



UNIVERSITAT^{DE}
BARCELONA

Hacia un diálogo intercultural en educación desde la comprensión del saber mapuche

Teresa Inés Paillacoí Coliñir



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 3.0. Spain License.**



HACIA UN DIÁLOGO INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN DESDE LA COMPRENSIÓN DEL SABER MAPUCHE

Programa de doctorado en Formación del
Profesorado: Práctica educativa y comunicación

Presentada por:

Teresa Inés Paillacoí Coliñir

Directora y tutora:

Dra. Roser Boix Tomàs

Barcelona, 2017

Dedicatoria

*A mi madre Rosa Coliñir Cordova y mi Padre José Paillacoi Painemil,
por el amor, las enseñanzas y por ser mi fuente de inspiración;
A mis hermanos Daniel, Silverio, Francisco, Victor y Antonio, por el apoyo
incondicional y por crecer "juntos";
A Cristian por haberme invitado a viajar por la vida, y
A Ligkura que trajo consigo un nuevo comienzo y mucha felicidad.*

Agradecimientos

*A Roser Boix, por guiarme y acompañarme en todo este proceso;
A Cristian Marilaf, por las conversaciones y compañía incondicional;
A Julio Hizmeri y Héctor Salinas, por las conversaciones fructíferas
y las lecturas recomendadas.*

*Kom pu papay, pu chachay, pu wecheke wexu, ülchake zomo, pichike che
güxamkaetew, eymün tamün zuam mew xipay feyta chi küzaw:*

*Ta ñi ñuke Rosa Coliñir Cordova, Rereko lof mapu
Ta ñi chaw José Paillacoi Painemil, Rereko lof mapu
Ta ñi Lamgen Daniel Paillacoi, Rereko lof mapu
Ta ñi ñukentu Elisa Coliñir, Quefquehueno lof mapu
Ta ñi ñukentu Ana Coliñir, Quefquehueno lof mapu
Ta ñi ñukentu Berta Coliñir, Quefquehueno lof mapu
Papay Irma Tralcal, Xuf Xuf lof mapu
Chachay Antonio Catrilaf, Xuf Xuf lof mapu
Papay Raquel Aguayo, Roble Huacho lof mapu
Papay Rosa Gallardo, Roble Huacho lof mapu
Papay Aurelia Pailacheo, Mawizache lof mapu
Chachay Humberto Mellao, Mawizache lof mapu
Chachay Antonio Marilaf, Xuf Xuf lof mapu
Papay Marta Parra, Pirkumche lof mapu
Papay Dominga Neculman, Roble Huacho lof mapu
Lamgen Baltazar Rainahuel, Trafun lof mapu
Chachay Eleuterio Cañicul, Trafun lof mapu
Papay Albertina Rainahuel, Trafun lof mapu
Papay Marcelina Rainahuel, Trafun lof mapu
Lamgen Cristina Cayunao, Reñico Grande lof mapu*

Lamgen Singrid Cayupan, Reñico Grande lof mapu
Lamgen Nayadeth Huenchuñir, Reñico Grande lof mapu
Papay Maria Llancavil Cayun, Chapoz lof mapu
Lamgen Pedro Cuminao, Chapoz lof mapu
Lamgen Yasna Antimil, Chapoz lof mapu
Lamgen Carolina Huilcapan, Trañi Trañi lof mapu
Lamgen Ireño Cayupan, Trañi Trañi lof mapu
Lamgen Elias Lincoqueo, Trañi Trañi lof mapu
Lamgen Marta Huenchuñir, Trañi Trañi lof mapu

*A CONICYT por la beca otorgada que hizo posible mi estadía en el extranjero y
este estudio de tesis doctoral.*

ÍNDICE

Introducción.....	15
Capítulo 1. Iniciando un ciclo investigativo.....	21
1.1. La historia de la pregunta.....	21
1.2. Mi experiencia personal y profesional: Hablar desde mí.....	22
1.3. La evolución de la pregunta.....	35
1.4. Transformación y movimiento personal.....	38
1.5. El título: hacia un diálogo intercultural en educación desde la comprensión del saber mapuche	41
Capítulo 2. De la educación intercultural bilingüe al diálogo intercultural en educación	47
2.1. Introducción	47
2.2. Una mirada a la historia de la educación intercultural. Una necesidad de transformación de los sistemas educativos desde el reconocimiento de la diversidad cultural.....	48
2.3. La Educación Intercultural y Bilingüe en Chile (EIB)	55
2.4. El diálogo intercultural: norte del quehacer educativo e investigativo.....	61
Capítulo 3. Historicidad del Pueblo Mapuche: Uno de los actores en la relación intercultural en Chile.....	73
3.1. Introducción	73
3.2. El pueblo mapuche.....	73
3.3. Distribución geográfica y demográfica	75
3.4. Organización social y territorial	77
3.5. Agentes sociales, políticos y culturales.....	80
3.6. Antecedentes históricos de la escolarización del pueblo mapuche.....	81
3.7. La educación mapuche: aproximaciones desde la comunidad e investigaciones científicas	86
3.8. El <i>mapuzugun</i> . Lengua del pueblo mapuche.....	90

Capítulo 4. El camino para acceder al *Mapuche kimün* –saber mapuche.. 101

4.1. Introducción	101
4.2. Nociones fundamentales de la investigación	102
4.3. Del <i>kiñe rume rakizuam</i> en educación a una investigación educativa que se sustente en una complementariedad de saberes	104
4.4. Esa búsqueda que moviliza	106
4.5. De la fenomenología hermenéutica, la hermenéutica diatópica y el <i>inatuzugun</i>	108
4.6. Lengua de conversación con los participantes	115
4.7. Lugares de encuentro y participantes	115
4.8. <i>Gütramkan</i> y <i>azkintun</i> , conversación y observación participante.	118
4.9. El análisis temático	123

Capítulo 5. Saber educativo mapuche desde las experiencias vitales de personas mapuche 127

5.1. Encontrando lo que no buscaba: Buscando un concepto equivalente a educación	127
5.2. Encontrando lo que no buscaba: Relación de la persona mapuche con el entono social, natural y espiritual	136
5.2. Pensamiento mapuche relacional	141
5.3. <i>Xemümün</i> y <i>kimeluwün</i> como educación mapuche	152

Capítulo 6. Historias que dan a pensar y transformaciones de la vida mapuche 193

6.1. Introducción	193
6.2. Historias que dan a pensar	193
6.3. Transformaciones del <i>mapuche mogen</i> –vida mapuche- y el lugar de la escuela	215

Capítulo 7. Prácticas educativas en el contexto escolar 225

7.1. Introducción	225
7.2. Cruce entre la biografía individual y las prácticas educativas interculturales	227
7.3. Prácticas educativas interculturales	236
7.4. Prácticas educativas en clases de Lengua Indígena.....	247
7.5. Cierre de capítulo	279

Capítulo 8. Cerrando el ciclo investigativo	283
8.1. Introducción.....	283
8.2. Recordando el comienzo del ciclo.....	283
8.3. Saber educativo mapuche desde las experiencias vitales de personas mapuche, integrantes de comunidades y profesores del contexto escolar.....	285
8.4. Un diálogo necesario.....	299
8.5. Limitaciones de la investigación	301
8.6. Proyecciones de la investigación.....	303
8.7. Palabras de cierre.....	304
Referencias bibliográficas	311

INTRODUCCIÓN

Introducción

“Hacia el diálogo intercultural en educación desde la comprensión del saber mapuche” es una investigación que busca comprender y profundizar en el saber educativo mapuche desde las experiencias vitales de quienes lo han vivido y que permita avanzar hacia un diálogo intercultural, para construir una educación que sea significativa y situada para los estudiantes mapuche¹ y no mapuche de Chile.

El punto de partida de este viaje indagatorio, fue mi experiencia personal y profesional, ya que soy mapuche y he vivido el proceso de formación intracomunitaria junto a mi familia, además de ello soy profesora de educación intercultural, y en mi trayectoria laboral he estado vinculada al contexto rural y mapuche, buscando generar una educación basada en un diálogo de saberes mapuche y no mapuche. Sobre este punto de partida trata el capítulo 1, donde relato el origen y la historia de la pregunta de investigación.

La búsqueda de un diálogo de saberes en el ámbito educativo, es un fenómeno relativamente reciente en Chile, encuentra sus orígenes con la creación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (en adelante Programa de EIB), al alero de la Ley Indígena N° 19.253 del año 1993. A partir de aquí, hay un esfuerzo tanto en el ámbito educativo escolar como en el académico investigativo (profesores e investigadores) por sistematizar conocimientos mapuche, indagar sobre nuevas formas de educar e incorporar la lengua mapuche en el aula. Sin embargo, es un programa aislado que impacta a una pequeña población de estudiantes y que tiene algunos problemas de base como pensar la educación intercultural solo para indígenas, cuando lo cierto es que en una relación

¹ A lo largo del presente documento utilizaré mapuche para referirme tanto a lo plural como a lo singular, porque al ser una palabra dicha en lengua *mapuzugun* el componente che da la pluralidad, por ello resulta redundante decir mapuches. Aun cuando la escritura se realiza en castellano, el lector encontrará variados fragmentos en lengua mapuche por lo que resulta imprescindible seguir sus propias reglas internas.

intercultural hay como mínimo dos grupos culturales. De las posibilidades y problemáticas, ligadas al enfoque y programa de EIB, doy cuenta en el capítulo 2.

Aunque la educación intercultural no solo se limita a abordar en encuentro entre dos grupos culturales diferentes, sino que también involucra gestionar la diversidad intracultural, en esta investigación me centro principalmente en la relación de la sociedad mapuche con la sociedad chilena. Y con sociedad chilena me refiero al conjunto de personas que comparten la lengua castellana como su lengua materna y se identifican como chileno y no como integrante de algún pueblo originario. Para que el lector pueda conocer quienes somos los mapuche, he dispuesto el capítulo 3, para tratar antecedentes sobre nuestra historia, demografía, organización social, organización territorial, entre otros.

El capítulo 4, trata sobre el camino de acceso al conocimiento, sobre la ruta que fue diseñada en un principio con una pretensión de mayor control y que derivó en un caminar, en un investigar más flexible. Por un lado, esto responde a una mejor comprensión de lo que significa una investigación cualitativa, pero por otro lado, se debe a que ha habido una transformación de mi ser en este proceso. Siguiendo a Simons y Masschelein (2006) he asumido la investigación en su dimensión educativa y formativa, me educa, me transforma, me lleva a relacionarme de una manera distinta con las personas a quienes considero participantes y no muestra, y con el conocimiento al que no considero como un producto abstracto, objetivo, sino como un conocimiento situado, contextual.

Sobre este conocimiento situado y contextual, que significa en cierto sentido el destino de este viaje, escribo en los capítulos 5, 6 y 7. El capítulo 5 trata sobre el modo de nombrar lo educativo desde el pensamiento y saber mapuche, donde veremos que hablamos de una educación que no existe en un sentido abstracto sino práctico, ligado a la vida, ligado a los momentos, a las personas y a los lugares. Se abordará el sentido de educar desde la voz de los participantes quienes relatando sus experiencias vitales nos permiten descubrir algunos de los secretos de lo educativo y nos hacen pensar en la posibilidad de repensar una educación escolar desde el saber educativo mapuche.

El capítulo 6, se compone de historias que invitan al lector a pensar sobre la educación mapuche, a través de historias que han sido relatadas por los participantes y otras que tratan sobre lo que ha sucedido en el proceso investigativo. Del mismo modo, aborda el proceso de la transformación del pueblo, buscando situar la escuela en las comunidades mapuche, y establecer el vínculo entre la vida mapuche sin la escuela y la actual escolarizada.

El capítulo 7, se centra en la experiencia de práctica educativa de profesoras mapuche, buscando en el contexto escolar indicios del saber mapuche, indicios de nuevas formas de educar que se nutren de una experiencia comunitaria y que conjugada con la formación inicial docente, derivan en prácticas interculturales. Es una búsqueda por aprender de la escuela, más precisamente de determinadas personas mapuche, que permitan repensar la educación intercultural.

Finalmente, el ciclo se cierra en el capítulo 8, donde sintetizo los principales hallazgos en lo que se refiere a los objetivos planteados y a la búsqueda de contribución al conocimiento científico. También señalo, lo que a mi parecer, son posibles temáticas que se pueden investigar a raíz de lo ya planteado en este estudio investigativo.

Capítulo I

Iniciando el ciclo investigativo

1. Iniciando un ciclo investigativo

1.1. La historia de la pregunta

“Toda pregunta de investigación está situada históricamente en quién investiga y en sus circunstancias, toda pregunta tiene una historia”
(Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 72)

Como señalan Contreras y Pérez de Lara (2010), toda pregunta de investigación tiene una historia, nos preguntamos cosas y pensamos porque algo nos ocurre, algo hemos vivido que nos ha dejado huellas. Es nuestra experiencia la que nos lleva a hacernos preguntas, a interesarnos por determinados asuntos, materias o disciplinas. Es así como esta investigación encuentra su origen en mi experiencia personal y profesional. En mi experiencia como niña, hija, hermana e integrante de una comunidad mapuche que vivenció una educación comunitaria, en mi experiencia como estudiante en instituciones escolares y posteriormente el ejercicio de mi profesión como profesora de educación intercultural en contexto mapuche.

Me pregunté ¿en qué consiste la educación mapuche? porque sentía la necesidad de reflexionar sobre el significado de esta educación, la que yo había vivido, la que mis padres vivieron, la que miles de personas mapuche vivenciaron y vivencian al interior de sus familias y comunidades. Quería aproximarme a esta educación que desde la academia se califica como educación “otra”, “informal”, “indígena” o “etnoeducación”, debido a que el pensamiento occidental racional gusta de los adjetivos y sitúa así las “otras educaciones” como un derivado, que le permite entrar en un debate pero no le permite discutir los términos del debate, ni mucho menos discutir el porqué por un debate dado y no por otro (De Sousa, 2010). Quise aproximarme a la educación mapuche por medio de esta investigación porque desde el lugar en que me encontraba, por mi rol de profesora especializada en la educación intercultural y comenzando estudios de

tesis doctoral, creí y creo que comprender los fundamentos de la educación mapuche resulta esencial para la construcción de una educación intercultural, una comprensión que parta de las dos perspectivas educacionales, mapuche y no mapuche.

Esta pregunta que presento, no fue la que formulé al iniciar la investigación, no es tampoco la última, la que dio la forma final a este trabajo, pero sin duda contiene las palabras claves que me permitirán explicar la evolución que ha tenido la pregunta y con ello la investigación, que ha transitado desde prácticas educativas interculturales, educación intercultural, educación mapuche, aterrizando finalmente en saber mapuche. Y este transitar ha sido lo que me ha permitido aprender como investigadora, como profesora, como mapuche y responde a la dimensión educativa y formativa de la investigación a la que se refieren Simons y Masschelein (2006).

El recorrido ha sido largo y no ha estado exento de frustraciones, satisfacciones y dudas, pero lo he asumido como un camino a recorrer, como un viaje que se sabe donde comienza pero no se sabe donde terminará, como un ciclo que se sabe cuando comienza y cuándo se cierra² –estos son los tiempos del programa de doctorado- pero que nunca se sabe qué ocurrirá en cada ciclo vivido. Sucedieron muchas cosas en este recorrido y los párrafos que siguen darán cuenta de ello con mayores detalles.

1.2. Mi experiencia personal y profesional: Hablar desde mí

La pregunta que da origen a este estudio surge desde mi experiencia, es por ello que en este capítulo hablo desde mí, no de mí, sino desde cómo lo que he vivido permite hacerme preguntas y reflexionar sobre un saber pedagógico, sobre el proceso educativo mapuche y su posible contribución a la reflexión sobre la

² Cuando me refiero a ciclos que se saben cuando comienzan y cuando terminan estoy pensando en ciclos como los años, el día y la noche, las fases de la luna, aunque hay ciclos que nunca se puede predecir como lo es la vida de una persona que desde la perspectiva mapuche corresponde a un ciclo de vida.

educación escolar. Hablar desde mí significa que lo que cuento ha pasado por mí, y lo que intento es conjugar conocimiento y experiencia, pensamiento y sentimiento, consciencia de las ideas y del cuerpo desde el que pienso y siento (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Por ello hablar desde mi experiencia de educación familiar e intracomunitaria, mi experiencia de educación escolar y el ejercicio de mi profesión permiten dar cuenta de la tensión existente entre el saber mapuche y el saber occidental, entre la noción de educación y escolarización y muestra el sentido que tiene para mí y para personas como yo que desde su ámbito de desempeño - académicos, padres, investigadores, profesores, entre otros- buscan construir una educación que responda a los intereses de la sociedad de origen de los estudiantes y que se proyecte a una sociedad global.

- **La educación escolar**

Contaré que a los seis años ingresé a estudiar a la escuela. En aquel entonces me sentí feliz porque por fin iría a aquel lugar donde mis hermanos mayores iban desde hace tiempo, y del cual llegaban contando historias interesantes. Recuerdo ese día como un hito importante de mi infancia, recuerdo el vestido de lunares que llevaba y mi caída de uno de los juegos que había en el patio de la escuela que me hizo llorar, pero ese incidente no opacaba el acontecimiento, poder reunirme con niños y niñas de mi edad, conversar, jugar y compartir los distintos espacios, tanto dentro como fuera del aula, eran más importante para mí.

Debo confesar que los primeros años me sentía muy cómoda en el patio, jugando con mis amigos y amigas, y me esforzaba por hacer las cosas bien en el aula, porque mis padres y profesores me habían hablado de la importancia de estudiar, de aprender, de avanzar en los conocimientos que promueve la escuela. Así, me dijeron, podría optar a una mejor calidad de vida y acceder a escenarios de mayor reconocimiento. Digo me esforzaba, porque ingresar a la escuela implicaba un proceso de adaptación importante, de mis vivencias en la comunidad mapuche, libre, acompañada, relacionada constantemente con

personas de distintas edades, pasaba a una sala de clases solo con niños y niñas de mi edad y un profesor, en cuatro paredes, siempre preocupada por aprender, por leer, por escribir y según horarios bien establecidos.

