción e integración de los resultados y hallazgos a otros contextos educativos similares. En este sentido, Trinidad, Carrero y Soriano (2006: 10) señalan que "...a partir de la conceptualización como objetivo durante la transformación de los datos, la Teoría Fundamental trasciende todos los métodos descriptivos y sus problemas asociados...". Esto se plantea especialmente para referirse a la fiabilidad y su potencial de generalización.

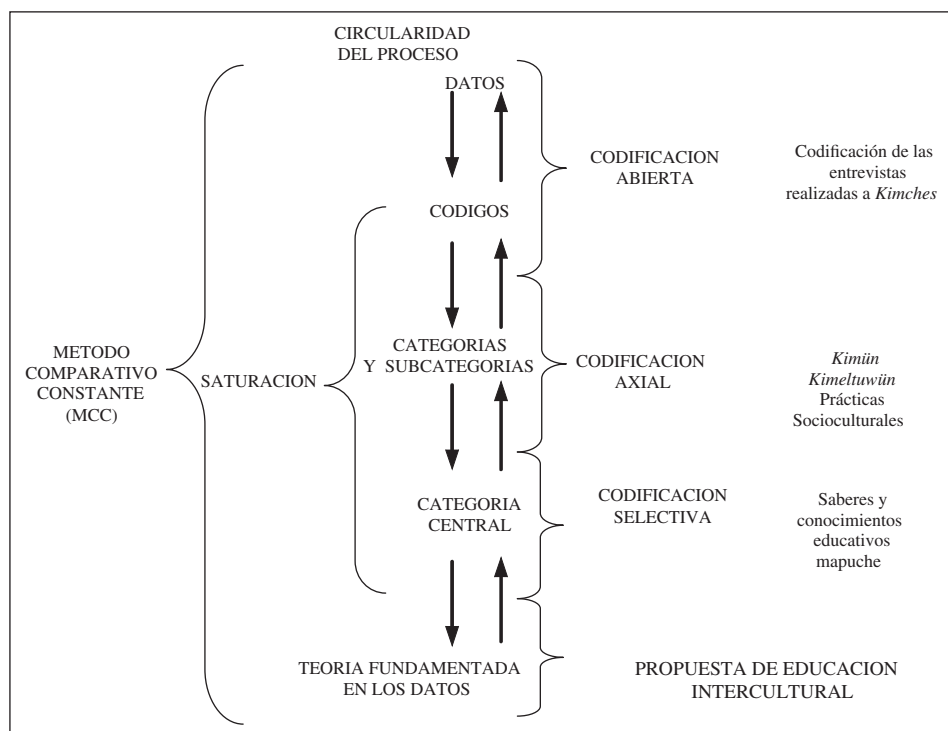
En relación al análisis de datos, para llegar a la elaboración de un cuerpo de conceptos relacionados entre sí se debe comenzar con la Codificación Teórica como el primer procedimiento de análisis de los datos recogidos para desarrollar una teoría. Este procedimiento no puede ser independiente de la recogida o el muestreo de los datos, ya que es determinante para la toma de decisiones respecto de qué testimonios incorporar para el análisis y con qué método realizar la recogida de antecedentes. Para el procedimiento de interpretación de los datos se pueden distinguir tres tipos de codificación: Codificación Abierta, Codificación Axial y Codificación Selectiva. La interpretación se inicia con la Codificación Abierta, sin embargo, al final de ésta es más relevante la Codificación Axial. Se denomina Codificación Abierta al proceso en el que el investigador aborda el texto, con el fin de descubrir los conceptos, ideas y sentidos que él contiene. Trinidad *et al.* (2006: 47) señalan que esto se produce "...cuando el investigador comienza a fragmentar los datos, en tanto modos como sea posible, con el objetivo de generar un conjunto de categorías...", categorías que sean relevantes en la integración de una teoría. Durante la Codificación Abierta los datos son disgregados, examinados y comparados en términos de sus similitudes y diferencias. Todo este trabajo es profundamente inductivo, por lo que no precisa de una teoría para aplicar sus conceptos, leyes o dimensiones en el texto que se está codificando. Por el contrario, el investigador debe "sumergirse" en el texto para así identificar los conceptos, dimensiones y construir categorías y subcategorías pertinentes a la investigación. De esta manera, la Codificación Abierta resulta del examen minucioso de los datos, identificando el hecho que éstos representan y luego conceptualizando a través de un código, con el fin de establecer las comparaciones entre los fenómenos para clasificarlos y nombrarlos bajo un concepto común. Así, cuando codificamos, obtenemos una multitud de códigos, que comparados muestran similitudes

con respecto de sus propiedades, dimensiones y significados. Esto permite llevarlos a una clasificación más abstracta denominada categoría.

En la figura 1 se esquematiza, a partir del Método de Comparaciones Constantes (MCC) y la Saturación de Contenido, la *circularidad* del proceso de codificación para llegar a la Codificación Abierta, Codificación Axial y Codificación Selectiva. Esto concluye con una teoría fundamentada en los datos extraídos desde los textos de entrevistas realizadas a la muestra de *kimches*. Teoría que denominamos Saberes Educativos Mapuche para una propuesta de educación intercultural.

Figura 1

Diseño teórico metodológico para categorizar saberes educativos mapuche



Fuente: Elaboración a partir de la Teoría Fundamentada.