El ámbito lingüístico representaba también un proceso de adaptación importante, porque estando en la comunidad nuestra lengua de interacción siempre fue el *mapuzugun*, en esta lengua conversábamos, nombrábamos el entorno, comprendíamos nuestra forma de vida. En cambio en la escuela, salvo una asignatura impartida por la única profesora mapuche que trabajaba en ella, todas las demás clases se desarrollaban en castellano. Las conversaciones, las instrucciones, los libros de textos, todo se basaba en el español. Rápidamente había que aprender la lengua de la escuela, pero no solo eso, con ella aprendíamos el lenguaje de la escuela, un lenguaje que hablaba de conocimientos, de contenidos, de ciencias, de matemáticas, de historia de Chile, etc. un lenguaje que no estaba presente en mi experiencia ni en la de mis compañeros.

He de decir que en aquel entonces no tenía conflicto con que habláramos solo castellano en la escuela y tuviera que aparcar mi lengua materna fuera de ella, o que casi todas nuestras clases consistiesen en aprender sobre el conocimiento occidental³ y que nuestra vida y saber mapuche formara parte solo de la asignatura de *Mapuzugun* y de las celebraciones extracurriculares, como el año nuevo mapuche o un número artístico con temática mapuche para el día de las madres o para el cierre del año escolar. No me daba cuenta entonces que mi identidad y la historicidad de mi pueblo eran negadas, porque lo normal y valorado era que la escuela enseñase la lengua y el conocimiento occidental, nadie se cuestionaba que la lengua y pensamiento mapuche no se abordara en la escuela. La escuela, como señala Bourdieu y Passeron (1979) nos preparaba

³ Con contenidos occidentales me refiero al conocimiento de pueblos y culturas que reconocen su origen en la Grecia Antigua, Roma y el Cristianismo, se trata principalmente de pueblos europeos cuyo proceso de expansión y conquista de territorio la realizaron en América, África, Asia y Oceanía.

para aceptar como natural la arbitrariedad cultural que impone una formación social contingente e histórica.

No era problemático, porque tras décadas de tensiones entre la sociedad mapuche y la sociedad chilena, la escuela ya se había instaurado como una institución cuyo propósito era prepararnos para una sociedad global, como un ciudadano chileno al alero de un currículum monocultural y homogeneizante (Comisión de Trabajo Autónomo Mapuche, 2003). No me daba cuenta entonces que la escuela negaba mi identidad cultural, y por el contrario legitimaba el conocimiento occidental y científico.

La historia se repite, cuando más tarde ingresé a estudiar al liceo⁴. Nuevamente me encontraba inmersa en un mundo distinto al mío y donde las lógicas de pensamiento que predominaban eran occidentales, sin embargo sabía que tenía que ser así porque esta vez, a diferencia de mi experiencia en la escuela primaria, el establecimiento educacional se encontraba en la ciudad, lo que implicaba que de lunes a viernes viviera en un internado, debido a la distancia que hacía imposible trasladarme de mi hogar al liceo, cada día.

Fue en esta etapa que comenzó a hacerse más evidente la negación de mi identidad, de mi lengua, de mi ser, ya que vivir en la ciudad implicaba convivir con muchos jóvenes de mi edad, diferentes a mí, diferentes en gustos, formas de ser, de comportarse, de hablar, de comprender el mundo. Implicaba tratar en clases conocimientos diversos que se presentaban como científicos, objetivos, valiosos e imprescindibles para nuestra formación y proyección hacia el futuro. Viví lo que muchos niños y jóvenes mapuche vivieron, y que en muchos casos aún viven, y es que las instituciones escolares presenten los conocimientos, la lengua y la ideología de la cultura hegemónica como objetiva e indiscutible, y nieguen cualquier otra forma de concebir la realidad, de vivir, de creer y de educar (Quintriqueo, 2002; Quintriqueo y McGinity, 2008; Almendra, Peña y Rojas, 2011). Esta negación, poco a poco, fue haciéndome sentir ajena en los

⁴ Un liceo imparte estudios de secundaria. Tras ocho años de estudios primarios, corresponden 4 años de estudios de secundaria, ambos de carácter obligatorio en Chile.

espacios escolares, como una extraña, como una persona que solo estaba de paso y que no siente el lugar, como su lugar.

No podía sentir como mi lugar allí donde primaba un *kiñe rume rakizuam*- un solo pensamiento- una lengua, una forma de acceder a la realidad, y no era el que yo había experimentado desde pequeña en mi comunidad mapuche. Porque el problema radicaba ahí, no era la existencia de distintas formas de pensar, sino que la escuela se basara en un solo pensamiento. No era tampoco que fuéramos distintos mapuche y no mapuche, sino que primara la cultura y la lengua de unos y fuera negada la de otros -la de nosotros-.

Por eso, he considerado importante en esta investigación hablar del *Kiñe rume rakizuam* como problema en el contexto escolar, y referirme a mi experiencia de educación escolar, tanto en primaria como en secundaria, donde la monoculturalidad, el monolingüismo y el mono-logos de la escuela me privaron de sentirla como mi lugar, ha tenido como propósito reflejar esta problemática. Con la palabra monoculturalidad muestro que la escuela presentó la cultura occidental como una cultura única, ya elaborada y delimitada, que se perpetuaba por medio de la educación. El monolingüismo hizo lo suyo, nombrando la realidad por medio de una sola lengua y con ello transmitiendo una forma de comprender el mundo, la lengua castellana. Y con mono-logos presento la idea de un solo logos, un cuerpo de conocimientos, un solo lugar desde el que se habla.

Con *Kiñe rume rakizuam* no solo represento mi experiencia como estudiante frente a la escuela, sino que también refleja una problemática esencial en el ejercicio de mi profesión como profesora de educación general básica. Y es que nuevamente me vi enfrentada al problema de la monoculturalidad, monolingüismo y mono-logos, pero ahora desde un lugar distinto, no como estudiante sino como profesora, no como aprendiz sino que ahora como la persona que se ubica frente a un grupo de niños y niñas mapuche con el propósito de guiarles en su proceso formativo.

- **Mi trabajo como profesora**

Tras haber estudiado en la universidad una pedagogía que se denomina intercultural en contexto mapuche, que me preparaba para desempeñarme en contextos de interculturalidad, me dispuse a trabajar en una escuela multigrado en contexto mapuche. Contaré que los primeros meses fueron difíciles. Por un lado me enfrentaba a la multigradación, niños y niñas de diferentes edades, cursos, niveles de aprendizaje, intereses, procedencias, estaban frente a mí para que yo les guiase en su proceso formativo, estudiantes desde primero básico que no habían estado nunca en una institución escolar hasta sexto año básico que estaban preparándose para la transición a la ciudad donde continuarían sus estudios, todos formaban un solo grupo clase.

La escuela multigrado era totalmente nuevo para mí, en todo el proceso de formación inicial docente nunca hablamos de ellas ¿Cómo iba a organizarme yo? ¿Cómo iba a organizar a mis estudiantes? ¿Cómo iba a hacer para responder a los objetivos curriculares y a la vez responder a los intereses de alumnos tan diversos? en el fondo ¿Cómo iba a realizar mi práctica educativa? fueron preguntas que me mantuvieron ocupada durante mucho tiempo, me interpelaban cada día y que me llevaron a indagar pero sobretudo a experimentar, porque como señala Feu (2008) en una investigación sobre la escuela rural multigrado de España, aplicable también a nuestro contexto, la mayoría de maestros solo estaban preparados para enseñar en una escuela graduada y al llegar a una escuela multigrado se daban cuenta que lo que habían aprendido en la formación inicial docente les servía de muy poco, porque no era aplicable a la especificidad del contexto, por lo tanto no quedaba más que la experimentación como un recurso que permite avanzar.

Por otro lado, el estar en una escuela multigrado, implicaba asumir múltiples roles, no solo era responsable de más de un nivel educativo, sino que también era encargada de la escuela, a cargo de las labores administrativas, de la supervisión, de orientadora, de prestar ayuda a integrantes de la comunidad cuando acudían a mí para la revisión de algún documento o la realización de

tramites burocráticos. Todo formó parte de un proceso de aprendizaje en la práctica, sin preparación previa que me diera seguridad en el ejercicio de mi profesión.

Resulta incomprensible que tras cinco años de estudios en la universidad, me sintiera tan poco preparada para desempeñarme en este tipo de contextos, cuestionaba en aquel entonces y cuestiono aún el rol de las universidades como encargadas de formar a los futuros profesores, que hayan diseñado un mapa educacional desconectado del territorio, como señala Calvo (2007), trazando mapas que orientan el quehacer educativo, seguidos cabalmente, cumplidos a consciencia, pero desafortunadamente sin mirar el territorio y todo lo que este representa, su diversidad, sus cambios, sus desafíos, sus incertidumbres, su movilidad. Me encontraba en un territorio desconocido, y como cual viajera me dispuse a conocerlo, a caminarlo, a explorarlo. Acompañada de mi deseo por aprender y de la compañía de mis estudiantes y familias que depositaban su confianza en mí.

Del mismo modo, trabajar bajo un enfoque intercultural en educación representó una labor desafiante, lo hacía como fruto de una motivación personal y porque respondía a la misión que profesaba la escuela y el deseo de los padres y apoderados, pero ¿qué significaba eso para mí en ese entonces? Significaba que en todas las asignaturas y cursos, junto con trabajar los Contenidos Mínimos Obligatorios y los Objetivos Fundamentales y Transversales del currículum oficial⁵, contextualizaría cada contenido incorporando el saber mapuche sobre el tema tratado, llevando el *mapuzugun* al aula y trabajando según formas de educar propias como el *epew* –relatos tipo fábulas-, el *gülam* –consejos formativos- o el *gütram* –conversaciones-, entre otros.

⁵ En el currículum oficial chileno, previo a los ajustes curriculares de la Ley General de Educación (2009) que contemplan Objetivos de Aprendizaje (OA) por curso y asignatura, así como Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) para el ciclo, estuvo diseñado para trabajar los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) y la consecución de Objetivos Fundamentales y Transversales (OFT), según Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990).

En mi posición como profesora y encargada de escuela, ahora creía tener la oportunidad de transformar la escuela y hacer que mis estudiantes sintieran la escuela como su lugar, un lugar donde su lengua, sus experiencias, el saber de su pueblo, de sus familias eran no solo considerados sino que fueran uno de los pilares fundamentales que sostuvieran la escuela. Y digo uno de los pilares, porque no era el único, no buscaba ahora trabajar solo desde el pensamiento mapuche, no es lo que pretende la educación intercultural, sino que toma como punto de partida el saber local y se proyecta hacia el mundo. Se busca que dos formas de pensar, de saber se complementen y guíen la práctica educativa.

Este era el momento de hacer las cosas diferentes. ¿Por qué no podría serlo si éramos todos mapuche y la escuela estaba inserta en una comunidad mapuche? Mis convicciones me llevaron a trabajar, a indagar sobre los saberes que estaban presente en la comunidad porque yo provenía de una comunidad diferente y sabiendo que los saberes eran contextuales, entonces era fundamental partir desde lo local. Hablábamos en *mapuzugun* en el aula, en el patio, reíamos, comíamos juntos. Éramos como una gran familia, donde todos nos conocíamos bien y compartíamos todos los espacios.

A medida que fue pasando el tiempo el ejercicio de mi profesión me fue desgastando. Paradójicamente, mientras iba aprendiendo a cómo trabajar en el aula multigrado, gestionando distintos cursos, edades, géneros e intereses y a realizar las distintas labores administrativas, el trabajo intercultural se me hacía más sombrío. Luchaba por que la falta de tiempo para investigar, para planificar, para cumplir con las labores administrativas no me llevaran a la pasividad del profesional que se resigna a aceptar su realidad y deja de soñar. Lidiaba con la falta de materiales didácticos que me permitieran trabajar desde la perspectiva intercultural o mapuche, tenía que crearlos, guías de aprendizajes, juegos lúdicos, material expositivo, y no es que esté planteando que me hubiese gustado que estuvieran dados, sino que me hubiese gustado tener tiempo para diseñarlos.

Me hubiese gustado que el afán por los resultados en las pruebas estandarizadas no restasen valor al saber mapuche, porque mientras como comunidad escolar recorríamos un camino por el saber comunitario, desde la administración me exigían planificaciones y resultados según Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos fundamentales y Transversales. Mientras que yo hablaba de contextualizar contenidos y del saber mapuche, en las reuniones de microcentro⁶ se hablaba de currículum, de resultados, de medir aprendizajes, siempre desde la lógica escolar, en mi rol como profesora nuevamente se hacía muy presente el *kiñe rume rakizuam*-un solo pensamiento-, monoculturalidad, monolingüismo y el mono-logos escolar.

Este *kiñe rume rakizuam* no era parte de mis pretensiones, tampoco lo que los padres quisiesen para sus hijos, no era lo que los estudiantes experimentarían, sino que respondía a los requerimientos de un sistema escolar organizado, donde nuestra escuela formaba parte. Había una tensión, entonces, entre lo que como comunidad escolar pretendíamos y lo que el sistema educacional, en la figura de microcentros y Departamento de Administración de la Educación Municipal (DAEM) nos pedía, y no digo pedir en el sentido explícito de la palabra, sino en el sentido de control de nuestros tiempos, espacios, recursos, evaluaciones de estudiantes, evaluación del profesor, programas, pautas, etc. siempre pensadas desde el lenguaje escolar occidental.

Cuando visualizaba a la escuela como un espacio autónomo, mi rol como profesora autónoma, las posibilidades se abrían, podíamos avanzar, experimentar, investigar, trabajar por recorrer un camino diferente. Sin embargo, cuando pensaba la escuela como una parte de un sistema educativo mayor, esta autonomía se transformaba en una autonomía a medias. Mi rol -

⁶ Los microcentros son comunidades profesionales, constituidas por profesores de escuelas multigrado rurales para el desarrollo profesional de los docentes y para el diseño de las prácticas pedagógicas en función del mejoramiento de los aprendizajes escolares. Las reuniones son mensuales con el apoyo de un grupo de asesoría técnico profesional, siendo el foco de análisis las propuestas curriculares, materiales pedagógicos, evaluación de los aprendizajes, de los planes de trabajo, intercambio de experiencias y formulación de proyectos de mejoramiento de la enseñanza (Ministerio de Educación, 2004)

como el de muchos profesores- era visto como un rol técnico, que aplica las decisiones de un grupo de especialistas, que sin conocer el contexto creen poder decir a los profesores lo que tienen que hacer, marcando el camino a recorrer (Contreras, 1999). Este camino a recorrer, fruto de un *kiñe rume rakizuam*- el pensamiento occidental- está marcado por la racionalidad técnica, que no se cuestiona otras formas de comprender y de hacer.

Desde mi posición como profesora nuevamente me sentía incomoda. Incomoda porque aun cuando los discursos decían lo contrario, la identidad y pensamiento mapuche seguían siendo negados, pese a que hablásemos de educación intercultural, esta educación se construía sobre el pensamiento occidental y desde la lengua castellana. No había un diálogo previo entre ambas culturas para construir la educación escolar, y como profesora me encontraba sola, con mis estudiantes y sus familias, pero profesionalmente me sentía como una isla, rodeada de lenguaje, visiones, formas de comprender que no nos representaba y respetaba como mapuche. Y cuando me refiero a un diálogo previo entre culturas estoy pensando que la educación intercultural tendría que construirse sobre la base de la comprensión de la educación desde ambos pensamientos –mapuche y no mapuche-, ambas lenguas, ambas formas de enseñar, ambas formas de proyectarse en el futuro. Y esta construcción no puede darse solo al interior de un establecimiento educacional, como lo estábamos intentando hacer nosotros, sino que debiera hacerse en distintos ámbitos y espacios.

Como profesora nuevamente experimentaba esa sensación de incomodidad, ese sentimiento de injusticia, de desigualdad, donde la educación escolar aún no conseguía erigirse como una educación respetuosa, significativa y lleno de sentido para estudiantes y profesores. Porque en contextos de diversidad cultural es inconcebible una educación basada aún en un *kiñe rume rakizuam*. Sentía y siento que tenemos que avanzar en la construcción de una educación intercultural realmente intercultural, es decir, no una que se piensa, plantea e implementa sin la voz de la gente mapuche, sino una donde previo a la toma de decisiones, exista un diálogo real que permita una construcción en conjunto.

Pero ¿qué es aquello que la gente mapuche tiene que decir sobre la educación? ¿en qué consiste ese otro *rakizuam*-pensamiento- que estaba ausente en la escuela? Son preguntas a las que buscaré dar respuestas a lo largo de esta investigación. En este punto quiero proseguir señalando aquello que me llevó a la experiencia de la incomodidad en los contextos escolares, aquello que me interpeló a buscar, a indagar, a reflexionar. Aquella experiencia de formación en mi familia y comunidad mapuche.

- **Mi experiencia de educación comunitaria**

La incomodidad que sentía en el contexto escolar, tiene su origen en que la concepción de educación que formaba parte de mi experiencia comunitaria no se encontraba en y con la experiencia de educación escolar. Porque en oposición a una educación escolar centrada en contenidos y procedimientos, experienciaba junto a mi familia y comunidad una educación centrada en el *yamün*. Y cuando digo “centrada en” no me refiero a un sistema creado que ha establecido un objetivo y que trabaja en la consecución de ese objetivo, sino que cuando rememoro mis vivencias resuena una y otra vez la palabra *yamün*, que podemos entenderla como el respeto, el amor, la obediencia y la reciprocidad necesaria para establecer buenas relaciones y que contribuye a mantener el equilibrio en la comunidad.