De acuerdo al diseño teórico metodológico de la figura 1, es importante considerar como eje articulador del proceso de codificación y categorización teórica el MCC. Esta es una manera de interpretar textos para comparar, una y otra vez, de manera sistemática los códigos obtenidos. Un investigador al mismo tiempo que codifica y analiza datos para elaborar conceptos haciendo comparaciones de recurrencias específicas de ellos. Es decir, "...el investigador refina esos conceptos, identifica sus propiedades, explora sus interrelaciones y los integra en una teoría coherente" (Taylor y Bogdan 1996: 155).

Por su parte, Flick (2004) explicita cuatro etapas que constituyen el Método de Comparaciones Constantes: 1) Comparación de incidencias aplicables a cada categoría; 2) Integración de las categorías y sus propiedades; 3) Delimitación de la teoría; 4) Redacción de la teoría. Mientras que Valles (1997) realiza una diferenciación entre el MCC y la Inducción Analítica de Znaniecki (citado por Valles 1997), con el fin de aproximarse a una conceptualización del MCC definiendo cuatro aspectos: 1) El MCC no se ocupa como meta principal de testear provisionalmente, sino de generar categorías conceptuales, sus propiedades y las hipótesis; 2) En el MCC, las propiedades (de las categorías teóricas) no son únicamente causas como en la Inducción Analítica, sino que pueden ser también condiciones, consecuencias, dimensiones, tipos, procesos, entre otros; 3) En el MCC no hay un intento de verificar la universalidad ni la prueba de las causas sugeridas u otras propiedades. Y al no haber prueba, este procedimiento, a diferencia de Inducción Analítica, requiere únicamente de la “saturación de la información”. El objetivo no es tanto la verificación sino la generación de teoría; 4) Al MCC se le considera aplicable a cualquier tipo de información cualitativa en un mismo estudio, tales como las observaciones, entrevistas, documentos, artículos, libros, entre otros.

Un segundo elemento articulador del proceso y asociado al anterior es la Saturación Teórica. Para el análisis el MCC es trascendental ya que al incluir comparaciones constantes entre los datos en términos de sus relaciones y propiedades no arrojan nuevas relaciones o nuevas propiedades de los datos; en ese momento se llega a la etapa de “saturación teórica”. El muestreo teórico comienza a definir su término y ya no es necesario realizar más entrevistas y observaciones. Pues los datos comienzan a tornarse repetitivos y no se obtiene nada nuevo, por lo que es necesario finalizar el trabajo de campo. Uwe Flick señala que “...el muestreo e integración de material nuevo se acaba cuando la “saturación teórica” de una categoría o grupo de casos se ha alcanzado, es decir, cuando no emerge ya nada nuevo” (Flick 2004: 79). En síntesis se utiliza un marco de referencia en términos teórico-metodológicos como el más pertinente, puesto que permite articular aquellos aspectos teóricos develados desde el discurso de los *kimches* para constituir un cuerpo de categorías susceptibles, por ejemplo, de ser incorporadas al currículum de escuelas situadas en contextos mapuche.

Diseño. El diseño de este estudio es de tipo cualitativo, por lo tanto provisional y sometido a posibles cambios durante el transcurso de la investigación. El fin es acercarse lo más posible a la comprensión del fenómeno en cuestión, deseando ser entendido en su totalidad, nunca fragmentado o aislado del contexto (Ruiz 1996). Pues es necesario comprender e incorporar el conocimiento albergado en el discurso de los *kimches*, logrando que éstos hablen por sí mismos, acercándose a su experiencia particular desde los significados y la visión del mundo que poseen (Sandín 2003). Para ello se recurre a la elaboración de categorías conceptuales que se relacionen por medio de proposiciones e hipótesis para formar la teoría. De esta manera se apela a la tradición cualitativa denominada Teoría Fundamentada o *Grounded Theory*, para el análisis e interpretación de los datos y, finalmente, la elaboración de un marco teórico de Saberes y Conocimientos Educativos Mapuche. En este sentido es de suma importancia considerar métodos y procedimientos como el Muestreo Teórico, Saturación Teórica, Método Comparativo Constante y Codificación Teórica.

Muestra. Para la selección de la muestra se utiliza el Muestreo Intencional en sus dos modalidades: *Opinático* y *Teórico*. En la primera modalidad interesa un criterio estratégico de selección. En este caso, Ruiz (1996: 64) señala que se decide por "...los que por su conocimiento de la situación o del problema a investigar se les antojan ser los más idóneos y representativos de la población a estudiar...". En tanto, la segunda modalidad de muestreo apunta a la construcción de teoría a través de la recolección, codificación y análisis de los datos en donde el analista decide qué datos recoger y dónde encontrarlos; ya que "...más que preocuparse del número correcto o de su selección al azar se preocupa de recoger la información más relevante para el concepto o teoría buscada" (Ruiz 1996: 64). De esta manera, la muestra está constituida por 60 hombres y mujeres *kimches* residentes en la IX Región, cuyas edades fluctúan entre 45 y 85 años. Los participantes de la muestra son casados con cónyuge mapuche; el 64% de ellos ha completado al menos cuatro años de Enseñanza Básica, un 25% no ha sido escolarizado o bien ha completado hasta el primer año básico y un 12% no ha asistido a la escuela; más de la mitad de la muestra (42) han sido miembros de organizaciones mapuche y ocho de ellos han desempeñado roles de liderazgo en ellas, y el estatus socioeconómico es bajo y medio bajo.