Yamün es la palabra que representa las enseñanzas de mis padres cuando me decían “respetarás a todas las personas”, “respetarás a las personas, de lo contrario dirán que no eres persona”⁷, “sea en el camino o cuando llegues a una casa, siempre saludarás con tu mano derecha”, “el respeto debe ser mutuo”, “debes aprender a conversar bien, a saludar bien, a no reírte de las personas, o hablar mal de ellos, nunca involucrarte en malos asuntos”, son palabras que vienen a mi mente cuando pienso en las enseñanzas de mis padres, palabras que

⁷ “respetarás a las personas, de lo contrario dirán que no eres persona” es una expresión que encierra una concepción filosófica sobre el *che* (ver Marilaf y Paillacoí, 2014)

encierran una forma de comprender el mundo donde las relaciones humanas son imprescindibles.

Del mismo modo, en mis recuerdos están como fruto de experiencias pasadas, esos momentos cuando acompañaba a mi madre a buscar hierbas medicinales, observaba cómo ella pedía permiso a los árboles nativos para extraer algunas de sus hojas o un pedazo de su corteza, escuchaba sus palabras cuando presentaba a la persona enferma, cuando halagaba las bondades del árbol, veía como agradecía con unos cuantos granos de trigo o un trozo de lana de ovejas, para finalmente extraer lo que necesitaba. Diciéndome luego a mí, que tenía que tener presente que los árboles y las plantas tenían vida, que cada uno de ellos se encontraba custodiado por un espíritu protector y que por eso tenía que respetarles siempre. Respetarles como a los bosques, las montañas, los cerros o el mar. No considerar estos consejos significaba que podía poner en riesgo mi bienestar y con ello el bienestar de mi familia, porque la vida en comunidad exigía un comportamiento adecuado para con todos y cuando esto no sucedía se generaba el desequilibrio y los problemas llegaban.

De todas las enseñanzas, este era el principal, de lo que más se preocupaban mis padres es que yo comprendiera que el *yamün* era fundamental para la vida en comunidad y que había una forma de estar en el mundo que había que cuidar. El *yamün* mediaba en las relaciones, su presencia o ausencia decía -dice- la calidad de las relaciones que se establecen. Esta es una de las enseñanzas que a la escuela no llegaba, una forma de comprender el mundo que no era considerada, porque mientras mi madre me decía respetaras el agua o el mar porque tiene vida, porque siente, porque habla, la escuela me decía que el agua era un ser inerte, sin vida. Mientras mi madre me enseñaba a cuidar las relaciones con el entorno, con el medio social y el medio natural, la escuela se preocupaba de que yo aprendiera conocimientos.

Otro recuerdo que viene a mi mente, ahora que pienso en mi experiencia de educación comunitaria, es la forma cómo aprendí el *gürekan* -oficio textil- junto a mi madre. Hablo de un proceso donde la vida misma, el deseo por suplir las

necesidades de la familia se confunden con el deseo por enseñar o aprender, quedando estas últimas tan solapadas que parecen no existir.

Si lo pienso desde el comienzo -un comienzo artificial porque nunca puede establecerse cuándo sucede- puedo señalar que me fui familiarizando con el *gürekan* al observar a mi madre trabajar, porque mientras ella estaba junto a su telar, yo estaba cerca jugando, viendo pero sin observar demasiado, junto a ella pero con mis propios intereses, solo cuando en ocasiones me pedía que le acercara alguno de sus implementos de trabajo, me quedaba observando más de cerca.

A medida que fui creciendo, mi madre comenzó a pedirme que le ayudara en distintas labores, a veces ayudaba a escarmenar la lana, otras veces la acompañaba a buscar algún material necesario para teñir de forma natural. Siempre ayudando, siempre en actividades que yo pudiera realizar con su acompañamiento. Así, sin planificación aparente iba yo conociendo distintas fases del proceso textil. Más tarde, mi madre me regalaría los implementos y materiales necesarios para que yo incursionara en el oficio, me estimuló a que intentara trabajar por mi cuenta, que hiciera yo lo que tantas veces le había visto hacer a ella. De este modo, comencé a trabajar, siempre con la guía de mi madre que estaba junto a mí, cerca, comprensiva frente a mis frustraciones y mi cansancio.

La primera vez que confeccioné algo, lo hice para mi padre, su satisfacción y sus palabras calaron tanto en mí que supe que quería seguir aprendiendo, supe que quería aprender a elaborar distintos tipos de tejidos, aunque fueran más difíciles de realizar. Así, de un tejido más simple avance con el tiempo a realizar tejidos con *gümüñ* -diseños elaborados-, avanzando desde lo más simple a lo más complejo, porque así tenía que ser, según mi madre.

A partir de aquí, aprendí nuevas técnicas, aprendí a realizar tejidos con diseños verticales, horizontales, diagonales, a jugar con los colores para lograr nuevas formas. En todo este proceso mi madre fue fundamental, fue ella quien me

enseñó todo lo que sé, quien con su sabiduría supo enseñarme de forma gradual, con paciencia, haciendo uso de la oralidad y de la demostración. Por mi parte, fui poniendo en práctica lo que enseñaba, practicaba la observación, el ensayo y el error, siempre ligada a actividades reales y significativas, ligadas a las necesidades que teníamos como familia.

Fue este proceso de aprendizaje que me hizo pensar que mi madre no me había enseñado el oficio de forma azarosa, sino que respetando mis capacidades, mis intereses, ligados a un oficio familiar. Fue recordando mi propio proceso de aprendizaje del *gürekan* -oficio textil- que me di cuenta que había vivenciado una educación que tenía sus fundamentos en las formas de vida y pensamiento mapuche, totalmente distintas a la educación escolar, pero que sientan las bases de una persona mapuche relacionada con todos.

Fue este darme cuenta sobre la educación mapuche y que como sociedad -mapuche y no mapuche- no éramos consciente de su riqueza, que no existiesen suficientes investigaciones que se hayan preocupado de conocer y comprender esta educación, fue lo que me llevó a plantear este estudio. Estudio que a medida que ha ido avanzando, ha ido evolucionando, progresando, siempre desde la transformación que como investigadora he ido experimentando.

1.3. La evolución de la pregunta

En el recorrido de esta investigación, la pregunta ha ido evolucionando, cambiando, transformándose. Comencé preguntándome ¿cómo puede contribuir el mapuche *kimeltuwün*⁸ a repensar la práctica educativa intercultural en contexto mapuche? porque partía de ciertas premisas, ciertos supuestos que eran reflejo de lo que al comenzar este estudio pensaba:

⁸ Mapuche *kimeltuwün* es la idea del proceso de enseñanza y aprendizaje en la sociedad mapuche (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010)

- La primera, que creía -y creo- que la escuela puede aprender algo de la comunidad mapuche, de su pensamiento, de su forma de educar. Para ello es necesario realizar investigaciones que sean capaces de vincular el saber comunitario con el conocimiento escolar.
- La segunda, tras la incomodidad sentida como estudiante y como profesora, sostuve que la escuela y sus prácticas educativas necesitaban ser repensadas porque de la forma como se desarrollaban no lograban responder a las necesidades que la diversidad cultural planteaba.
- Tercera, que se podía hablar de prácticas educativas interculturales, porque tras dos décadas de implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe y la existencia de una carrera universitaria que formaba profesores en educación intercultural, se había recorrido un camino que permitían hablar en estos términos.
- Y cuarta, que la formación mapuche experimentada en la comunidad mapuche se denominaba mapuche *kimeltuwün*, porque así era nombrado por académicos e investigadores. Este era el concepto que permitía acercarse al fenómeno de estudio.

Sin embargo, a poco andar, me fui dando cuenta que algunas de las premisas con las que partía no lograban estar en sintonía con mi nueva forma de mirar la realidad, y la pregunta fue cambiando, siempre sobre la misma base, la misma inquietud, pero con un lenguaje diferente. Así me desplazé desde el concepto de mapuche *kimeltuwün* a educación mapuche, ya que una vez comenzada las conversaciones con los participantes de esta investigación, me di cuenta que este no era un concepto presente en sus comunidades, tal vez representaba el saber de otro lugar, otro territorio mapuche, o tal vez, se trataba de un concepto creado por la academia con el propósito de nombrar una parte de la realidad mapuche desde el *mapuzugun*. Lo cierto es que para esta investigación de carácter hermenéutico diatópico y fenomenológico hermenéutico no hablaría de conceptos que no estaban en el lenguaje de los participantes.

También me desplazé desde repensar las prácticas educativas interculturales a repensar prácticas educativas escolares, ya que repensar las prácticas educativas

no debía ser tarea de unos pocos –de quienes pertenecen al área de interculturalidad, del tipo de escuela rural intercultural-, sino que esperaba fuera tarea de todos los involucrados en el ámbito de la educación. Las contribuciones de esta investigación serviría para nutrir prácticas escolares de cualquier lugar, trabajaran o no con determinado enfoque educativo. Así la pregunta avanzó hasta ¿Cómo puede contribuir la educación mapuche a repensar prácticas educativas escolares?

Finalmente, mientras más avanzaba por el camino investigativo y escuchaba las grabaciones de las conversaciones que tuve con los participantes, conversaba con mi compañero de vida, mi directora de tesis y algunos amigos cercanos, me daba cuenta de dos problemas esenciales en el planteamiento de la pregunta: el primero, se trataba de la pregunta por la educación mapuche bajo el concepto de educación mapuche, plantearlo en esos términos era reconocer que existía como ámbito de reflexión en los participantes, que ellos podían acceder a esta parte de la realidad por medio de esa conceptualización, cuando en realidad desde la búsqueda infructuosa en el *mapuzugun* de una palabra que fuera capaz de englobar el saber mapuche sobre el tema y las conversaciones me interpelaban a remirar el tema.

El segundo problema trataba del propósito de la investigación “contribuir, desde la educación mapuche, a repensar las prácticas educativas” parte del supuesto que existe un diálogo que permite hablar de repensar, de contribuir, de construir una educación más pertinente desde el pensamiento mapuche. Trata de la apertura, de la existencia de una educación intercultural construida en base al diálogo de dos lugares diferentes. En cambio mi experiencia personal y profesional, junto con los planteamientos de los participantes de esta investigación, me señalaban que no existe tal diálogo, no como un verdadero diálogo dialogal como señala Pannikar (2006).

Así la evolución de la pregunta, el avance de la investigación me llevó a hablar del diálogo intercultural como el lugar hacia donde debemos avanzar y la

comprensión del saber mapuche como lo esencial para hablar de una educación intercultural construida sobre la base del diálogo.

1.4. Transformación y movimiento personal

Que la pregunta evolucione, que la investigación avance, que me mueva desde un planteamiento a otro no ha sido fortuito, sino que es reflejo y fruto de muchas relaciones, conversaciones y lecturas. Se trata del proceso de transformación que he vivido, desplazándome en primer lugar desde la enseñanza a la investigación y en segundo lugar desde planteamientos que gustan de las verdades a otros más posibilitadores en la investigación educativa.

El primer movimiento sucede cuando, junto con mi compañero de vida decidimos dejar nuestro trabajo como profesores de educación básica en contextos mapuche y viajar a España, buscando nuevos aprendizajes, buscando conocer experiencias educativas que nos permitieran reflexionar sobre nuestro trabajo, queriendo conocer, queriendo investigar para luego transformar nuestras prácticas educativas y dar a conocer la novedad. Fue así como me desplazé desde la enseñanza hasta el lugar de la investigación, una investigación educativa que realizo alejada de las aulas pero pensando en ellas y queriendo volver a ellas, y es que investigación y enseñanza están vinculadas, indago porque me ha surgido una inquietud en el ejercicio de mi profesión, y porque resolviendo esta inquietud puedo volver al aula sabiendo un poco más o dar pistas a otras personas para que reflexionen sobre el tema investigado.

Investigar en la enseñanza es importante, enseñar exige investigación nos señala Freire (1997), porque “no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseñó continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad” (p. 14). No es que se realicen en

momentos diferentes, ni que la investigación sea un añadido a la labor docente, sino que como señala Freire, la investigación debe ser inherente a la práctica educativa.

Viajar y dedicar tiempo a la investigación educativa, en el contexto de la tesis doctoral, me permitió mirar con nuevos ojos el contexto de donde provengo y el quehacer educativo. Pero este remirar no se da de forma automática al desplazarme de un lugar a otro o por el tiempo, sino que sucede gracias a múltiples conversaciones, experiencias, momentos que se han ido sucediendo al recorrer el camino.

Son momentos, nombres y rostros los que vienen a mi mente cuando pienso en mi formación y transformación. Momentos vividos junto a otras personas, personas que me han acompañado, que me han escuchado, con los que hemos debatido sobre el tema que nos ocupa, la educación. Una de esas personas es Roser, la persona que guía esta investigación, ella me ha acompañado en todo el proceso, me ha dado la libertad de poder tomar mis propias decisiones y ha respetado mis tiempos, tiempos para cometer errores, tiempo para rectificar, tiempo para aprender. Ha sido junto a ella que esta investigación se ha pensado y el camino se ha recorrido.

Del mismo modo, este camino lo he recorrido junto a mi compañero de vida Cristian Marilaf, quien también se encuentra realizando su tesis doctoral en educación, que pese a que realizamos investigaciones independientes, tratamos temas relacionados. Por ello la formación y la transformación la hemos ido compartiendo, no digo juntos porque cada uno ha seguido un ritmo diferente, pero hemos ido conversando, debatiendo, leyendo juntos y reflexionando sobre nuestra experiencia como personas mapuche, como profesores, como investigadores que hacen una apuesta por la construcción de una sociedad más democrática que respete la forma de pensar de nuestro pueblo, porque en todo lo que hacemos y pensamos cargamos con una historia, con un pensamiento que nos hace ser quienes somos.

Han sido muchos los momentos y los encuentros que han dejado huellas en mí, pero quiero referirme aquí a uno en particular, tan importante como impensado al principio, pero que rápidamente se fue transformando en una instancia para aprender. Se trata de un grupo de lectura que tuvimos junto a mi compañero y un matrimonio amigo, Julio y Bárbara, nos reuníamos porque queríamos, porque compartíamos un deseo por aprender, porque queríamos generar instancias para conversar, leer, discutir. Estas lecturas y conversaciones fueron poco a poco cambiando el modo como veía la educación, como percibía la realidad, porque conociendo a otros fui conociéndome un poco más cada vez y leyendo a importantes autores fui remirando y repensando la investigación cada vez. Aun cuando dejamos de reunirnos con el propósito de leer, seguíamos conversando sobre educación, sobre distintas visiones de mundo, conociéndonos sin haberlo propuesto, aceptándonos como legítimos otros sin siquiera cuestionarlo, nunca hablamos ni de diferencias ni de incomprensiones, sino que vivimos momentos, compartimos experiencias, nos fuimos formando y transformando, quiero creer, todos juntos.

Nombres y rostros han formado parte de mi proceso de formación y transformación, personas a quienes miro a la cara, con quienes converso y quienes han estado junto al camino que he recorrido y me han dado pistas y palabras que me han ayudado a avanzar. Este es el caso de Héctor, profesor vinculado a la antropología pedagógica y filosofía de la educación, cuyas conversaciones han permitido abrirme a nuevas posibilidades, a nuevos autores, a una nueva forma de mirar la perspectiva mapuche, no con conceptos y categorías occidentales, sino desde la vida, desde la experiencia, desde la palabra mapuche, desde el decir de la propia gente mapuche.

Sin lugar a dudas, con el paso del tiempo, me he ido encontrando con lecturas, con autores cuyos planteamientos me han hecho pensar, crecer, han sembrado dudas en mí y me han hecho sentir que tengo la responsabilidad de hablar desde mí, humildemente, sin pretender verdades, queriendo soñar pero con los pies en la tierra. Son muchos los autores, y no tiene sentido nombrarlos en este punto, sin embargo, a ellos cito constantemente y en sus planteamientos me apoyo a lo

largo de esta investigación para hablar de educación, de la experiencia educativa y de la experiencia investigativa.

Pero para cerrar este punto quiero referirme a uno de los acontecimientos más importantes en mi vida, a una experiencia vital que irrumpió como algo extraordinario y que sin lugar a dudas me ha transformado y me ha llevado a cambiar el discurso sobre la educación desde educar para la ciudadanía, para la paz, para la democracia, a educar para vivir, para la felicidad. Hablo de mi embarazo y maternidad, porque como señalara Arendt (1996) la natalidad trae consigo un nuevo comienzo, un nuevo mundo, porque “la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan *nacido* seres humanos” (p. 186). Y ante este acontecimiento que irrumpió en mi vida, me he visto ante la responsabilidad de recibir y ofrecer a mi hijo lo mejor y resignificar cada uno de los pasos que voy realizando tanto en mi labor como madre, como mujer, como educadora y como investigadora.

1.5. El título: hacia un diálogo intercultural en educación desde la comprensión del saber mapuche

- **Hacia un diálogo intercultural**

Hacia un diálogo intercultural expresa el lugar donde queremos llegar, expresa la idea de avanzar, de transitar hacia la construcción de una sociedad democrática, abierta, respetuosa de la diversidad cultural. Para construir una sociedad así, es preciso que este diálogo se realice en distintos ámbitos, porque no es posible lograr igualdad cuando persisten las injusticias sociales, económicas, políticas.

El diálogo intercultural toma como punto de partida el reconocimiento del otro como un legítimo otro, se basa en la perspectiva de la alteridad, de una ética, de una actitud necesaria que permite que los dialogantes se sienten frente a frente sin prejuicios, sin intenciones de vencer dialécticamente, sino abiertos a la

escucha, flexibles en un aspecto cognitivo, empáticos y hospitalarios (Panikkar, 2006).

Solo mediante un diálogo intercultural es posible construir proyectos que respondan a los intereses de todos los involucrados, y solo dialogando es posible superar conflictos. Es por ello que esta investigación ha querido contribuir a dar un paso más hacia este diálogo intercultural, del cual hablo en el capítulo siguiente, tan necesario y urgente, antes las distintas problemáticas que existen en la actualidad –como en el pasado- en la relación de la sociedad mapuche y no mapuche.

- **En educación**

Hacia el diálogo intercultural al que queremos avanzar en esta investigación es en educación, es la búsqueda de construir una educación realmente equitativa, pertinente y que hace dialogar saberes, visiones de mundo y no acepta una sola forma de concebir la educación, sino que busca construir desde visiones de mundo diversas.