Para controlar la calidad de la investigación se ha recurrido a la modalidad de triangulación propuesta por Denzin (1991). La primera es la triangulación de datos diferenciados, los que fueron recogidos y analizados en tiempos y espacios diferentes (Ruiz 2003), puesto que los *kimches* entrevistados pertenecen a distintas comunidades, lo que implica algunas distinciones en sus saberes y conocimientos dados por la complejidad de su entorno. La segunda es la triangulación de investigadores, donde coinciden distintas áreas del conocimiento. En este caso, se trata de la sociología, la lingüística y la educación para constituir núcleos de intercambios tanto de experiencia como de aspectos teóricos y perspectivas de discusión y análisis (González 1997). Es decir, la triangulación entre investigadores parte del hecho de que tanto individuos como equipos presentan potencialidades y debilidades, lo que posibilita un ensamblaje que potencia todos los recursos disponibles en la investigación.

Para la codificación y categorización teórica de los datos se utilizó el Software Atlas-ti 5, el que posee como característica principal haber sido diseñado para construir teoría y permite elaborar un sistema de redes conceptuales ayudando tanto en el nivel textual como conceptual (Flick 2004). Sin embargo, es necesario aclarar que este Software no surge con el fin de automatizar el proceso de análisis, sino ayudar al investigador en las numerosas tareas mecánicas, como, por ejemplo, la segmentación del texto en citas, la codificación, la escritura de comentarios y anotaciones (Trinidad *et al.* 2006).

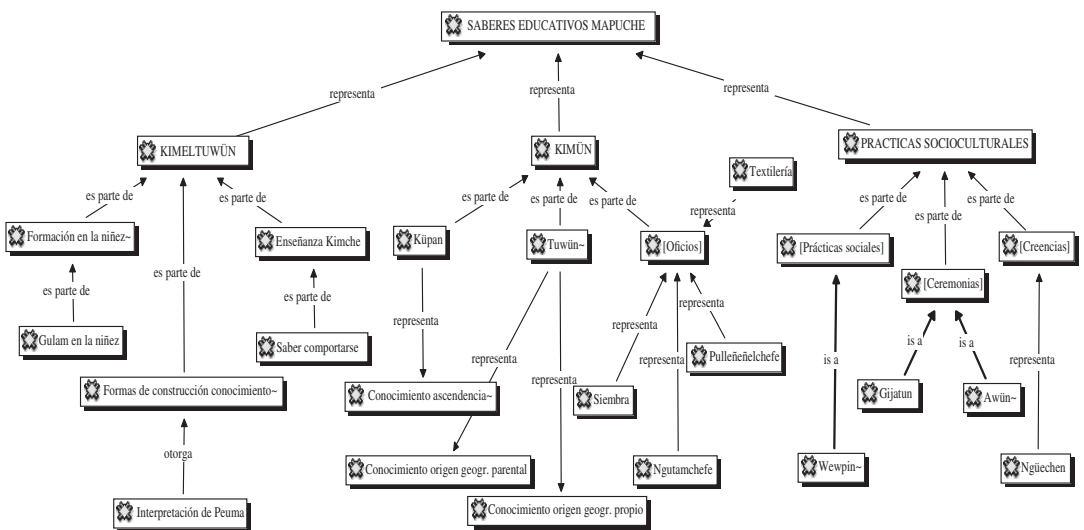
RESULTADOS

Por razones de espacio y procesamiento de datos presentamos categorías resultantes de la codificación en relación a sus similitudes y diferencias, siguiendo el método de clasificación revelado en los discursos de los *kimches*. Posteriormente, en otras publicaciones, presentaremos los resultados completos con la Codificación Axial y la Codificación Selectiva. Así, a partir del procedimiento de Codificación Abierta emergieron categorías y subcategorías que están representadas por redes conceptuales que sirven de recurso

gráfico para las interpretaciones de los resultados. El análisis e interpretación de los datos se realiza por medio de cuatro figuras que muestran las principales categorías extraídas con el procedimiento de la Codificación Abierta. En la figura 2 se presenta, de manera esquemática, un modelo de interpretación de los datos sobre saberes educativos mapuche donde se muestran las categorías y subcategorías del estudio, la relación existente entre ellas a partir del proceso de codificación teórica y culminando con una lista de trescientos tres códigos iniciales, dieciocho subcategorías y tres grandes categorías.

Figura 2

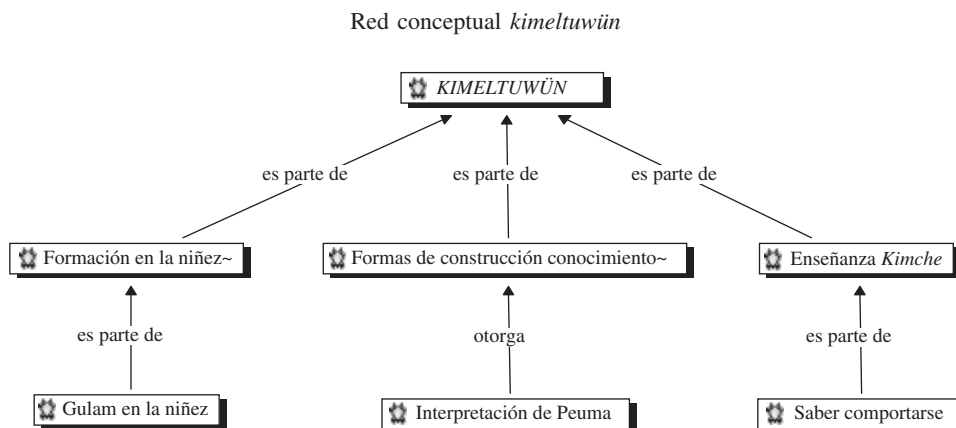
Red de datos de Saberes Educativos Mapuche



En la figura 2 se establecen como principales categorías el *Kimeltuwün* (Proceso educativo mapuche), el *Kimün* (saberes) y Prácticas Socioculturales, que a su vez están contenidas en una Categoría Central que se ha denominado, provisoriamente, “Saberes Educativos Mapuche”, puesto que aún está en proceso de elaboración debido a que es necesario realizar la Codificación Axial y la Codificación Selectiva para así llegar a construirla definitivamente. Es preciso señalar que en la figura 2 sólo se presentan algunas subcategorías y códigos. La razón es que se consideran sólo las categorías que en una primera instancia han logrado saturarse. De esta manera, a continuación se presentan las categorías con algunas subcategorías y códigos que han alcanzado la Saturación Teórica.

1. Categoría *Kimeltuwün*

Figura 3



La categoría *kimeltuwün*, desde la red conceptual de la figura 3, sintetiza el proceso educativo mapuche que aborda aspectos que revelan quiénes aprenden, cómo y qué se enseña considerando la edad del aprendiz. Esto incluye elementos (códigos) como la responsabilidad familiar en la enseñanza, la exclusividad de los padres y abuelos en la entrega de conocimientos cotidianos para la *formación en tanto persona*. Estos conocimientos, en los primeros años de vida de un niño, son de tipo práctico acompañados de consejos que abordan contenidos valóricos, míticos e historia de la comunidad. De la categoría *kimeltuwün* se develan tres subcategorías: Formación en la Niñez, Formas de Construcción de Conocimientos y Enseñanza *kimche*.

La subcategoría Formación en la Niñez se define a partir de la entrega constante de consejos, donde un tipo de conversación denominado *gütram* constituye la base del método de enseñanza. Método denominado *Gulam en la Niñez*, que corresponde a una forma de consejo formativo entregado durante la niñez y la adolescencia. Se observa que los padres y los familiares más cercanos intervienen en la formación durante la niñez, señalándose que “...el hombre y la mujer, la madre o el padre tienen la misma obligación de entregar el *gulam*...”. Pero se remarca en los discursos de los *kimches* que “...esto antes también era relativo, puesto que, si en una familia uno de los padres tenía más conocimiento, esta persona era la encargada de dar *gulam*...” (Entrevista 19 [140:142]). Es decir, se buscaba formar a los niños con la persona que poseía mayores conocimientos socioculturales del grupo familiar y de la comunidad.

La subcategoría Formas de Construcción de Conocimientos explica las estrategias y métodos utilizados principalmente para la interpretación que utilizan los *kimches*, para explicar la realidad de la vida cotidiana y construcción de conocimientos por parte de los niños. En este sentido, la interpretación de sueños (*peuma*) funciona como fuente de conocimiento. Al respecto, una madre que no conocía la forma de enseñar a los niños en la tradición mapuche, al integrarse a una familia en una comunidad al momento de casarse, explica su experiencia de aprendizaje mediante sueños especificando que

“...en el sueño le dicen a uno cómo realizar un trabajo, ...un consejo a los hijos. De esta manera esa persona sabrá cómo hacer...”. Esta madre explica la situación vivida señalando que “...llegué a sufrir harto, se reían de mí, me decían que era señora *wigka*, yo lloraba mucho y me sentía muy mal. Pero un día soñé y así aprendí y ahora conozco las rogativas, los instrumentos, cantar *tayül*... hacer *gülam*” (Entrevista 10 [10:12]).

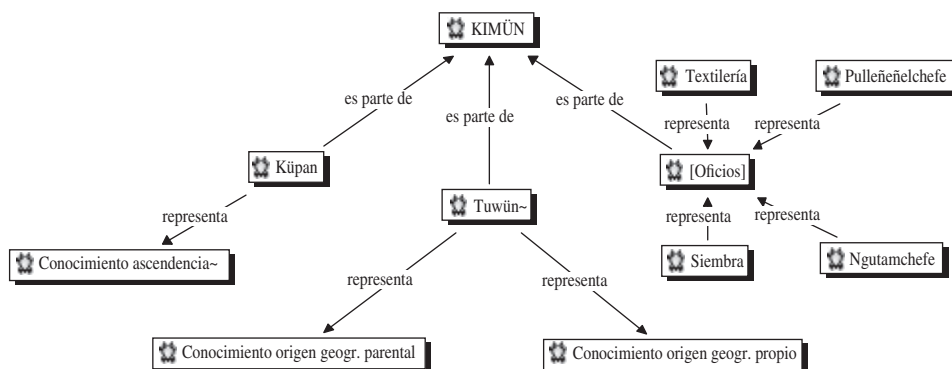
La subcategoría Enseñanza *Kimche*, desde el *kimeltuwün* en la categoría central Saberes y Conocimientos Mapuche, se define a partir de la comprensión e interpretación del discurso educativo de los *kimches*, lo que se denomina *pensamiento educativo mapuche*. El pensamiento educativo mapuche se refiere a una lógica como transmitir a los niños y adolescentes los saberes educativos. La transmisión –de conocimiento– se refiere esencialmente al aprendizaje que puede lograr una persona. En relación a esto se plantea que *sólo puede enseñar el que aprende*. De aquí se desprende que para aprender la persona debe observar, escuchar y preguntar. Los *kimches* plantean que “... el verdadero *kimche* puede llegar a la esencia del conocimiento mapuche, puesto que conoce un método para reconstruir el conocimiento recurriendo a etapas retrospectivas de tiempo pasado o *kuifi*” (Entrevista 10 [10:12]).