En Chile, desde el año 1996 se viene implementando un programa educativo que se denomina Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que se propone aportar a la construcción de una sociedad intercultural en términos de respeto mutuo, de reconocimiento y enriquecimiento a través de la diversidad cultural. Busca fortalecer la identidad étnica de niños y niñas en contextos de diversidad cultural y lingüística. Se ha propuesto el mejoramiento de los aprendizajes mediante la incorporación de estrategias metodológicas para la enseñanza de la lengua materna y segunda lenguas, y ha buscado la participación de las comunidades indígenas en los procesos de elaboración y construcción de las actividades curriculares, de los establecimientos educacionales a los cuales asisten sus educandos, para que desde un trabajo en conjunto, entre las autoridades tradicionales y los docentes, se integren los saberes, técnicas y visiones de mundo al currículum y la gestión escolar (Mineduc, 2011).

Si bien se reconocen los importantes avances que ha tenido la implementación del programa, considerando el punto desde el que se parte, es preciso señalar que se trata de un programa educativo *de y para* los indígenas, en este caso *de y para* mapuche. Considerando una sociedad pluricultural o multicultural⁹, donde conviven en una misma sociedad personas mapuche y no mapuche, donde conviven en una misma escuela estudiantes mapuche y no mapuche, creo que todos deberían aprender a interactuar con las diferencias culturales, a conocerlas y respetarlas, a vivenciar que en el intercambio cultural hay una posibilidad cierta de crecimiento, si se basa en el respeto y en la voluntad de cooperación, y creo que ambas partes deberían aprender que la historia y la realidad contemporánea de la sociedad en que viven, son producto de una relación intercultural, como señalan Chiodi y Bahamondes (2001). Creo por tanto que es imprescindible avanzar a una Educación Intercultural “para todos”.

Esta construcción requiere de un diálogo intercultural, requiere de un reconocernos como legítimos otros, y de una responsabilidad para con el otro. Sin diálogo se crean e implementan programas educativos que se piensan desde una racionalidad occidental escolar, pretendiendo representar las visiones de distintas culturas, pero que terminan constituyéndose como programas que solo responden a cierta necesidad y no contribuye a la formación de una sociedad democrática. Por ello, solo es posible el diálogo cuando personas que tienen una historia y cargan con el peso de la cultura, se sientan a dialogar poniendo sobre la mesa su propio pensamiento.

⁹ Chile es un país multicultural ya que en su territorio habitan distintos pueblos originarios (Mapuche, Aymara, Rapa Nui, Atacameños. Quechuas, Collas, Kawashkar y Yamana) y distintas culturas e identidades derivadas de la urbanidad, ruralidad, inmigración, etc.

- **Desde la comprensión del saber mapuche**

Para un diálogo intercultural en educación, entre personas mapuche y no mapuche, creo fundamental conocer en qué consiste la educación mapuche, comprenderla desde el pensamiento mapuche, desde sus formas de organizarla, desde sus finalidades, sus particularidades.

La necesidad radica, como he explicado antes, en que esta ha sido la voz ausente, el saber que no llega a la escuela, el saber del que no se habla, del que poco se investiga. Por tanto, se trata de un saber que no ha formado parte del diálogo para la construcción de una educación intercultural. No digo que haya estado ausente del todo, solo que no se ha expresado según sus términos, según su propio pensamiento, según su propia forma de concebir la educación. Si bien es cierto, que con una o varias investigaciones, no es posible lograr una comprensión real, acabada, en esta se busca la aproximación al saber mapuche. Hablo de comprenderla en el sentido que ese es el norte hacia dónde queremos – quiero- ir.

Capítulo II
**De la educación intercultural bilingüe al diálogo
intercultural en educación**

2. De la educación intercultural bilingüe al diálogo intercultural en educación

2.1. Introducción

Como señalé en el capítulo anterior, mi experiencia personal me instaba a pensar en una superación del *kiñe rume rakizuum* en educación –un solo pensamiento-, ya que este no era respetuoso de la diversidad cultural y de la dignidad humana. Superar esta forma de pensar encuentra su sustento en el principio de interculturalidad, en creer que es posible construir una sociedad democrática que se nutre de la diversidad cultural. Esta construcción solo es posible en base al diálogo intercultural, un diálogo entre personas que portan una historia, una lengua, una visión de mundo. Por lo que conocer el pensamiento de ese “otro” con el que dialogar es fundamental, y es aquí donde este estudio adquiere sentido, porque pretende dar a conocer en qué consiste la educación mapuche, desde la perspectiva del propio pensamiento mapuche, un pensamiento que es primordial ya que se sitúa en un momento previo a la dicotomía sujeto-objeto, teoría y práctica, tan característico del pensamiento occidental (Salinas, 2014).

Sin embargo, es preciso conocer el lugar desde donde se parte, desde la construcción que ya se ha hecho en el ámbito de la educación intercultural, porque este proyecto educativo tiene algunas décadas de historia en Latinoamérica, por lo tanto en Chile. Desde entonces, se han logrado importantes avances que es fundamental reconocer, y desde sus problemáticas plantear repensar la educación, de tal forma sea verdaderamente participativa y dialógica.

Es por ello, que en este capítulo abordo tres apartados fundamentales: Una mirada a la historia de la educación intercultural: Una necesidad de transformación de los sistemas educativos desde el reconocimiento de la diversidad cultural, donde pretendo mostrar que este no es un tema que compete a unos pocos, sino que es una necesidad de la sociedad a nivel mundial;

La educación intercultural y bilingüe en Chile, donde contextualizo al lector, sobre qué existe, qué se ha hecho y cuáles han sido los avances y las problemáticas que existen en materia de educación intercultural en el país de donde provengo; y finalmente el Diálogo intercultural: norte del quehacer educativo e investigativo, que presenta el marco filosófico y epistemológico de este proyecto educativo e investigativo.

2.2. Una mirada a la historia de la educación intercultural. Una necesidad de transformación de los sistemas educativos desde el reconocimiento de la diversidad cultural

Desde discursos como los de Abdallah-Preteille (2001) y Dietz y Mateos (2008; 2011) la educación intercultural encontraría sus orígenes en la educación multicultural proveniente de los Estados Unidos y Canadá, modelo que se traslada posteriormente a Europa, donde adopta la característica intercultural, que finalmente aterrizaría en América Latina. Estaríamos así frente a una migración de conceptos desde multiculturalidad a interculturalidad.

Sin embargo, Tubino (2001) y López (2001) señalan una simultaneidad de discursos sobre interculturalidad en ambos continentes y no una migración de conceptos, debido a las diferencias fundamentales que existen entre las distintas perspectivas. Mientras que en Europa hablar de educación intercultural es cuestionar cómo integrar a los inmigrantes en la sociedad respetando sus diferencias, para el caso latinoamericano es cuestionar cómo hacer para que los pueblos originarios, que siempre han vivido en su territorio no sean sometidos a procesos de aculturación forzada.

Sin duda, las perspectivas son diferentes en los distintos lugares, pero todas tienen en común la búsqueda de atender a una diversidad cultural que no encuentra su lugar en la escuela. En los Estados Unidos, por ejemplo, la educación multicultural como filosofía y como práctica educativa, surge de diversos cursos y programas creados por instituciones educativas para

responder a las demandas, las necesidades educativas y a las aspiraciones de los grupos minoritarios y desfavorecidos de la sociedad, como los nativos americanos, la minoría negra o los inmigrantes hispanos, asiáticos, puertorriqueños, mexicanos, etc. En palabras de Banks, uno de los padres intelectuales de la educación multicultural norteamericana, es al menos tres cosas: una idea o concepto, un movimiento de reforma educacional y un proceso (Banks, 2004).

Como concepto incorpora la idea de que todo estudiante, independientemente de su género, clase social, características étnicas, raciales o culturales, deben tener la misma oportunidad de aprender en la escuela. Como movimiento de reforma educacional trata de cambiar la escuela en su totalidad, involucrando cambios a nivel de política escolar, cultura escolar, currículo oculto, estilos de enseñanza y aprendizaje, participación de la comunidad en la toma de decisiones, etc. Es también un proceso continuo que requiere de un trabajo persistente para incrementar la igualdad en educación y así resolver los problemas sociales y políticos que son objetivos de la reforma educativa multicultural (Ibíd.)

Sleeter y Grant (1987) en un estudio que analiza artículos y libros publicados en los E.E.U.U sobre las escuelas estadounidenses diferencian cinco concepciones diferentes de la educación multicultural desde el punto de vista de su metodología y su contenido:

- *Teaching the culturally different* -enseñar al diferente culturalmente- cuyo objetivo era asimilar a los estudiantes de “color” en la corriente cultural principal y estructura social existente, ofreciendo puentes transitorios en el programa escolar;
- *Human relations approach* –enfoque de relaciones humanas- busca ayudar los estudiantes en la comunicación de su bagaje cultural para que se relacionen de mejor manera con otros estudiantes y se sientan bien consigo mismos;

- *Single group studies* -grupos especiales de estudio- promover el pluralismo cultural mediante la impartición de cursos especiales sobre las experiencias, aportes e inquietudes de alumnos de distintas etnias, género y clases sociales;
- *Multicultural education* -educación multicultural- es un enfoque que promueve el pluralismo cultural y la igualdad social mediante la reforma de los programas escolares para la introducción de la diversidad; y
- *Multicultural education that is social reconstructionist* -educación multicultural y reconstruccionista social- prepara a los estudiantes para los retos de una sociedad estructuralmente desigual y promover la diversidad cultural

Las concepciones de la educación multicultural norteamericana, con sus diferentes concepciones, se traslada a Europa, a partir de los años sesenta del siglo pasado, fundamentalmente en países como el Reino Unido y los Países Bajos, países receptores de una inmigración masiva de trabajadores procedentes de otras culturas y tradiciones, provocada por las necesidades del desarrollo industrial y la expansión económica que siguió a la reconstrucción de Europa tras la segunda guerra mundial. En Europa, se pensó inicialmente que los trabajadores inmigrantes y sus familias volverían luego a sus lugares de origen, por ello no se consideró la necesidad de integrar a los estudiantes en el sistema escolar común, más bien se pensó que era mejor que sus estudios lo realizaran en centros educativos especiales o en aulas separadas, y en la medida de lo posible en su propio idioma y en los cánones de su propia cultura, religión, etc. para facilitar su reintegración futura en sus sociedades de origen (Shuali, 2012).

La vertiente anglosajona de la educación multicultural, fuertemente inspirada en la tradición norteamericana, permitía a todos los estudiantes la posibilidad de pertenecer a una comunidad distinta dentro de un estado-nación, se daba prioridad al grupo de pertenencia, y al reconocimiento de una serie de derechos, muchas veces formulados en forma de discriminación positiva. El problema

surgió cuando las minorías inmigrantes se convirtieron en ciudadanos permanentes de los países receptores, y se comprobó que el enfoque de la educación multicultural contribuyó a separar a los grupos culturales y a mantenerlos al margen del proceso de participación e integración social ordinarios, haciendo que sus niveles educativos fueran inferiores al de los jóvenes de la mayoría nacional (*Ibíd.*)

Las deficiencias de la educación multicultural y sus consecuencias, Abdallah-Pretcielle (2001) las detalla como sigue: acentuación de las actitudes de rechazo y de exclusión, porque toda categorización de los grupos encubre una frontera y los riesgos de una exclusión; limitación de la movilidad social debido al aislamiento del grupo; encubrimiento del carácter cada vez más policromo y polimorfo de los grupos y de las culturas; sobredeterminación de las variables culturales dado que la realidad social es plural, junto a la dimensión cultural hay que considerar aspectos sociológicos, psicológicos, económicos e históricos; renuncia a la autonomía, debido a que el excesivo aumento del sentido de pertenencia en detrimento de las características individuales genera ciertas formas de dependencia e irresponsabilidad.

Frente a las problemáticas de la educación multicultural anglosajona, surge la educación intercultural de inspiración francófona, que enfatiza los valores universales y subraya lo que une a los individuos, más que lo que les diferencia. Se inspira en la tradición filosófica, política e histórica de Francia, en cuya base se encuentra la consagración del individuo como centro y eje del sistema social y político, y por tanto, el desprecio de las instancias intermedias que suponen una barrera entre los individuos y el Estado, y que condicionan el ejercicio de sus derechos de ciudadanía (Abdallah-Pretceille, 2001). En Europa, la educación intercultural apareció directamente ligado a los programas de educación alternativa para los inmigrantes, en una búsqueda por integrarlos a la sociedad, respetando sus diferencias, se define como un tipo de educación que trata las necesidades de respeto y valoración de la diversidad y búsqueda de convivencia democrática que define las políticas educativas de la Unión Europea y sus estados miembros, como es el caso de la movilidad de trabajadores de unos

Estados a otros o la categoría de ciudadanía europea para los pertenecientes a los países miembros. Se basa en la teoría de la identidad pluriforme, es decir, a la idea de que el individuo no pertenece a un solo grupo social y por tanto, su identidad no es única y excluyente. Por el contrario, las opciones de pertenencia y de identificación de los individuos y de los grupos son muchas y no excluyentes, sino complementarias (Escámez, 2002; citado en Shuali, 2012).

2.2.1. El caso latinoamericano

Del mismo modo como sucedía en Norteamérica y en Europa, en los sistemas educativos de la mayoría de los países latinoamericanos no se consideraba la gran diversidad cultural y lingüística¹⁰ existente en su interior, sino que prevalecía la labor civilizadora y homogeneizante de la escuela para la conformación de Estados nacionales.

Con el nacimiento de organizaciones indígenas y la emergencia de un movimiento indígena de alrededor de los años 70, se comenzó a cuestionar el sistema oficial homogeneizante y monolingüe, que no satisfacía los intereses de los distintos grupos culturales y no facilitaba el cambio social hacia el progreso esperado. Los integrantes de grupos indígenas constataron que no bastaba con leer y escribir ni hablar un idioma hegemónico, pues los mecanismos de exclusión eran fuertes y la discriminación y el racismo persistían, aun cuando se trataba de indígenas letrados hablantes del castellano. Así organizaciones indígenas de Ecuador y Perú comenzaron a demandar el uso de su lengua y la

¹⁰ Estimaciones señalan que en Latinoamérica existen alrededor de 400 grupos indígenas, que representan entre 40 y 50 millones de personas, y en su conjunto hablan más de 400 lenguas. En algunos países como Guatemala y Bolivia, la población indígena supera el 59% del total nacional, otros países como Argentina, Venezuela o Brasil el porcentaje de población indígena no supera el 1,5% del total nacional, si bien puede empequeñecerse cuando se compara con la población nacional, cobra una real importancia al analizarla desde una perspectiva regional. Entre las lenguas más habladas destacan el maya, el náhuatl, el quiché, el quechua, el aimara, el guaraní y el mapuche. Se calcula, por ejemplo que el quechua tiene aproximadamente 11 millones de hablantes, en territorios que van desde Colombia a Argentina, pasando por Ecuador, Perú y Bolivia. Sin embargo, unas 33 lenguas, se encontrarían en situación de vulnerabilidad o riesgo de extinción (Godenzzi, 2005; López y Küper, 1999).

presencia de elementos de su cultura en la educación formal (López y Küper, 1999), desencadenando la construcción de una educación intercultural que ha pasado por distintos momentos.

En un estudio realizado por López (1997) sobre los diferentes momentos de la educación intercultural en Latinoamérica señala al primero como *educación bilingüe de transición*, una educación que recurre a la lengua indígena como idioma de pasaje o puente hacia el idioma dominante, en tanto promueve un bilingüismo sustractivo. Luego de los primeros dos, tres o cuatro grados de la escuela primaria, los estudiantes pasaban a la educación tradicional transmitida exclusivamente en castellano.

Producto del avance y evolución de la educación bilingüe de transición y de mayores reflexiones académicas y lingüísticas, surgió un nuevo modelo de educación bilingüe: *el de su mantenimiento y desarrollo*, este propicia una educación encaminada hacia el pluralismo cultural, y busca contribuir a la construcción de una sociedad que acepte positivamente la diversidad cultural y lingüística. Dada esta orientación, los programas de mantenimiento recurren a la lengua materna de los niños no solo durante los primeros grados ni únicamente para propiciar un más rápido y eficiente aprendizaje de la lengua escrita, sino también, en grados superiores, para potenciar el desarrollo de un bilingüismo aditivo y, por ende, un mejor desarrollo integral del educando bilingüe y el aprendizaje de contenidos diversos relacionados con las demás áreas del currículo escolar.

Finalmente a inicios de los años 80, se comienza a reflexionar sobre la necesidad de trascender el plano lingüístico y comenzar a modificar substancialmente el currículo escolar, de manera que diera cuenta de los saberes, conocimientos y valores tradicionales, se comienza así a hablar de *educación intercultural bilingüe* o EIB. Esta educación se caracteriza por ser flexible, enraizada en las culturas originarias de los educandos, pero abierta a la incorporación de conocimientos y elementos culturales provenientes de otras culturas, incluida la “universal”. La denominación intercultural está referida a la dimensión cultural

del proceso educativo y a un aprendizaje significativo y social, culturalmente situado, a una búsqueda de diálogo y complementariedad permanente entre la cultura originaria y la cultura occidental. La denominación bilingüe señala que la educación está vehiculada en un idioma nativo junto al castellano.