Desde la enseñanza *kimche* se pueden conocer aspectos vitales que reflejan la *identidad mapunche*. El término *mapunche* se refiere a una persona mapuche que asume su identidad territorial y familiar del mapuche como *gente de la tierra*. Por lo tanto, esta categoría explica qué áreas de conocimientos son las que enseñaba el *kimche* a los jóvenes. De esta manera se identifica como un aspecto primordial el *comportamiento*, más precisamente al *saber comportarse*. La finalidad de esta enseñanza ha sido mostrarse como ejemplo ante las demás personas, puesto que “...de esta forma se comunican, se pide ayuda, se entregan buenos pensamientos... un buen uso del lenguaje y una buena actitud para tener un comportamiento adecuado ...” (Entrevista 30 [30:2]).

2. Categoría *Kimiin*

Figura 4

Red conceptual *kimiin*



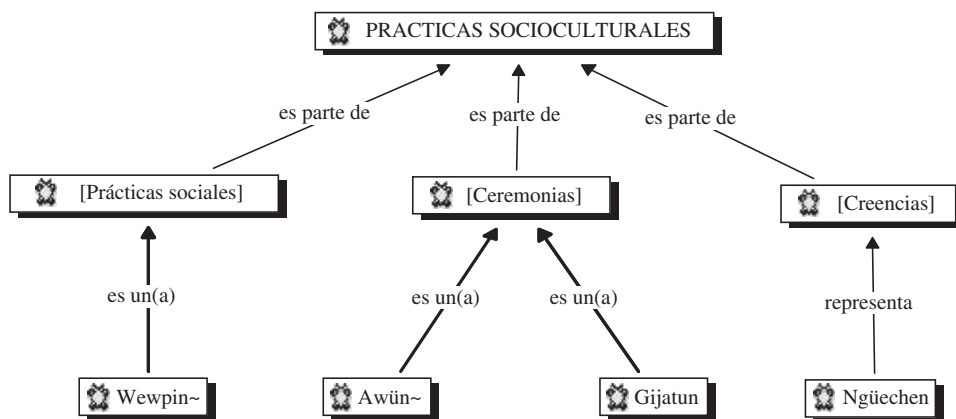
La categoría *kimün*, en la red conceptual de la figura 4, revela en general el saber mapuche en los distintos campos del desarrollo humano: social, cultural, económico, entre otros. Pero en este trabajo el objetivo es la construcción de conocimiento en la categoría central *saberes y conocimientos educativos*. Así se pueden clasificar los distintos saberes con respecto a la naturaleza, la sociedad, la lengua, la salud, las formas de organizar la comunidad, las condiciones (métodos) para formar una *machi*, una *partera*, un *componedor* de huesos, entre otros. En un aspecto más práctico se encuentran todos los saberes de los oficios como la textilería y la agricultura, por ejemplo. Aquí se develan dos conceptos relevantes de la educación familiar: *küpan* y *tuwün*. Estos conceptos sintetizan la construcción de conocimiento para los niños, pero al mismo tiempo se consideran hitos familiares para reconocerse como *mapuche* y *mapunche*, según sea el grado de conocimiento sociocultural de la persona y la territorialidad a la cual pertenezca.

El concepto *küpan* distingue los aspectos de ascendencia familiar paterna más importante de la categoría *kimün*. Se señala que es un *conocimiento primordial* que debe poseer un sujeto acerca de su ascendencia familiar. De esta forma, cuando se enseña mediante un *gülam* a los niños se les instruye sobre los distintos grados de parentesco y los distintos tipos de *az* o rasgos de personalidad de sus familiares. Por ejemplo, "...en un *gülam* se le dice quiénes eran sus tíos y abuelos, porque si uno no hace eso después los niños no saben quiénes son sus familiares... enseñándole las principales características de ascendencia..." (Entrevista 06 [63:63]).

En tanto, el concepto *tuwün*, en términos más amplios, se refiere al origen materno-territorial de un individuo. Sin embargo, involucra muchos más aspectos del territorio en el cual se desenvuelve el sujeto. Según los *kimches* se refiere al *conocimiento del origen geográfico del individuo con respecto a sus antepasados*. Un ejemplo del uso de este concepto se observa en el siguiente discurso "...sí, como lo ha dicho el peñi [hermano] que anda con usted. Usted escuchó que mencionó de donde provenía él. Ha dicho que viene del lado del mar y nosotros diremos vino una visita que proviene del lado del mar: es *lafkenche*. Esa es la información que voy a tener ahora" (Entrevista 13 [169:169]).

Figura 5

Red conceptual Prácticas Socioculturales



3. *Categoría Prácticas Socioculturales*

En la categoría Prácticas Socioculturales de la red conceptual de la figura 5, se muestra que subyace en cada una de ellas la creencia en un espíritu superior denominado *günechen*. A partir de esto se puede distinguir un aspecto más religioso y otro con carácter más social. El concepto de religiosidad revelado se desprende de los principales ceremoniales descritos en el testimonio de los *kimches*, destacándose el *gijatun* (ceremonia sociorreligiosa o *rogativa*) y las oraciones de cada participante como *gijatu*. En esta categoría se destaca también el *awiin* (saludo ceremonial y respeto a las personas) y el *misawiin* (comida compartida en una reunión sociocultural). La religiosidad se expresa como gratitud y petición en el *gijatun* señalando por ejemplo, “Gran padre te pedimos que nos libres de enfermedades a todas nuestras familias y también a nuestros animales... te agradecemos por el agua que tú das cada día, por el sol que nos siga iluminando y te pedimos por nuestro futuro...” (Entrevista 24 [104:104]).

En las características de las prácticas sociales se destaca el conocimiento construido para desarrollar los discursos *wewpin*, como recurso de construcción de conocimiento. El contenido se refiere al conocimiento ancestral de las comunidades indicándose que el *wewpin* se realizaba “...sobre temas elegidos para la conversación en grupo o entre dos personas... Ahí se producía una forma de interrogatorio entre los *kimche*, se preguntaban recíprocamente con respecto a la información o conocimientos que tenía cada uno sobre el tema elegido...”. Aquí se observa que el discurso se hace en tiempo pretérito para explicar qué es el *wewpin* cuando se especifica que “...eso era lo que hacía la gente antes, la persona que sabía, la persona que hacía *gülam*, por ejemplo, la persona más anciana, ellos eran los que llevaban adelante las conversaciones” (Entrevista 47 [12:14]). En este ejemplo se remarca el carácter temático del *wewpin*, el conocimiento construido y la información o como lo señala Morín (1999) es con el reencuentro con el pasado que un grupo humano halla la energía para enfrentar su presente y preparar su futuro. Pero, además se señala que el *wewpin* lo realizaban las *personas que tenían el conocimiento* mediante la estrategia educativa *gülam* (Quilaqueo 2006). En el testimonio se observa que al referirse a la *gente más anciana* se trata de la persona que ha logrado ser reconocida como *kimche* por las familias de una comunidad.

DISCUSION

De acuerdo a los resultados de las categorías develadas, es posible señalar que la educación mapuche considera aspectos socioculturales como religiosidad y prácticas sociales. Además, contenidos del *saber educativo mapuche*, propios de la formación de persona como el *küpan* y el *tuwün*. Aquí se rescatan elementos incluidos en el proceso de formación mapuche *kimeltuwün*, tales como las categorías *Formación en la Niñez*, *Enseñanza Kimche* y *Formas de Construcción de Conocimientos*. Esto representa un primer acercamiento a la construcción de un cuerpo teórico-práctico que represente los saberes y conocimientos educativos desde una lógica mapuche, ya que en la actualidad sólo existen estudios enfocados principalmente a la descripción etnográfica o sociohistórica (Bengoa 1987) y no a la elaboración de un cuerpo conceptual sobre educación mapuche.

Desde esta perspectiva, en este artículo se presenta una primera categorización que servirá para la construcción de un marco teórico que explicita la relación del saber o *kimün* con la lógica de pensamiento cultural mapuche y no mapuche para fundamentar, por ejemplo, un enfoque pedagógico intercultural (Quilaqueo 2007). Sin duda, el objetivo final es incorporar ambas lógicas de pensamiento para plasmarlas en un currículum intercultural (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas 2005). Para esto se debe construir un currículum integrador que contenga ambas lógicas de pensamiento, puesto que, "...si desde la escuela no se valoriza lo que cada uno es y sabe, los gustos e intereses personales, se estarán negando la identidad y el derecho a ser de cada uno" (Sagastizabal 2006: 87). De esto surge la necesidad e importancia de reconocer y valorizar la lengua *mapunzugun*, ya que posibilita conocer la complejidad de las expresiones socioculturales de la identidad sociocultural mapuche, lo que supone repensar el estado del conocimiento educativo propuesto en un currículo unidireccional, ya que, de acuerdo a Morín (1994, 2002 y 2004), tiende a la simplificación y fragmentación del conocimiento causando incompreensión de la realidad e identidad de los sujetos, no respondiendo a la complejidad e incertidumbre de la vida. En términos de interculturalidad esto exige una confrontación permanente de distintos puntos de vistas (Abdallah-Pretcheille 1996).

De esta manera, las categorías conceptuales pertinentes a una lógica de pensamiento occidental o desde la educación formal elaborada a partir de los saberes y conocimientos mapuche, que corresponden a *Contenidos Conceptuales*, *Procedimentales* y *Actitudinales*, se podrían incorporar elementos tales como *küpan* y *tuwün*, valores como el *respeto* y *procedimientos rituales* con la finalidad de ser sistematizados para elaborar un currículum con enfoque intercultural. Esto, desde una estrategia didáctica que tenga en cuenta ambas lógicas sociales y culturales en interrelación en el marco de sus respectivas epistemologías que están a la base del proceso de construcción de conocimiento educativo (Quilaqueo *et al.* 2005).

En relación a los contenidos del concepto *küpan*, este es uno de los conocimientos propios de esta categoría que se refiere a la necesidad de conocer *la ascendencia* de una persona. Para ello, los *kimches* señalan la importancia que tiene para los niños conocer los distintos aspectos de sus familiares cuando se remarca la necesidad de conocer a los tíos y abuelos, puesto que se toma como guía si sus condiciones de persona conviene seguir (principalmente condiciones de tipo actitudinal). En este caso, los familiares recurren a una *evaluación actitudinal* de los miembros del grupo familiar (Quilaqueo, Quintriqueo, Catriquir y Llanquino 2003). Del mismo modo, el concepto *tuwün* es un contenido asociado al origen geográfico del individuo. Es decir, el conocimiento propio con respecto al origen de la localidad de procedencia del grupo familiar y materno territorial mapuche.