Godenzzi (1997) resume que la educación intercultural:

1. Es una propuesta educativa que se rige por el principio de la interculturalidad. Como tal, es un proceso planificado de acciones educativas de negociación permanente entre los diferentes actores, directa e indirectamente involucrados en él.
2. Es aquella alternativa educativa que asume las relaciones asimétricas que se dan en la sociedad y las repercusiones que estas tienen en las relaciones que se establecen entre los diferentes actores educativos así como en la subordinación de sistemas de conocimientos y de valores a un sistema hegemónico. A partir de tal posición la educación intercultural aspira a la construcción de relaciones equitativas entre los actores sociales. Para ello exige la articulación entre los diversos sistemas de conocimiento y de valores, así como facilitar en el educando el desarrollo de la capacidad de análisis crítico de los diferentes sistemas sociales y de las relaciones asimétricas que existen entre ellos.
3. Es un modelo educativo en construcción que orienta a una práctica pedagógica basada en el reconocimiento de la diversidad sociocultural; la participación e interacción; la toma de conciencia y la reflexión crítica; la apertura; la articulación de conocimientos de diferentes universos culturales; la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje a fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida. La educación intercultural persigue el objetivo de que los niños aprendan a desenvolverse con soltura y seguridad en diferentes universos culturales de la sociedad (pp. 11-12)

Así, desde la perspectiva latinoamericana la educación intercultural se trata de una propuesta dialógica y de encuentro y complementariedad entre culturas de

raíces diferentes. Los movimientos indígenas la han nutrido de posturas propias de los enfoques post-coloniales y decoloniales, planteando la decolonización del saber y del poder al interior de los sistemas educativos, rechazando categorías conceptuales eurocéntricas y occidentales, abogando por la toma de conciencia sobre el racismo epistémico y las desigualdades estructurales así como la recuperación de las propias cosmovisiones, epistemologías y categorías para generar relaciones de poder diferentes (Tubino, 2001; Walsh, 2000). Busca un verdadero diálogo de saberes en igualdad de condiciones, no se trata de un simple intercambio de información y experiencias, sino de un encuentro donde ocurra, tomando las palabras de Gadamer (1999), una “fusión de horizontes”, vale decir, un cruce de perspectivas valorativas y cosmovisiones sin que implique relaciones jerárquicas. Involucra una apertura cognitiva pero también emocional, incluye una recreación recíproca de las identidades.

La educación intercultural es sobretodo un proyecto para construir una sociedad democrática, respetuosa, donde los distintos pueblos que la conforman puedan convivir en armonía y enriquecerse mutuamente en un proceso que Panikkar (2006) señala como “interfecundación de las culturas”.

2.3. La Educación Intercultural y Bilingüe en Chile (EIB)

Dado que ya existía una experiencia de educación intercultural a nivel latinoamericano, desde sus orígenes, en Chile se comenzó a hablar de la Educación Intercultural Bilingüe¹¹, una educación que pone énfasis en la cultura y en la lengua, en el fortalecimiento de la identidad cultural y el mejoramiento de

¹¹ Sobre la denominación Educación Intercultural Bilingüe existen distintas posturas: hay quienes creen que hablar de educación intercultural es suficiente por cuanto la cultura ya involucra la lengua, hay autores que entienden la educación bilingüe como una educación bicultural por cuanto la lengua es portadora de cultura. Paralelo a este movimiento también se habla de etnoeducación y educación indígena. Para mayores detalles revisar Williamson (2004) y Grebe (1996)

los estándares de aprendizaje de niños y niñas pertenecientes a pueblos originarios¹².

Como tal, no es una educación que esté destinada a abarcar todo el sistema educativo, sino que busca responder a una demanda de los pueblos originarios por una educación diferenciada, respetuosa y de calidad. Por lo que un aspecto importante que el lector debe entender es que en Chile hablar de educación intercultural es hablar de educación *para* pueblos originarios, que se materializa mediante el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) implementada en escuelas con alta densidad de estudiantes indígenas.

Entre las razones que se señalan sobre porqué está destinada solo para indígenas se encuentran que: es un hecho que de los diversos grupos que componen la sociedad chilena solo los indígenas llevaban décadas demandando una educación diferenciada de la educación estándar chilena sin haberlo conseguido antes; había un emplazamiento a los legisladores por parte de diferentes sectores para que el Estado compensara a los indígenas por los graves daños ocasionados históricamente en su violenta relación, por lo que esta educación fue entendida como un beneficio exclusivo, mediante el cual se esperaba lograr una reparación; del mismo modo es posible que quienes estaban liderando procesos políticos orientados a la restitución de la democracia en Chile, a fines de los años ochenta y principios de los noventa, no pudieran permitir que un nuevo gobierno que se define centralmente por características democráticas no diera el espacio adecuado a sus pueblos indígenas (Riedemann, 2008).

Fue así que tras el retorno a la democracia, se promulga La Ley Indígena n° 19.253 en el año 1993¹³. Esta ley establece normas sobre protección, fomento y

¹² En el lenguaje propio de los documentos emanados del Ministerio de educación no se habla de pueblos originarios sino de indígenas, sin embargo prefiero hablar de pueblos originarios porque reconoce nuestra condición de pueblo aunque constitucionalmente no se reconozca nuestra autonomía.

desarrollo de los indígenas y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), que es la encargada de promover, coordinar y ejecutar la acción del Estado a favor del desarrollo integral de personas y comunidades indígenas. Para el contexto educativo, se firma un convenio entre el Ministerio de Educación (MINEDUC) y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) que establece la realización de acciones tendientes al desarrollo e instalación de la educación intercultural bilingüe. Se crea así, en 1996, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), ubicado en la División de Educación General del Ministerio de Educación.

2.3.1. Sus propósitos

El objetivo general del programa de EIB según el Ministerio de Educación (2011) consiste en contribuir al mejoramiento de los estándares de aprendizaje de niñas y niños indígenas a través de:

- El fortalecimiento de la identidad étnica de las niñas y los niños de establecimientos educacionales de Educación Básica ubicados en contextos de diversidad cultural y lingüística,
- El mejoramiento de los aprendizajes de niñas y niños, diversos cultural y lingüísticamente, mediante la incorporación de estrategias metodológicas para la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna y una segunda lengua (lengua indígena y/o castellano) de los estudiantes,

¹³ La Ley Indígena legitima la cultura y la educación indígena, mediante el reconocimiento, respeto y protección de las culturas indígenas, señalando en el artículo 28:

- a) El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena
- b) El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente
- c) La promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior

- El mejoramiento de las prácticas pedagógicas de profesores que ejercen la docencia en áreas con población indígena,
- La incorporación de métodos de enseñanza y aprendizaje, desarrollados por la familia y comunidades indígenas, al proceso de formación de sus hijos,
- La participación de las comunidades indígenas en los procesos de elaboración y construcción de las actividades curriculares de los establecimientos educacionales a los cuales asisten sus educandos, para que, conjuntamente con las autoridades tradicionales y los docentes, se integren los saberes, técnicas y visiones de mundo al currículum y la gestión escolar.

En la región de la Araucanía el programa de EIB se trabaja principalmente en las escuelas rurales, ya que son estas las que atienden a los alumnos mapuche, se plantea entonces como fortalecimiento de lo propio, es decir, los alumnos mapuche conocen la historia de su pueblo, reconfiguran su identidad cultural, practican su lengua materna en el contexto escolar, sin embargo, en esta educación intercultural no participa, o participa escasamente, el alumnado no mapuche de las zonas urbanas.

2.3.2. Sus avances

El Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe realizado en el año 2011, señala que las escuelas focalizadas han desarrollado adecuación curricular y han elaborado Planes y Programas Propios. Aunque no entrega detalles de su ejecución y logros, se presenta como un importante avance, considerando el lugar desde el que se parte. En materia de participación de la comunidad, el mismo estudio identifica las actividades extracurriculares como el principal espacio de encuentro, y la incorporación del Educador

Tradicional¹⁴ al contexto escolar como algo positivo, aunque seguidamente reconoce que este tiene poca injerencia en las tareas de planificación de clases (Mineduc, 2011).

2.3.3. Sus problemas

En un estudio que recopila las opiniones de directivos y profesores sobre la implementación de la EIB se señalan como problemas: la falta de capacitación de los profesores, carencia de materiales y falta de compromiso de los profesores con el programa de EIB (Mineduc 2005).

En lo que se refiere a la enseñanza de la lengua mapuche Quidel (2011) señala que en el contexto escolar solo se trabajan palabras aisladas y se aborda por medio de estrategias metodológicas basadas en un enfoque estructuralista y gramatical, que no considera estrategias propias de la sociedad mapuche.

En un documento denominado Propuesta de Organizaciones Territoriales Mapuche al Estado de Chile, realizado en el año 2006, se realiza un diagnóstico bastante poco prometedor, que nuevamente nos interpela a seguir trabajando por la construcción de una educación que se nutra del saber mapuche:

En la práctica muchas de las iniciativas desarrolladas en los establecimientos educacionales están sujetas a las buenas voluntades de los gobiernos de turno a nivel comunal, provincial, regional y nacional. Se suma a lo anterior, la resistencia e ignorancia de los cuerpos docentes locales y la visión racista de la sociedad chilena. Estas limitaciones hacen inaplicable en la práctica las políticas de educación intercultural, que tampoco consideran la participación directa y deliberativa de las comunidades Mapuche. Solo se profundiza la folclorización de nuestra

¹⁴ El educador tradicional corresponde a una persona mapuche adulta de la comunidad local, cuyo rol es mediar entre la comunidad y la escuela, y apoyar en el aula socializando los saberes mapuche.

cultura y conocimientos, en vez de avanzar hacia políticas educativas serias que permanezcan y se proyecten en el tiempo (2006:40)

En general la educación escolarizada en contexto mapuche se sigue abordando desde una lógica occidental, si bien es cierto que se incorporan algunos contenidos mapuche y se trabaja la lengua materna, esta se realiza desde lógicas de pensamiento y de prácticas educativas descontextualizadas.

Presentado así, el panorama parece sombrío, porque estamos aún lejos de construir una educación basada en un verdadero diálogo en igualdad de condiciones, una educación basada en la complementariedad de saberes que gozan de igual estatus social, pero estar lejos no implica que no haya que seguir trabajando para llevar la discusión a nuevos terrenos que resulten fértiles, como todo proceso requiere de reflexiones, trabajo y de voluntades de quienes somos miembros del país para construir una sociedad más justa e igualitaria.

Es así como en esta investigación planteo la urgente necesidad de hablar de un diálogo intercultural en educación. Ya no de un programa educativo que si bien ha tenido importantes avances, también se ha evidenciado que siendo solo para indígenas no logra contribuir realmente a la construcción de una sociedad más igualitaria y democrática. Es preciso superar la discusión sobre programas y reformas, y hablar de una transformación en educación, una transformación que logre sentar las bases de culturas respetuosas que conviven en paz y se enriquecen mutuamente. Este proceso de transformación requiere de un diálogo intercultural, un diálogo sobre la base del respeto, la simpatía y que avance hacia el reconocimiento del otro para hacer posible la interfecundación entre las culturas (Panikkar, 1999), es decir, la inter-culturalidad.

2.4. El diálogo intercultural: norte del quehacer educativo e investigativo

Creo firmemente que el diálogo intercultural es una necesidad vital. Constituye el norte de mi quehacer educativo en tanto profesora de educación intercultural y de mi quehacer investigativo, queriendo, desde la comprensión del saber mapuche, avanzar hacia el diálogo intercultural en educación.

Es una necesidad vital no solo en el ámbito educativo sino en todas las áreas de la vida social y pública, porque la falta de diálogo es, entre otras razones, responsable de numerosos conflictos entre culturas, conflictos que se sustentan en el desconocimiento, la falta de reconocimiento, y un sentimiento de superioridad o inferioridad que nos lleva a actuar como poseedores de verdades absolutas que se imponen o la inclinación a la asimilación bajo ideales de progreso, desarrollo y modernización. La falta de diálogo pone en tensión constantemente a las culturas, aunque en realidad no sean culturas sino personas, grupos humanos las que entran en conflictos.

La falta de diálogo es, entre otras razones, la que nos lleva a hablar de una educación monocultural, monolingüista y basada en un solo logos, como la que experimentamos varias generaciones de mapuche en nuestra relación con la escuela¹⁵. La que lleva a creer que hay una sola forma de ser, hacer, pensar, la que emprende el viaje hacia la unidad tomando como base una sola verdad. Y no hace falta que me detenga a argumentar por qué es problemático, el lector sabe que el afán homogeneizador no respeta la diversidad cultural y la dignidad de la persona.

Por eso creo que la única salida posible ante los conflictos en ámbitos tan diversos como la economía, política, legalidad, ética, religión, etc. y en lo que nos

¹⁵ Hablo de lo que experimentamos los mapuche en nuestra relación con la escuela porque es lo que enmarca este estudio, sin embargo, que el lector entienda que esto sucedió, y aún sucede, a múltiples culturas de Chile, de Latinoamérica y del mundo.

competite, la educación¹⁶, es el diálogo intercultural. Solo el diálogo puede hacer posible que las culturas mapuche y no mapuche fecunden una educación realmente respetuosa basada en principios de alteridad, pluralismo e interculturalidad. Una educación, que pese a la existencia del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile, planteo que aún no existe, y lo señalo por varias razones: la primera, el programa es *de y para* indígenas, en una sociedad pluricultural *todos* debiéramos conocernos, valorarnos y comprender que las culturas se influyen mutuamente. Segundo, el programa no ha sido pensado desde la comprensión de la existencia de racionalidades distintas entre mapuche y no mapuche, sino que ha adoptado la racionalidad occidental escolar para darle forma al proyecto intercultural. Así, ya se parte de una falta de diálogo porque los conceptos sobre los que se trabajan son escolares, representantes de una forma de pensar que es distinta a las experiencias comunitarias.

Planteo, sin embargo, que los esfuerzos de la EIB han dado buenos frutos, ejemplo de ello es que ha contribuido al fortalecimiento de la identidad cultural en niños y niñas mapuche, ha fomentado la participación comunitaria y fortalecido la lengua mapuche. Pero lo que aquí planteo es una superación del *kiñe rume rakizuam* en el contexto escolar –un solo pensamiento-, que haga posible una interculturalidad real y se constituya como base del quehacer educativo.

Que persista el *kiñe rume rakizuam* es reflejo de querer avanzar hacia la unidad, de empeñarnos en buscar aquellas cosas que las culturas tenemos en común pero no detenernos en las diferencias profundas que muchas veces son irreconciliables. No digo que la escuela tenga la misión de tratar problemas irreconciliables, sino que hablo de una comprensión de cultura y de sus

¹⁶ Cuando digo ámbitos diversos y luego señalo que lo que compete a esta investigación es la educación, no me refiero a que sean ámbitos totalmente independientes y que no guarden relación entre ellas, sino que digo que lo educativo será el centro, el que nos llamé al diálogo en este documento. También, quiero decir que el diálogo intercultural debiera realizarse en diferentes ámbitos, solo así es posible la construcción de una sociedad más igualitaria y democrática.

relaciones, que considere estas diferencias irreconciliables y proponga una forma de superarlas, superarlas no el sentido de eliminarlas o resolverlas, sino en el sentido de abordarlas y dialogar sobre ellas, aunque eso implique que las diferencias persistan pero la mirada al respecto ya no constituya un conflicto. Ni digo tampoco poner énfasis en las diferencias, igual de malo es querer unificar como separar, sino comprender que en una sociedad y en un contexto educativo diverso “somos iguales pero diferentes” y eso no tiene que constituir un problema.

2.4.1. Pluralismo cultural, realidad pluralista y verdades pluralistas

El pluralismo cultural tiene que ver con la diversidad radical nos señala Panikkar (2010) se trata de una comprensión de las culturas que va más allá de la pluriculturalidad y de la pluriformidad, un planteamiento que no busca la unidad de las culturas ni enfatizar en sus diferencias, pero que es consciente que hay aspectos irreconciliables entre ellas sin ignorar sus aspectos comunes. Han sido las palabras de este pensador, de madre catalana y padre indio, que han ido resonando en mí y me permiten explicar porque la educación intercultural es imprescindible y cómo podemos avanzar hacia una transformación real.

Concuerdo plenamente con su idea de ir más allá de la pluriculturalidad, donde sabemos que existen culturas diferentes, cada una con sus modos de expresiones, su lengua, sus sistemas de valores, formas de trabajar la tierra, de organizarse, etc. es preciso superar este concepto que es descriptivo, que semánticamente hace referencia a múltiples culturas, connota la presencia, coexistencia o simultaneidad de poblaciones con distintas culturas en un determinado espacio territorial y social. Indica que varias culturas conviven en un espacio territorial y juntas, hacen una totalidad nacional (Walsh, 2008). Digo superar y no desechar, como concepto descriptivo está bien pero necesitamos algo más, no basta con señalar que en Chile hay muchas culturas y que la escuela atiende a alumnos de culturas diferentes, necesitamos ir más allá.

El pluralismo va más allá también de la pluriformidad, que plantea “No hi ha tan sols diferències: hi ha també *varietat*. Aquesta és una noció qualitativa. Ens fem sensibles a formes de varietat que no són susceptibles de ser mesurades quantitativament” (Panikkar 2010:12). No hay solo culturas diferentes, sino que hay también variedad, culturas no susceptibles de ser medidas, comparadas, cada una, dependiente de su contexto. Ser conscientes de la existencia de muchas culturas no semejantes, tampoco es suficiente.

De lo que debemos ser conscientes es de la diversidad cultural, aquello que distingue a las culturas también es algo que nos enriquece como humanidad. La diversidad cultural es patrimonio de la humanidad según la declaración universal de la Unesco, donde señala:

“La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras” (Unesco, 2002, p.4)

Desde esta perspectiva avanzamos desde el simple reconocimiento, nos descentramos y comenzamos a comprender que no existe una cultura única, que no hay culturas ni más ni menos valiosas, ni superiores ni inferiores, y que, no solo es posible que estas se complementen mutuamente sino que también es consciente que cada una se construye en interrelación con las demás . Pero nos advierte Panikkar:

“Las culturas no es que sean diversas, es que son inconmensurables. Cada cultura es un mundo, cada cultura es un universo y no solo una forma de ver y de vivir la realidad, es otra realidad” (1993:108)

Este reconocimiento de la inconmensurabilidad de las culturas es el pluralismo, una comprensión de una diversidad radical. Una comprensión que no solo reconoce la pluralidad y la pluriformidad, sino que desecha el deseo ingenuo de unidad, en el sentido de no considerarla como ideal indispensable, desecha la idea de sistema universal porque en un sistema pluralista sería una contradicción en sí misma, busca lograr la inteligibilidad tanto como sea posible pero no se deja llevar por un ideal de una total comprensibilidad de la realidad, no elimina ni absolutiza el mal ni el error, incorpora el *mythos*¹⁷ como horizonte que hace posible el pensar (Panikkar, 2007)

Han sido las palabras de este pensador, las que me han permitido mirar lo educativo y reconocer el afán por el *kiñe rume rakizuam*-un solo pensamiento- como la búsqueda constante de unidad, uniformidad, y la institución de un único horizonte de pensamiento. Sin embargo, culturas como la mapuche y no mapuche, son mundos, universos y realidades diferentes. Aceptar este pluralismo de realidades y verdades es imprescindible en un diálogo intercultural en educación, porque es la que podría hacer posible un diálogo de saberes sin querer buscar la unidad y reconociendo aún los aspectos irreconciliables, no renunciar nunca a la comunicación. La interculturalidad de la que hablo en esta investigación es la que parte de una concepción de pluralismo cultural, pluralismo de realidades, pluralismo de verdades.

2.4.2. Interculturalidad sobre la base de la alteridad y el diálogo dialogal

La interculturalidad no es una descripción de una realidad dada o lograda, ni un atributo casi natural de las sociedades y las culturas (Guerrero, 1999) sino que es un proceso y una actividad continua, debiera ser pensada menos como sustantivo y más como un verbo de acción, tarea de toda la sociedad (Godenzzi, 1996). La interculturalidad tiene un rol crítico, central y prospectivo –no solo en

¹⁷ Panikkar al escribir *mythos* quiere diferenciarla del *mitos* y evitar el sentido peyorativo de este último (Panikkar, 2006)

la educación, sino que en todas las instituciones de la sociedad- de reconstruir paso a paso sociedades, sistemas y procesos educativos, sociales, políticos y jurídicos, y de accionar relaciones, actitudes, valores, prácticas, saberes y conocimientos fundamentados en el respeto e igualdad, el reconocimiento de las diferencias y la convivencia democrática (Walsh, 2000).

Pero en la interculturalidad como verbo de acción, hay un riesgo, una posibilidad de extravío, y es hablar de la necesidad y las ventajas del diálogo y el reconocimiento intercultural sin darle el debido peso a las injusticias, a las desigualdades, a las relaciones de poder, hablar de interculturalidad sin tocar las causas de la asimetría cultural. Por ello, de la interculturalidad que hablo aquí, no es la que empieza por el diálogo, sino que se pregunta antes por las condiciones del diálogo (Tubino, 2004), se pregunta un diálogo en qué lengua, qué lenguaje, por las causas del no diálogo, etc. De lo contrario seguiríamos ante un diálogo descontextualizado que favorecería los intereses de unos pocos.

El diálogo hacia el que queremos avanzar no es el dialéctico que busca convencer al otro, vencer dialécticamente al otro, sino que al diálogo dialogal que señala Panikkar:

Pero la dialéctica puede ser entendida de otra manera: no como la confrontación de dos *logoi* (personas) en un duelo caballeresco ante el tribunal inapelable de la diosa Razón, sino más bien como un *legein* (*encuentro*) de dos dialogantes que se escuchan recíprocamente y se escuchan para intentar comprender lo que la otra persona está diciendo y, más aún, lo que quiere decir. A esta forma dialéctica la denomino diálogo dialogal (Panikkar, 2006:31)

Este diálogo requiere de una actitud de apertura, de un reconocer al otro como un legítimo otro, donde el otro no es un extraño sino un prójimo, no un *alius* o *aliud* sino un *alter* (*Ibíd.*) de ahí la importancia de la palabra alteridad, que nos invita a algo más que respetar las diferencias y comprenderlo, porque reconocer al otro es respetar su autonomía, es percibirlo como valioso, es aceptar que el

otro carga con una historia personal y cultural que sin duda es distinto al mío, pero se trata de su historia, su mundo, su realidad. Se trata de una actitud de apertura, no de un reconocimiento a priori porque este sería un falso reconocimiento porque ¿cómo puedo reconocer al otro a priori si aún no le conozco realmente? Es en la experiencia del encuentro con el otro que es posible reconocerle, valorarle, aceptarle (Tubino, 2001; Panikkar, 2006)

Pero llegar a este diálogo esencial no es una tarea fácil, requiere pensar en las condiciones del diálogo, las que necesitan ser respetuosas, equitativas y conscientes que las otras personas tienen otra concepción de vida. Esa otra concepción de vida se expresa en un determinado lenguaje, en una determinada lengua, entonces, si son dos lenguas y lenguajes diferentes ¿en qué lengua dialogaremos?. Esta es una pregunta esencial, no da igual dialogar en una u otra lengua porque cada palabra carga con un universo de sentido, un universo de comprensión que en la otra lengua no existe. Todos quienes hemos intentado traducir de una lengua a otra o hemos querido expresar una visión de mundo, de creer, de vivir la espiritualidad, etc. en otra lengua que no es la propia, nos hemos enfrentado a la gran dificultad de no saber como decirlo o diciéndolo hemos sido conscientes de lo que se pierde, que en concreto esas palabras que se escogen no terminan de expresar lo que queremos decir.

Es así como al enfrentarnos a esta dificultad podemos hablar de la posibilidad de mantener el sentido de la cosa como señala Gadamer (1999) en un proceso de fusión de horizontes, porque el lenguaje “es el medio universal en el que se realiza la comprensión misma. La forma de realización de la comprensión es la interpretación (...) todo comprender es interpretar, y toda interpretación se desarrolla en medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y que es al mismo tiempo el lenguaje del propio interprete” (Pp. 467). Sin embargo, ponerse de acuerdo en la cosa y fusionar horizontes es posible en una hermenéutica orientada hacia la reconstrucción del sentido de aquello que habla ya en la propia tradición, pero ¿qué sucede cuando queremos comprender al otro con el que no compartimos una comunidad de sentido, por no compartir un horizonte de inteligibilidad común?. Esta pregunta nos remite a una

hermenéutica intercultural que permita la superación de las distancias entre universos culturales distintos. Por eso en esta investigación hablo de la hermenéutica diatópica, en ella:

la distancia a superar no es meramente temporal, dentro de una única y amplia tradición, sino que es la distancia que existe entre dos *topoi* humanos, «lugares» de comprensión y autocomprensión, entre dos (o más) culturas que no han elaborado sus modelos de inteligibilidad o sus premisas fundamentales a partir de una tradición histórica común o mediante una influencia recíproca (Panikkar, 2007, p. 33)

La hermenéutica diatópica propone la comprensión del otro sin presuponer que el otro tiene la misma autocomprensión que yo, para esto resulta fundamental poner entre paréntesis nuestros presupuestos, nuestros mitos, nuestras creencias, no en el sentido de querer entender fuera de nuestras categorías, porque esto no es posible, sino en el sentido de no dar por supuesto que nuestras categorías son condiciones para la comprensión. Como no es posible aplicar conceptos y categorías de una cultura a otra, ya que los contextos son distintos, lo que si es posible encontrar son paralelismos en el rol que diversos elementos tienen en dos culturas, es lo que Panikkar (2007) ha denominado equivalentes homeomórficos:

[Hablando de la conceptualización de filosofía] En nuestro caso se debería buscar tanto las posibles nociones equivalentes a filosofía en las otras culturas como aquellos símbolos (no necesariamente conceptos, ni mucho menos uno solo) que expresan sus equivalentes homeomórficos. Los equivalentes homeomórficos no son meras traducciones literales, ni tampoco traducen simplemente el papel que la palabra original pretende ejercer (la filosofía en este caso), sino que apuntan a una función equiparable al supuesto papel de la filosofía. Se trata pues de un equivalente no conceptual sino funcional, a saber, de una analogía de tercer grado. No se busca la misma función (que la filosofía ejerce), sino

aquella equivalente a la que la noción original ejerce en la correspondiente cosmovisión (p. 21)

Los equivalentes homeomórficos tratan sobre términos, conceptos que no son traducibles de una lengua a otra, y que en un intento de traducción forzada se deforma aquello que se busca comprender. La relación de homeomorfismo vincula conceptos intraducibles de dos visiones de mundo y señala que desempeñan roles equivalentes, ocupando lugares homólogos en sus respectivos sistemas (*Ibíd*). Un ejemplo de equivalentes homeomorficos, tomado del *mapuzugun* y castellano, podrían ser *logko* y presidente, el *logko* es la persona que lidera a un grupo humano que habita un territorio mapuche, sin embargo el lugar que ocupa en la sociedad mapuche difiere del lugar que ocupa un presidente de alguna institución, sociedad u organización.

Más antecedentes sobre las equivalencias homeomórficas y la hermenéutica diatópica, será abordado en el capítulo 4 “El camino para acceder al *mapuche kimün* -saber mapuche”, punto 4.5. De la fenomenología hermenéutica, la hermenéutica diatópica y el *inatuzugun*.

Capítulo III

Historicidad del pueblo Mapuche: uno de los actores en la relación intercultural en Chile

3. Historicidad del Pueblo Mapuche: Uno de los actores en la relación intercultural en Chile

3.1. Introducción

Como se señaló en el capítulo anterior, la educación intercultural surge como una demanda que realizan integrantes de pueblos originarios al Estado chileno, por una educación respetuosa de la diversidad cultural y lingüística. Uno de estos pueblos implicados es el pueblo mapuche¹⁸, pueblo al que pertenezco y en cuyo seno he vivenciado el proceso educativo intrafamiliar e intracomunitario, del que he hablado en el capítulo primero, y de cuyo pensamiento se nutre el planteamiento que he venido realizando, y es avanzar hacia el diálogo intercultural desde la comprensión del saber del pueblo mapuche.

En este capítulo me centraré en dar a conocer algunos antecedentes que considero importante, como su demografía, su organización social, territorial, su historia, entre otros, para que el lector pueda tener una aproximación a la cultura y tener una base para poder comprender distintos aspectos de la educación mapuche, tema que nos ocupa en esta investigación.

3.2. El pueblo mapuche

Nuestro nombre *Mapuche*¹⁹ proviene de la lengua mapuzugun, habitualmente se traduce como 'gente de la tierra'. El concepto *che* se refiere a la o las personas, y

¹⁸ Como se ha señalado antes, a lo largo del presente documento utilizaré mapuche para referirme tanto a lo plural como a lo singular, porque al ser una palabra dicha en lengua mapuche el componente che da la pluralidad al concepto, por ello resulta redundante decir mapuches. Aun cuando escribo en castellano seguiré las reglas del *mapuzugun* al utilizar palabras en dicha lengua.

¹⁹ Sobre el nombre Mapuche, algunos estudios historiográficos y toponímicos plantean que no hay indicios que el nombre existiese previo al contacto con invasores extranjeros, sino que en el contacto habría surgido la necesidad de autoidentificarse recurriendo a nombres como *Reche* (gente de verdad), *Che* (persona), *Wentu* (hombre), *Mapuche* (gente de la tierra). Este último se habría asentado a finales del siglo XIX. (Ver Salas, 1992; Zapater, 1992; Boccara, 1996; Sanchez, 2007; Albizú, 2006, y nota a pie de pagina en capítulo 5, punto 5.4.1.)

mapu con más de una acepción, se refiere a la tierra o territorio que ocupamos, el espacio tangible o material, pero también al cosmos donde habita lo material y lo inmaterial, aplicable a todas las dimensiones de la vida en el universo (Quidel, 2012). El *che* vive y se relaciona con el espacio físico denominado *nag mapu* y todos los seres que en él habitan, pero también se relaciona de forma espiritual con el *wenu mapu* que es el espacio intangible de arriba, el *wente wenu mapu* que es el espacio infinito, el *minche mapu* que es el espacio que hay debajo de la tierra. Por tanto, la palabra *mapuche* se refiere a las personas que habitamos en un territorio determinado y asumimos una cosmovisión donde el *mapu* y el *che* están interrelacionados, en una relación de reciprocidad y complementariedad.

Si bien hablo del “pueblo mapuche” he de señalar que esta denominación suscita diferentes posicionamientos. Por una parte, basándonos en Brolmann y Zieck (1993) quienes señalan que un grupo se constituye como ‘pueblo’ sobre la base de su derecho a la libre determinación, y a su vez, este derecho se atribuye al grupo sobre la base de su definición como ‘pueblo’, no se podría hablar de pueblo mapuche al no tener derecho a la autonomía y a la autodeterminación. Por otra parte, hablamos de un grupo social con una cultura e identidad propia, que se define a sí mismo como pueblo y que cuenta con un territorio autónomo, el que fue pactado y respetado con la corona española en tiempos coloniales y ratificado durante la constitución de la República de Chile²⁰, aunque en el periodo de la mal llamada Pacificación de la Araucanía²¹ se expropió a los mapuche de gran parte de su territorio. Este proceso de expropiación ocasionó que el pueblo mapuche no solo perdiera gran parte de su territorio, sino que

²⁰ La autonomía del pueblo mapuche, junto a su estructura social, política y territorial, fue reconocida tanto por la corona española como por las recientes repúblicas, prueba de ello fueron los acuerdos pacíficos y de interlocución, donde se reconocieron los límites jurisdiccionales y los límites de competencia de las respectivas autoridades, en los parlamentos de Quilin del año 1641 y de Negrete de 1803 entre españoles y mapuche, o el tratado de Tapihue en 1825 por el Estado Chileno y la nación mapuche.

²¹ La mal llamada Pacificación de la Araucanía fue un proceso de ocupación militar del territorio mapuche, entre los años 1862 y 1883 el ejército chileno comandado por Cornelio Saavedra, logro conquistar en forma definitiva las tierras de los mapuche y someterlos a las leyes del Estado, matando a su paso miles de mapuche (entre 70 y 80% de la población), por lo que más que pacificación fue un genocidio y un etnocidio cultural (Saavedra, 2002).

perdiera su estatus como pueblo ante el Estado chileno. El estatus de pueblo se recuperó parcialmente en el año 2008, con la ratificación del Convenio nº 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), donde se reconocen a los mapuche como pueblo (Decreto 236, año 2008), aunque no tiene implicación alguna en lo que atañe a derechos de autonomía y autodeterminación.

En este informe de investigación hablo y hablaré del pueblo mapuche, ya que así es como nos denominamos a nosotros mismos, independiente de la situación de dominación al que nos vemos sometidos, sin existir un reconocimiento en lo legislativo.

3.3. Distribución geográfica y demográfica

Los mapuche habitamos en los países que actualmente se llaman Chile y Argentina²², al momento del contacto con los españoles nuestros antepasados habitaban desde el río Limarí por el Norte, hasta la Isla Grande de Chiloé por el Sur, desde el mar Pacífico y la Isla Mocha por el Oeste y la Cordillera de los Andes por el Este. En la vertiente oriental los deslindes llegaban hasta el Océano Atlántico (COTAM, 2003). En la actualidad, tras los procesos de reduccionismos²³ habitamos en comunidades mapuche distribuidas en las regiones del Bio Bio, la Araucanía, Los Lagos y la Región de los Ríos, en un total de 2.918 comunidades mapuche (Hernández, 2003). Aunque producto del crecimiento demográfico en espacios con una limitada capacidad y las condiciones de empobrecimiento asociada a una crisis de las economías campesinas, ha llevado a la población

²² La expresión “que actualmente se llaman Chile y Argentina” la realizo debido a que anterior a la República de ambos países el territorio propio era nombrado como *waj mapu*.

²³ El reduccionismo fue un proceso histórico que consistió en instalar familias mapuche en tierras delimitadas otorgadas como merced y traspasar tierras mapuche a particulares o colonos extranjeros. El periodo reduccional se contextualiza en dos periodos históricos, el de reparto territorial y constitución de la propiedad agraria entre los años 1866 y 1930, y el periodo de radicación inconclusa y de división de la propiedad mapuche entre 1930 y 1972 (Correa, Molina y Yañez, 2005)

mapuche a emigrar a las zonas urbanas, así en cada una de las regiones del país se encuentran poblaciones importantes, siendo la Región Metropolitana la principal, seguidas de las regiones reduccionales antes señaladas.

Sobre cuántos mapuche somos en Chile es difícil estimarlo, debido a que el instrumento oficial para definir la demografía, que es el Censo de Población Nacional a cargo del Instituto Nacional de Estadísticas (INE), revela ciertos problemas metodológicos. Por una parte, la demografía varía en lo que se refiere a las preguntas de identificación étnica que contemplan en los censos de población. Es así que el censo de 1992 se aplicó por primera vez una pregunta de identificación étnica, que permitió registrar un total de 928.060 habitantes mapuche mayores de 14 años (INE, 1992). Esta cifra disminuyó considerablemente para el Censo de 2002 a 604.000 personas mapuche (INE, 2002). Las razones de la disminución se encontraba en el ajuste del diseño de las preguntas, ya que el primer censo medía la autoadscripción y el segundo la pertenencia, una variación entre declarar pertenecer a la 'cultura' mapuche y pertenecer al 'pueblo' mapuche, surge entonces el dilema que quienes se autoidentifican como mapuche no necesariamente lo son, pero también quienes sí son mapuche no necesariamente lo declararán. Es así como los criterios para determinar la pertenencia a un pueblo originario no quedan claros.

Por otra parte, no podemos señalar con certeza cuántos mapuche somos a partir del censo 2012, porque estuvo en revisión, debido a la decisión de las autoridades en realizar una auditoría técnica a la base de datos censales, producto de la identificación de una alta tasa de omisión correspondiente a un 9,3% de la población chilena, porcentaje tres veces mayor a los obtenidos en censos recientes de otros países de la región (Comisión Externa Revisora del Censo 2012, 2013). Sin embargo, cifras aproximadas señalan un total de 1.442.214 personas mayores de 5 años que declararon pertenecer al pueblo mapuche (un 8,6% de la población nacional), una cifra aceptable en lo que se refiere a la proyección de la población indígena desde 1992, y que será confirmada cuando los resultados del XIX Censo Nacional de Población y VIII de Vivienda del 19 de abril de 2017, sea publicado.