Con respecto a los contenidos actitudinales, estos se ven reflejados en las categorías valores y *gülam*. Para la categoría valores, uno de los elementos que se presenta con mayor recurrencia entre los *kimches* es el *respeto a las personas*, señalándose que es lo más importante en la vida de las personas, haciendo siempre referencia a la enseñanza de los antepasados o *ir al pasado* como lo plantea Morín (2002). Sobre todo, cuando se refieren al *kimün* como "una forma de pensar... por ejemplo, respetar a las personas sin engaños, sin burlas, respetar a las personas con el corazón limpio" (Entrevista 08 [14: 14]). En relación al *gülam*, esto se expresa en tipos de consejos para *ser buenas personas*. Para ello se incentiva a los niños y jóvenes a *tener un buen pensamiento*, a

enfrentar con buenas decisiones el futuro, a trabajar de una manera honrada y manifestar una buena actitud en determinados lugares, manteniendo “diálogos con todas las personas de otros lugares, o cuando lleguen a un hogar entablen bien una conversación, saluden con respeto a las personas... Eso es ser una persona de bien” (Entrevista 07 [44:46]). Con respecto a los aspectos procedimentales, estos se clasifican de acuerdo a los distintos saberes y conocimientos mapuche. Sin embargo, los *procedimientos rituales* son los más explicitados por los *kimches*. Los procedimientos rituales comprenden todas las formas de las prácticas culturales sociorreligiosas de las comunidades. En este sentido, el aspecto más importante en esta categoría tiene que ver con el *gijatun*, todas las etapas y normas que se deben considerar para llevar a cabo y el respeto propio de esta ceremonia.

De esta manera, un primer paso para la integración de saberes y conocimientos a la educación escolar es captar, poseer y ordenar para lograr una sistematización de contenidos para una educación con enfoque pedagógico intercultural. Así, el eje central de un currículo intercultural estaría compuesto por las articulaciones entre los conocimientos culturales y escolares. Pero, concretamente es necesario “...poner en relación los conocimientos resultado de la socialización primaria con los demandados por los currículos” (Sagastizabal 2006: 88). También es necesario reconocer los saberes previos, la cultura del alumno y a través de estos contenidos generar nuevos aprendizajes. Esto no significa no transmitir los contenidos universales que son patrimonio de la humanidad. Para esto es imprescindible develar los saberes y conocimientos que los miembros de las comunidades poseen y en particular la memoria social de las autoridades tradicionales y sabios mapuche. Siendo necesario elaborar un cuerpo conceptual que se articule a través de proposiciones lógicas que lleven a la construcción de teoría, ya que teorizar no sólo involucra desarrollar o descubrir ideas (conceptos). Sino que además formularlas mediante un modelo lógico, sistemático y explicativo (Strauss & Corbin 2002). En este procedimiento adquiere importancia la exploración en plenitud de las ideas desde muchas perspectivas. De esta manera éstas llegarán a convertirse en teoría de los saberes y conocimientos mapuche.

De acuerdo al objetivo general de este estudio, con el fin de sistematizar saberes y conocimientos mapuche, se ha develado a partir de los datos entregados por sabios mapuche (*kimches*) un cuerpo de categorías y subcategorías teóricas que permitirán orientar la búsqueda del conocimiento educativo presente en el medio familiar y comunitario. En síntesis, el estudio muestra la posibilidad de construir desde la Teoría Fundamentada un marco teórico hermenéutico.

CONCLUSION

En este estudio se construye parte de un marco de referencia en términos teórico-metodológicos pertinente para la sistematización de saberes y conocimientos mapuche. Esto permite articular los aspectos teóricos develados desde el discurso de los *kimches* para constituir un cuerpo de categorías susceptibles de ser incorporadas, por ejemplo, al currículum de escuelas situadas en contexto mapuche. Es decir, desarrollar un marco de referencia de ambas culturas con el fin de incrementar la comprensión de los saberes educativos mapuche. Comprensión que se observa dañada por la parcelación de los

saberes. Esto implica que la categorización se debe realizar a partir de la consideración de los efectos cada vez más graves del encasillamiento de los saberes y su incapacidad de articulación entre ellos. Pero, al mismo tiempo, es necesario partir de la consideración que la habilidad de contextualizar e integrar es fundamental para desarrollar una capacidad de inclusión de los saberes indígenas con el fin de favorecer el vigor y desarrollo de las culturas indígenas.

El argumento de búsqueda de un mejor desarrollo cultural, hoy día, en los reencuentros con el pasado debe ser complementario y no antagónico. Esto implica responder a la necesidad de incorporar contenidos educativos actitudinales y conceptuales al medio escolar sustentados en una base epistemológica de construcción de saberes y conocimientos indígenas. De esta forma se podrían superar los prejuicios con respecto a los saberes mapuche, puesto que los conocimientos tradicionales depositados en la memoria social mapuche transmitidos como saberes educativos podrían enseñarse al mismo tiempo que los conocimientos del medio escolar.