3.4. Organización social y territorial

Nuestra organización social y territorial mapuche fue cambiando a lo largo de los siglos, no existen antecedentes de una organización precolombina, más bien hablamos de registros de historiadores españoles que datan del siglo XIX y del consenso que existe entre historiadores mapuche respecto de una organización social y territorial que perdura hasta la actualidad.

La base fundamental de nuestra estructura social es la familia extensa, donde conviven abuelos, hijos y nietos en una misma vivienda llamada *ruka* (Bengoa, 2000). Al interior de la familia mapuche todos los integrantes desempeñan funciones económicas, culturales y/o educativas, los abuelos debido a su experiencia son los encargados de transmitir los valores ancestrales y educar a las nuevas generaciones para que aprendan a vivir en armonía con la naturaleza, la sociedad y el mundo espiritual, los hombres y mujeres jóvenes serán los encargados de realizar trabajos de agricultura, ganadería, textilería, alfarería, etc. para suplir las necesidades de subsistencia familiar, donde serán ayudados tempranamente por los niños. Las familias mapuche se constituyen sobre la base de principios de exogamia, patrilocalidad y patrilineaje, es decir, los hombres buscan esposa fuera del grupo familiar propio, es la mujer la que se desplaza a la vivienda del hombre con quien ha contraído matrimonio, constituyéndose así en el factor principal de unión entre dos linajes diferentes, y todas las personas que habitan un territorio común estarán unidos por vínculos familiares que descienden por la línea paterna.

Un determinado número de familias extensas o *ruka*, relacionadas de manera cercana dará lugar al surgimiento del *lof mapu* que constituye un primer nivel de articulación sociopolítica y territorial. Los límites de este micro-territorio fueron establecidos por los mapuche según las características de la geografía: una montaña, un cerro, el mar, un pantano, una quebrada, etc., el *lof mapu* es un concepto holístico, puesto que el espacio territorial al cual se refiere, no solamente abarca a la gente que vive en él sino también a todos los otros elementos tangibles e intangibles que lo componen: los animales, los seres

espirituales, las plantas, los cerros, los esteros, etc., (Catriquir y Duran, 2005; Bengoa, 2003; Hirt, 2006). El *logko*²⁴ es la persona encargada de liderar los aspectos sociales, políticos, territoriales y religiosos de *lof mapu*, cargo recibido por descendencia familiar o por nombramiento.

En un segundo nivel de articulación socioterritorial y religiosa se encuentra el *rewe*, que representa la interrelación de aproximadamente 8 ó 12 *lof mapu*, liderados por un *wünen logko*- líder mayor. El natural vínculo entre la población de los *rewe* adyacentes territorialmente, sentaban las bases para una articulación social y política mayor expresada en los *aylla rewe* -nueve *rewe*, liderados por un *ñizol logko*- *logko* principal, quien cumple la función de ayudar, orientar, hacer de intermediarios y dirimir conflictos entre distintos *lof* y *rewe* o aunar fuerzas para defender el territorio (Coña, 2000).

Una cuarta unidad sociopolítica y territorial lo constituye el *fütal mapu* -tierra grande-, que se puede entender como la expresión de “identidad territorial” que se formaba tras la agrupación de varios *ayllarewe* (Boccaro, G. 1999). El territorio que se extiende desde la Cordillera de los Andes hasta el Océano Pacífico es denominado en lengua mapuche como *Gulu mapu* (actual territorio chileno), este territorio se compone de distintos *fütal mapu*: los *lafkenche*- denominación para la gente de la costa; *naqche*- gente de los llanos, vertiente oriental de la Cordillera de Nahuelbuta; *wenteche*- gente de la precordillera de los Andes; *pewenche*- gente de la Cordillera de los Andes; *wijiche*- gente de la zona sur. El territorio que se extiende desde la Cordillera de los Andes hacia el Océano Atlántico (actual Argentina), es llamado en lengua mapuche como *Puel mapu*, donde encontramos los *fütal mapu*: *Ragkülche* gente de la zona de las manzanas; *mamülche* gente de los palizales; *chaziche* gente de la tierra de la sal; *Puel wiji mapuche* gente de la zona sur-este. (COTAM, 2003).

²⁴ *Logko* es una palabra en *mapuzugun* que tiene una doble acepción, se utiliza para referirse a la parte superior del cuerpo de animales y seres humanos y para referirse al jefe de la organización territorial mapuche *lof mapu*.

El *logko*, el *wünen logko* y el *ñizol logko* como líderes y autoridades de las unidades territoriales del pueblo mapuche, ejercen una autoridad basada en la democracia fundamental que gobierna las decisiones colectivas. Hay sistemas de regulación de conflictos y alianzas, pero siempre se mantendrá una delegación parcial del poder (Bengoa, J. 1985). El mapuche no contó y no cuenta con un poder jerarquizado o centralizado, sino que cada *lof mapu* es independiente, y cualquier decisión de relevancia territorial deberá pasar por la aprobación de cada familia. En la actualidad, cuenta con bastante aceptación la explicación que fundamenta las razones de la autonomía del territorio mapuche frente a la Corona Española por un espacio de más de 260 años²⁵, en la forma de organización socioterritorial, ya que al no tener un poder centralizado, el dominio del territorio solo podía conseguirse con el sometimiento de cada *logko* y familias que representaba.

Como es posible comprender el pueblo mapuche tiene una clara estructura sociopolítica y territorial a partir de su propio conocimiento, basada en la democracia, en la comprensión y reciprocidad con la tierra, la naturaleza y el mundo espiritual. Ahora bien esta forma de organización ha ido perdiendo vigencia desde el periodo de la República, ya que tras la ocupación militar llamada la Pacificación de la Araucanía, desalojaron violentamente al pueblo mapuche de su territorio, quitándoles miles de hectáreas que fueron entregadas a grandes propietarios agrícolas o a colonos extranjeros, y obligándoles a vivir en pequeñas reducciones.

Si bien en las reducciones nuestros antepasados mapuche se articularon nuevamente, manteniendo la identidad, lengua, formas de vida y formas de organización socioterritorial, el Estado chileno a través de sus institucionalidades ha impuesto y ha validado las formas de organización

²⁵ El pueblo mapuche es uno de los pocos pueblos originarios del continente americano que en pleno proceso de conquista, colonia y conformación de las repúblicas, mantuvo y controló un extenso territorio que va desde el Océano Pacífico y el Océano Atlántico en Sudamérica, actuales sur de Chile y Argentina.

territorial por comunidades indígenas, que son liderados por un presidente, a quien se atribuye un poder centralizado y funcional.

Las comunidades mapuche se entienden como agrupaciones de personas mapuche que se encuentran en las siguientes situaciones: provenir de un mismo tronco familiar; Reconocer una jefatura tradicional, poseer o haber poseído tierras indígenas en común, y provenir de un mismo poblado antiguo (Ley Indígena n° 19. 253), gozan de una personalidad jurídica mediante el depósito de un acta constitutiva.

Es así que actualmente el *lof mapu* es a la vez una comunidad indígena, posee un *logko* como autoridad tradicional y también un presidente, para efectos de trámites institucionales es la personalidad jurídica la que es validada, sin embargo para efectos culturales, sociales y religiosos, se otorga autoridad al *logko*, esto genera una tensión constante al interior del *lof mapu* y en algunos casos ha primado la lógica occidental de organización por sobre la tradicional.

3.5. Agentes sociales, políticos y culturales

La organización social mapuche esta basada en roles y funciones que desarrollan distintos agentes, generalmente recibidos por herencia familiar. Estos agentes asumen protagonismo en distintas áreas o prácticas sociales, políticas o religiosas. Entre los agentes que aún permanecen en las comunidades mapuche y tienen protagonismo, están:

Logko, es la máxima autoridad sociopolítica y territorial que habita en la comunidad, lidera, orienta y representa a las distintas familias en eventos sociales. Coordina actividades como el *gijatun* –ceremonia religiosa-, el *palin* – juego mapuche conocido como jugar a la chueca-, y otras prácticas sociales emergentes. Su rol es heredado consanguíneamente por línea paterna (Huenchumilla, Marileo, Millahuanque y Painemal, 2005).

Werken, mensajero, emisario, representa y transmite el mensaje del *logko* en situaciones sociopolíticas, al interior o fuera de la comunidad.

Machi, es la persona que practica la medicina mapuche con el objeto de sanar a los enfermos, intentando restablecer el equilibrio entre el hombre y la naturaleza (Ibíd). Media entre el mundo natural y el espiritual cuando se produce un desequilibrio.

Zugumachife, persona que acompaña al o a la machi cuando este entra en trance, recibe el mensaje del mundo espiritual, para luego comunicarlo a todas las personas presentes y en especial al enfermo.

Estos agentes permanecen vigentes en la actualidad, cobrando cada vez mayor importancia en las distintas ceremonias tanto en la comunidad como fuera de ella.

3.6. Antecedentes históricos de la escolarización del pueblo mapuche

El proceso de escolarización ha significado una intervención hacia la sociedad y cultura mapuche, la búsqueda de homogeneización cultural y homogeneización lingüística provocó que los mapuche nos transformáramos a lo largo de los siglos, no me refiero a los cambios propios de la dinamicidad de las culturas, sino al proceso donde hemos ido perdiendo progresivamente nuestra lengua, nuestros saberes y conocimiento, nuestra cultura, donde la escuela ha jugado y sigue jugando un papel muy importante.

En el proceso de escolarización del pueblo mapuche es posible identificar cuatro modelos de educación: La educación Colonialista, la Educación Asimilacionista, La educación Compensatoria y Educación Intercultural.

- **Modelo de educación colonialista**

El modelo de educación colonialista tuvo lugar en la época colonial (1540-1810) cuando el territorio chileno estaba sujeto a la administración y dominio de la corona española. Si bien el pueblo mapuche se mantuvo autónomo, no fue razón suficiente para que los misioneros abandonaran su lucha para someter a los pueblos originarios a un modelo religioso y de vida imperial europea.

Los misioneros católicos fueron una pieza clave en las estrategias utilizadas para transformar a los indígenas y conquistar su territorio, siendo los primeros los franciscanos que llegaron a Chile en el año 1553. Sin embargo fueron los jesuitas italianos quienes utilizaron por primera vez la fundación de colegios con un fin religioso y político (COTAM, 2003).

En el año 1697 se fundó el primer Colegio de Caciques en Chillan²⁶ que buscaba a través de los hijos de los líderes mapuche llegar a toda la comunidad, como le evidencia la siguiente cita “...para que quedando como rehenes o prenda entre nosotros los hijos de dichos caciques se consiguiesen dos fines: uno la buena doctrina y educación de sus hijos en nuestra Santa Fe y el otro la paz y quietud en todo el reino y que franquearan la entrada a los misioneros por todo el reino” (Foerster, 1996:294). Más tarde los franciscanos crearían el Seminario de Naturales de Chillan (1786) cuyo objetivo central era lograr la evangelización y la conformación de una élite que mediara entre la corona y los “indios comunes”²⁷, buscaban la subordinación y servicio a la Corona española a través de sus caciques (Pinto 1986, citado en Poblete, 2009). De esta manera la escuela se constituye en instrumento de transformación del ser mapuche en un ser cristiano, y de persona libre a súbdito de un rey.

²⁶ Chillan es una ciudad ubicada en la actual Región del Bio Bio, sur de Chile. En épocas coloniales era una de las ciudades próximas a la frontera establecida entre españoles y mapuche, el Río Bio Bio.

²⁷ El concepto de indios comunes se refiere a los mapuche que no eran autoridad tradicional. Indio se consideró y considera como peyorativa por los mapuche, pues se utiliza como un adjetivo, un atributo que remite el atraso, la incivilización, la posición práctica baja en la escala social y no para referirse a un sujeto de manera respetuosa.

El propósito transformador de la escuela se acrecienta con La Real Cédula de Carlos III del 10 de mayo de 1770, ya que esta lamentaría que dos siglos de colonización de las tierras americanas no hayan universalizado el castellano, resolvería que para conseguir que se extinguiesen los diferentes idiomas y solo se hablara el castellano, en cada parroquia debía instalarse una escuela pública donde los niños aprendieran a leer en castellano y en el mismo idioma fueran instruidos en la doctrina, no pudiéndose permitir que el maestro hablara en lengua indígena (Grosso, 2008).

Así durante la época colonial la escuela fue el medio para lograr que los mapuche desconectarán de su propio sistema de creencias vinculado a su modo de ver, entender y relacionarse con el mundo, transformándose, de “incivilizado” a cristiano. Fue instrumento para someter al mapuche al servicio de la corona española, castellanizar y despojarlo de su lengua de comunicación.

- **Modelo de educación asimilacionista**

El modelo de educación asimilacionista comienza a aplicarse desde la proclamación de la independencia de Chile (1810). Estuvo a cargo de las misiones franciscanas y capuchinas hasta la primera mitad del siglo XIX, y luego por profesores normalistas²⁸.

El Estado republicano asume nuevas orientaciones, que se expresan en proclamas de fraternidad, igualdad y prosperidad para los pueblos originarios, con el fin de que superen su pobreza y falta de educación, por ello declaran que sean trasladados a villas donde tendrían una capilla con su cura, una cárcel, una escuela de primeras letras, escritura y doctrina cristiana (Boletín del Congreso, 1812; citado en Illanes, 2003). Comienza un nuevo periodo de aparente

²⁸ Los profesores normalistas fueron formados y capacitados en las Escuelas Normales que funcionaron entre 1842-1974, para ejercer la profesión docente en la educación básica, llamada entonces educación primaria.

reconocimiento de la diversidad cultural, pero que encuentra sus fundamentos en el desconocimiento, racismo y discriminación, y la búsqueda de la conformación del ciudadano chileno homogéneo.

Las distintas normativas educacionales impulsadas por el estado han afectado a la sociedad mapuche, desvalorizando su propio sistema educacional como lo hizo la Constitución de 1823 que señaló al Estado como responsable de la instrucción de “todos los ciudadanos” de Chile, negando la propia práctica de educar que tenía y tiene el pueblo mapuche, y que ha permitido por centenares de años aprender la complejidad de la cultura en ámbitos de la cosmovisión, oficios, relaciones familiares, socialización, etc. La ley de educación Obligatoria de 1920, por su parte, establece la obligatoriedad de la educación, y estipula sanciones, multas e incluso penas de prisión por su incumplimiento. Esta última medida acrecentó la pérdida progresiva de la identidad cultural, el abandono de la práctica del *mapuzugun*, y generó la desconexión con los saberes y conocimientos aprendidos en la comunidad, ya que la escuela solo contemplaba el aprendizaje de la lectura, escritura, idioma patrio, doctrina y moral cristiana, ejercicios gimnásticos y militares (Dirección general de Educación, 1921; Citado en Illanes, 2003) que ninguna relación tenía con la realidad de los alumnos mapuche.

En las diferentes reformas educativas hay ausencia plena de la voz de los pueblos originarios, no hay una educación pertinente que considere los conocimientos previos de los alumnos, la contextualización de contenidos o estrategias educativas, ni menos la lengua materna. Solo predomina una ideología patriótica y una representación de la sociedad nacional uniforme.

- **Modelo de educación compensatoria**

El modelo de educación compensatoria, fue aquel que buscó una distribución más equitativa de la educación, se plantearon estrategias de intervención frente a la evidente desigualdad en los resultados que los alumnos obtenían en la escuela, resultados asociados a determinantes socioeconómicos, etnia, lugar de

residencia, ingresos, escolaridad de los padres. “La educación compensatoria se basó en el enfoque del déficit cultural, que sostiene una visión demasiado simplista de la cultura y de los mecanismos con los que accede a la misma” (Castro, 2002).

Bajo este modelo surgen los programas de Educación rural y Mapuche en 1978, que intentó atender al problema de la permanencia inestable de la población mapuche en el sistema, el bajo rendimiento y su pobreza (Catriquir y Duran, 1997). Programas como el de mejoramiento de la Calidad de Escuelas Pobres (llamado P900) que se inició en 1990, buscó apoyar al mejoramiento de escuelas cuyo rendimiento en las pruebas SIMCE²⁹ era bajo. El Programa de Educación Rural, denominado también Mece Rural, iniciado en 1990, también buscó compensar a las escuelas pobres y favorecer los aprendizajes de este sector educacional.

Por medio de este modelo se buscó compensar a las escuelas rurales, inyectando mayores recursos para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo este modelo no considera las verdaderas problemáticas de la educación en el contexto intercultural basado en diferencias socioculturales, posibles de abordarse con los contenidos contextualizados, fomento y respeto de la lengua materna y reconfiguración de la identidad cultural.

- **Modelo de Educación Intercultural**

La Educación Intercultural Bilingüe surge en el año 1996, al alero de la Ley Indígena N° 19.253, promulgada en 1993, como ya se señaló en el capítulo anterior. Este es el modelo actual de educación para las escuelas situadas en contexto rural e intercultural, con alta concentración de alumnos indígenas, que busca solucionar el problema histórico de escolarización forzada,

²⁹ SIMCE es una sigla que representa Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, es una prueba que evalúa los sectores Lenguaje, Matemática y Ciencias naturales y sociales en alumnos y alumnas de 4° básico, 8° básico y 2° medio. El subsector de inglés es evaluado en 3° medio.

descontextualizada y homogeneizante, para vincularse con el reconocimiento de la diversidad, la aceptación de la alteridad, el fomento de la comunicación y la flexibilidad en las relaciones entre la sociedad chilena y la mapuche, materializándose por medio del Programa de EIB.

Como ha podido reflejarse, la educación escolar ha sido históricamente un instrumento de transformación de la persona mapuche, actualmente creo que puede aportar en la construcción de una sociedad más respetuosa, en la toma de conciencia de las desigualdades estructurales así como la recuperación de las propias cosmovisiones, epistemologías y categorías para generar relaciones de poder diferentes.