BIBLIOGRAFIA

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.
- Bello, A. (1997). Etnodesarrollo y políticas públicas: el programa de becas indígenas para la educación superior. En *Pueblos indígenas. Educación y desarrollo*. A. Bello, A. Wilson, S. González, P. Marimán. Centro de Estudios para el desarrollo de la Mujer, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de La Frontera, pp. 5-56.
- Bengoa, J. (1987). *Historia del Pueblo Mapuche*. Colección Estudios Históricos. Santiago, Chile: Ediciones Sur.
- Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (1993). Ley Indígena. (Ley Nº 19. 253 D. of. 5º 10º 1993). Temuco: CONADI.
- Denzin, N. (1991). *Interpretative Interaccionism* (4ª ed.). Editorial Sage. California. United States of America.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language*. London: Longman.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Glaser, B. y A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- González, M. J. (1997). *Metodología de la investigación social* (1ª ed.). Valencia-España: Editorial Aguacilara.
- Halbwachs, M. (1970). *Morphologie sociale*. Paris: Armand Colin.
- Housse, E. (1939). *Une épopée indienne. Les Araucans du Chili*. Paris: Librairie Plon.
- Latham, R. (1924). *La organización social y las creencias religiosas de los antiguos araucanos*. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes.
- Merino, M. y D. Quilaqueo (2003). Ethnic prejudice against Mapuche in the discourse of members of Chilean society as a reflection of the racialist ideology of the Spanish Conqueror. *American Indian Culture and Research Journal, American Indian Studies Center, UCLA*. Vol. 27, Nº 4: 105-116.
- Molina, J. I. (1778). *Compendio de la historia geográfica, natural y civil del reyno de Chile*. Traducción de Domingo Joseph. Madrid, España: Antonio de Sacha.
- Morin, E. (1994). *El método. El conocimiento del conocimiento* (2ª ed.). Madrid-España: Editorial Cátedra.
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. 3ª reimpresión. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.

- Morin, E. (2004). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento* (6ª ed.). Editorial Seix Barral. Barcelona-España.
- Noggler, A. (1972). *Cuatrocientos años de Misión entre los Araucanos*. Padre Las Casas, Temuco: Editorial San Francisco.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1989). Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes. En revista *América Indígena*, Volumen LVIII, Número 3-4, julio-diciembre 1996, pp. 37-56.
- Poblete, M. P. (2001). Comunidades Mapuche de Panguipulli y Educación: Las Primeras Décadas del Siglo XX. *Rev. Austral Ciencias Sociales* 5: 15-27.
- Quilaqueo, D. (1994). Participation Traditionnelle et Participation Provoquée. Les nouvelles communautés mapuche de deux provinces d'Argentine: Neuquén et Río Negro. *Mondes en Développement, de l'Institut de Mathématiques Appliquées ISMEA*, Tome 22, N° 86: 17-26.
- Quilaqueo, D. (2005). Educación Intercultural desde la Teoría del Control Cultural en Contexto de Diversidad Sociocultural Mapuche. *Cuadernos Interculturales*, Año 3, N° 4, enero-junio 2005. Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP). Universidad de Valparaíso, pp. 37-50.
- Quilaqueo, D. (2006). Valores educativos mapuche para la formación de persona desde el discurso de *kimches*. *Estudios Pedagógicos XXXII*, N° 2: 73-86.
- Quilaqueo, D. (2007). Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural. *Educar* 29: 223-239.
- Quilaqueo, D., S. Quintriqueo, D. Catriquir y G. Llanquino (2004). Kimeltuwün mew amukey ta zugu. Una didáctica para abordar conocimientos *mapunche* en el proceso de formación inicial en educación intercultural. En Grupo de Investigación, *Cuatro estudios para mejorar la formación inicial docente*. Facultad de Educación. Universidad Católica de Temuco, pp. 53-148.
- Quilaqueo, D., S. Quintriqueo y P. Cárdenas (2005). *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Frasis Editores, Santiago.
- Quilaqueo, D., M. Merino y S. Quintriqueo (2005). Saberes mapuche y conocimientos educativos vernáculos transmitidos por *kimches*. Sistematización para una educación intercultural. Proyecto Conicyt/Fondecyt Regular, 2005-2007.
- Quintriqueo, S. (2005). Implicancias de la escolarización en la construcción de la identidad cultural de alumnos mapuche en el medio escolar de la IX Región. En Quilaqueo, D., S. Quintriqueo y P. Cárdenas (2005). *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Santiago: Frasis editores, pp. 191-248.
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Ediciones Universidad de Deusto.
- Ruiz, J. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. (1ª ed.) Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Sagastizabal, M. (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos* (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Noveduc.
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. Universidad de Barcelona, España: McGraw-Hill.
- Sabourin, P. (1997). Perspective sur la mémoire sociale de Maurice Halbwachs. *Sociologie et sociétés*, Vol. XXIX, N° 2: 139-161.
- Schnapper, D. (1998). *La relation à liautre. Au cúur de la pensée sociologique*. Paris: Edition Gallimard.
- Strauss, A. y J. Corbin (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Ediciones Universidad de Antioquia.

- Taylor, S. y R. Bogdan (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós Básica.
- Trinidad, A., V. Carrero y M. Soriano (2006). *La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Valles, M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis Sociológica.
- Van Dijk, T. 1984. *Prejudice in Discourse. An Analysis of Ethnic Prejudice in Cognition and Conversation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Van Dijk, T. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Londres: John Wiley & Sons Ltd.
- Wodak, R. (2003). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En Wodak, R. & Meyer, M., compiladores. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, pp. 17-34.