3.7. La educación mapuche: aproximaciones desde la comunidad e investigaciones científicas

El *kimeltuwün* es un concepto de la educación mapuche expresado en *mapuzugun*-lengua mapuche, etimológicamente se compone de “*kim*” que se refiere al conocimiento acerca de cómo debe formarse la persona según modelo acordado, “*el*” denota lo que ha sido acordado, “*tu*” expresa la acción o práctica, y “*wün*” expresa la bidireccionalidad del proceso de enseñar y aprender (Catriquir y Duran, 2007) El *Kimeltuwün* por tanto es un proceso de enseñanza y aprendizaje que integra conocimientos, intencionalidades y actores.

Según Quilaqueo, Quintriqueo y Cardenas (2005) la expresión *kimeltuwün* se entiende como el proceso educativo que tiene por objeto la transmisión de estructuras y significados del patrimonio cultural como un aspecto fundamental en la formación de la persona. Este proceso educativo involucra educar para la vida mapuche, se educa para que el niño tenga conocimientos sobre su entorno natural, social y cultural, sepa hacer labores que contribuyan en la cotidianidad de la familia mapuche y tenga un comportamiento adecuado que le permita desenvolverse correctamente en su sociedad de origen.

La finalidad educativa del *kimeltuwün* es que las nuevas generaciones crezcan y aprendan a ser personas integrales, capaces de vivir en comunidad y en sociedad. Según Manquepi (citado en Carihuentro, 2007) se espera que las nuevas generaciones sean *kümeche*, personas que se caracterizan por hacer el bien y por vivir de acuerdo a ese modelo, corresponde a personas respetuosas, solidarias, sinceras, que saben cómo proceder correctamente en distintas situaciones; *kimche*, portadores de los saberes culturales y sociales mapuche; *norche*, que actúan con rectitud frente a una determinada situación, poseen una paz espiritual que demuestra su forma de ser ante los demás y siempre dicen la verdad sin importar que puedan salir perjudicados; *newenche*, personas que poseen fuerza mental y física, seguros en su personalidad, en el hablar, en el actuar y capaces de auto regular su comportamiento en pos del bienestar de la comunidad. El *kimeltuwün* busca la formación integral de la persona, el desarrollo armónico y coherente de todas las dimensiones del ser (cognitivo, ético, espiritual, físico) a fin de lograr su plena realización en la sociedad, supone entonces, una visión multidimensional de la persona.

La formación de la persona mapuche no se plantea como un fin propedéutico, que los prepare para acceder a grados superiores de disciplina o profesión, donde se prioricen unas disciplinas sobre otras, cuyos criterios de selección estén sometidos a demandas y presiones de los colectivos con mayor incidencia, como sucede con la escolarización occidentalizada, sino que la formación se da de manera holística y contextual, preparando a las nuevas generaciones para la vida, en el aquí, en el ahora y para el futuro, capaces de relacionarse y vivir con las demás personas, conocerse a sí mismo y comprender la sociedad en que vive, disponer de habilidades que le permitan ejercer un oficio adecuado a sus capacidades, necesidades e historia familiar.

Los saberes mapuche que se transmiten y re-construyen, corresponden a saberes acumulativos que representan generaciones de experiencias, observación cuidadosa y experimentación, son de carácter holístico, subjetivo y experiencial (Kusch, 1977). Estos saberes que se mantienen en la memoria social de la gente mapuche, se transmiten de generación a generación por medio de la

oralidad, y se expresan en cuentos, canciones, proverbios, danzas, mitos, valores culturales, creencias y rituales que permiten mantenerlo en el tiempo para las futuras generaciones.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de los saberes mapuche no sigue un camino lineal y preestablecido, sino que surgen en situaciones de vida concreta. Prácticas culturales como el *gijatun* -ceremonia religiosa- se constituyen en un espacio de socialización, donde se propician relaciones interpersonales, intra e intergrupales. También representa un espacio de desarrollo de una dimensión ética y moral, donde los niños aprenden normas y reglas que distinguen las acciones apropiadas e inapropiadas para el contexto ceremonial. En un nivel más familiar el *gijatun* permite que el niño aprenda sobre su *tuwün* -procedencia territorial- y su *küpan* -linaje familiar- en tanto será un espacio de encuentro de familiares procedentes de distintos territorios. En una dimensión más cultural, las nuevas generaciones comprenderán la cosmovisión mapuche, una comprensión del mundo de forma circular, compuesto por distintos espacios y dimensiones donde coexisten energías, fuerzas espirituales, ser humano y naturaleza. En esta práctica cultural, el niño aprende diversos saberes, que le permitirán comprender su sociedad y conformar una identidad personal.

En las distintas prácticas culturales colectivas (como la ejemplificada en el párrafo anterior) como en las prácticas cotidianas emergen distintas formas de enseñar y aprender los saberes mapuche. Así las nuevas generaciones que aprenden y las generaciones adultas que enseñan, se basan en:

El *ajkütun*, que corresponde a un saber escuchar, que incluye una disposición cognitiva, concentración, determinada posición corporal y concreción de lo aprendido mediante acciones

El *azkintun* se refiere a la observación, a un saber observar que permite a la persona darse cuenta de aquello que está bien o mal, internalizar un procedimiento, aprender a comportarse.

El *gübam* corresponde a una forma de consejo formativo de carácter temático entregado durante la niñez y la adolescencia (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010), el *gübam* se da forma intencionada, la persona encargada de enseñar se preocupa de tratar el tema de la mejor manera, en el lugar más apropiado y en el momento correcto. El tema tratado se relacionará con la realidad actual, un hecho reciente, algún acontecimiento próximo, un mal comportamiento que involucre al aprendiz pueden gatillar el proceso de *gübamtun*.

El *epew* constituye una estrategia de enseñanza y aprendizaje de los contenidos socioculturales mapuche y un contenido en sí mismo, “son relatos orales, cuyos protagonistas por lo general son animales y que tienen como función hacer reír a las personas (ayekan), pero que sus significados son de carácter moralizador y permiten transmitir sistemas de valores, tales como la honradez, la justicia, el respeto por la naturaleza” (Quilaqueo, 2005, p.78)

El *Konew* corresponde al juego de las adivinanzas, permite el desarrollo de habilidades mentales, principalmente el desarrollo del lenguaje, tanto en el sentido de ampliar el vocabulario como la práctica de este como lengua materna. Se puede inferir que en dicho juego la observación es el principal elemento constructor de conocimiento, ya que mientras más observe el niño y niña su entorno más lo conoce, al conocer tiene la capacidad de diferenciar características físicas y funcionales de cada objeto presente en su diario vivir.

El *awkantun* corresponde a juegos mapuche practicados por niños, sean de ejercicios donde se trabaja lo motor y sensorial como lo simbólico, donde el niño reproduce escenas de la vida real y tiene un acercamiento a la vida adulta.

El *Inaramtun* se refiere al proceso de investigar para llegar a saber o conocer la verdad. Como búsqueda intencionada surge para dar solución a un problema o interrogante, por medio del análisis de los detalles.

El *Güxamkan* pertenece al acto de comunicación que se da entre dos o más personas. En el desarrollo del *güxamkan* pueden identificarse tres elementos

fundamentales: el tema, el contexto de realización y la organización de la conversación.

El *Güxamtun* es un tipo de comunicación que consiste en la presentación clara y ordenada de un conjunto de ideas y conocimientos sobre un tema determinado con el objeto de informar, crear conciencia, convencer, etc. para una buena comunicación se debe tener fluidez en la manera de hablar, dominio del tema, cercanía con la gente a la que se dirige. Desde el conocimiento mapuche todo *güxamtun* obedece a principios de *yamüwün* (demostración del respeto por el otro o los otros que escuchan) y *wallkünuwün* (corresponde al principio de horizontalidad en las relaciones que se refleja en la organización de las personas en semicírculo)

3.8. El mapuzugun. Lengua del pueblo mapuche

La etimología de la palabra *mapuzugun* indica que es el “habla de la tierra”, ya que “*mapu*” es “tierra” y “*zugun*” es “habla”. Aunque en esta definición habría que aclarar que tierra remite a distintas acepciones, es suelo, es cielo, es espacio subterráneo, es planeta y es cosmos a la vez, porque para el mapuche existe el *wenu mapu* como la tierra de arriba, el *nag mapu* como la tierra de abajo, el *minche mapu* como tierra subterránea, por lo que traducir *mapu* como tierra es tal vez limitante, quizás sería más acertado hablar de cosmos o de universo. De lo que no queda duda cuando expresamos “el habla de la tierra” es que es una lengua que se crea a partir de la escucha activa y comunicación con la naturaleza. Marileo (1998) señala que una de las formas más acertadas que tuvieron los antepasados en la construcción de los sistemas lingüísticos, fue el establecimiento de una comunicación basada en el entendimiento con los elementos de la naturaleza, es decir, el hecho de tener que estudiar y comprender el idioma de la tierra, ya que ella tiene sus propios códigos, mensajes y sonidos. Es por ello que el *mapuzugun* es una lengua que está estrechamente ligada a la naturaleza, ya que emana de sus sonidos y luego vuelve a ella, cuando el mapuche busca comunicarse con su entorno natural.

El *mapuzugun* es una lengua predominantemente oral. Si bien todo lenguaje articulado es en principio un lenguaje oral, porque como sabemos las actividades de hablar y comprender el lenguaje preceden siempre al leer y escribir, entendiéndonos en primer lugar en la oralidad y de forma secundaria mediante la escritura, para el caso de la lengua mapuche es la oralidad su expresión principal. La voz, la palabra hablada, la palabra situada es la que permite a la persona mapuche comunicarse, y recurre de modo evidente y obligado a la memoria individual ya que tras pronunciarse la palabra, deja de existir y al recordarse vuelve a existir y logra su fin último que es comunicar, y a la memoria colectiva que es la que permite acceder al conocimiento sobre el pasado y generar la transmisión de saberes de una generación a otra. Es la memoria social la que permite mirar el pasado para vivir el presente y avanzar hacia el futuro, hace las veces de archivo histórico de la sociedad mapuche.

En cuanto a la escritura del *mapuzugun* indicaré que es reciente, encuentra sus inicios en el siglo XVII, con la llegada de los primeros conquistadores, cronistas y misioneros quienes realizaron los primeros registros, destacando principalmente textos gramaticales e históricos. Luego, a partir del siglo XX fueron los propios integrantes del pueblo mapuche quienes comenzaron a debatir sobre la importancia de avanzar hacia la escritura y sobre la forma más acertada de realizarlo, aunque en la actualidad aún no hay consenso sobre un grafemario único para escribir la lengua mapuche, comienza a ser más habitual la literatura en lengua mapuche.

Entre las particularidades de la lengua mapuche destaca que es una lengua aglutinante, quiere decir que reúne en una sola palabra varios elementos que poseen una significación individual, de manera que mediante una sola palabra es posible expresar una oración completa, por ejemplo, "*feypilaenew*" es equivalente a "no me lo dijo a mí". Como sus distintos elementos tienen límites claramente definidos, con una correspondencia de uno a uno entre morfema y significado, *feypi-la-enew* donde "*feypi*" corresponde a "dijo", "*la*" es negación y "*enew*" es "a mí", es considerada como una lengua polisintética (Loncón, 2012).

Para construir frases en *mapuzugun* es preciso tener en cuenta que en esta lengua, los adjetivos se presentan antes de los sustantivos, por ejemplo, se dice *kurü xewa* donde *kurü* es negro y *xewa* es perro, lo que en castellano equivale a perro negro. Al pluralizar se antepone *pu* al sustantivo, *pu anümka* equivale a las plantas, no se usa “s” para pluralizar como en el castellano.

Para diferenciar género se utilizan palabras distintas, si en castellano intercambiando una “a” por una “o” logramos diferenciar entre femenino y masculino, como tía y tío, en *mapuzugun* se han de usar palabras distintas para referirse a personas o seres de distintas especies. Para diferenciar entre tía y tío, por ejemplo, se usa una *palu* o *ñukentu* según sea tía paterna o materna, y *maje* o *weku*, según sea tío paterno o materno. Para referirse a distintas especies se antepone *alka* o *zomo*, por ejemplo, para gato –*ñarki*-, sería *alka ñarki* para gato y *zomo ñarki* para gata.

En el *mapuzugun* el acento no es relevante como en otras lenguas, si en castellano las palabras adquieren significados diferentes según su acentuación como **beso** y **besó**, las palabras como ***ruka*** o ***ruka*** diferentes según la acentuación siempre remiten a la idea de casa u hogar. De este modo, podríamos seguir señalando distintas particularidades de la lengua mapuche que la hacen tan diferente al castellano, sin embargo, no es objetivo de este capítulo establecer comparaciones, solo se nombran para recalcar que son lenguas diferentes y como tal su escritura, registro y traducción implican dificultades que hay que sortear de la forma más acertada posible.

3.8.1. La traducción del *mapuzugun* al castellano

Todos quienes en algún momento de nuestra vida hemos intentado traducir textos de una lengua a otra, sabemos las dificultades que ello implica, no es fácil – por no decir imposible- lograr una traducción donde se exprese lo mismo que en el texto original. Por un lado se presentan grandes dificultades técnicas, palabras

que remiten a significados distintos, que existen en una lengua pero que no tienen equivalentes en la otra lengua, tiempos y estructuras gramaticales difíciles de explicar, que llevan a presentar una traducción donde existe una distancia considerable con el texto original. Por otro lado, y como consecuencia del anterior, debemos decidir si priorizamos hacer una traducción palabra a palabra o por el contrario elegimos mantener el sentido de lo dicho, aunque ello implique hacer uso de palabras que de forma individual podría remitir a una idea más distante.

En este informe, al traducir, se busca mantener el sentido de lo dicho, porque como señala el filósofo alemán Hans Georg Gadamer “la miseria de la traducción consiste en que la unidad de sentido que posee una frase no se puede alcanzar mediante la simple coordinación de las frases de un idioma con las del otro; aparecen así los horribles productos que nos suelen ofrecer los libros traducidos: letra sin espíritu” (Gadamer, 1998: 193). Por ello, escribir en castellano lo que fue expresado en lengua mapuche, exige al traductor un esfuerzo de reescritura, un esfuerzo por capturar el sentido y expresarlo en otra lengua. Implica que quien traduce, realiza una primera interpretación sobre lo que ha escuchado o leído en una lengua, la escribe en otra lengua, y luego el lector realiza una nueva interpretación sobre lo que lee, por lo que en ese proceso pueden generarse grandes distancias o múltiples interpretaciones sobre un solo texto.

La actividad interpretativa del lector no es posible controlar, y no debe ser objetivo de quién escribe, sin embargo, quien traduce interpreta lo que escucha o lee y busca expresar lo mismo en la otra lengua. En esta investigación la idea de los equivalentes homeomórficos, del pensador de origen indio y catalán Raimon Panikkar, es trascendental. Es importante aclarar que a lo largo de este informe el lector se encontrará con numerosas palabras en *mapuzugun* que no encuentran su equivalente, su igual en el castellano, evidentemente porque pertenecen a dos sistemas de pensamiento y racionalidades diferentes. Sin embargo, para darme a entender recurro a los equivalentes homeomórficos. Se trata de palabras que en sus respectivos sistemas cumplen una función equivalente -no la misma-, ocupan lugares homólogos, Panikkar (1997) señala

“son nociones fundamentales que como analogados de tercer grado cumplen una función equivalente en los sistemas respectivos” (p. 108, nota 61). El homeomorfismo no es lo mismo que la analogía sino que se trata de una equivalencia funcional.

Un ejemplo de lo que sería un equivalente homeomórfico en este informe de tesis, es cuando se señala que *che* es similar a hombre o ser humano, ambos conceptos son equivalentes pero no son iguales. Cuando el mapuche dice *che* está situando a la persona como un ser relacionado, como un ser que deja de existir cuando se le aísla de su familia y comunidad, una persona o personas que no son el centro de la comunidad, sino que es un integrante más junto a otros seres de la naturaleza y espirituales. Sin embargo cuando hablamos de ser humano, inmediatamente nos remitimos a la idea de la supremacía del hombre sobre las otras especies, se remite a esa capacidad de pensar que nos hace humanos y nos lleva a pensarnos como la medida de todas las cosas. Ambos conceptos son equivalentes homeomórficos.

3.8.2. Escritura en lengua mapuche

Ya señalé en un punto anterior que la comunicación en la cultura mapuche tiene una base de expresión oral, que durante siglos se mantuvo como una lengua ágrafa, sin embargo la historia de su escritura nos remite a la actualidad, donde nos encontramos debatiendo sobre cómo registrar esta lengua.

Con la llegada de los primeros conquistadores, cronistas y misioneros, el *mapuzugun* comenzó a escribirse. Los primeros escritos, según Zuñiga (2006), se remontan desde comienzos del siglo XVII. Destacan así, según este mismo autor, textos como el del misionero jesuita Luis de Valdivia Gramática Mapuche (1606) y Sermón en Lengua Mapuche (1621), el Vocabulario Hispano Chileno de Febrés (1765), el *Chilidúgú* del padre Bernardo Havestadt (1777), una serie de estudios detallados acerca de la lengua, la literatura y costumbres de los mapuche de Rodolfo Lenz (1985-1897), las obras del misionero capuchino Felix

de Augusta, entre ellos una gramática completa (1903), una antología de textos (1910) y un diccionario de la lengua que es considerado el mejor hasta la fecha (1916). Ernesto Wilhelm, por su parte, escribió un glosario de topónimos (1944), una gramática breve con un glosario (1962) y una colección de textos que es conocida informalmente como el “Pascual Coña” (1930). En estos escritos es posible encontrar diversas formas de escrituras del *mapuzugun*, todas ellas basadas en los conocimientos lingüísticos de sus autores, adscritos a una época y a contextos particulares.

Más tarde, a partir de 1980, surge la idea de crear grafemarios normalizados para promover la escritura de la lengua mapuche. Esta es una búsqueda que moviliza a la sociedad mapuche oral a una sociedad mapuche con escritura, que conlleva una revitalización de la lengua que progresivamente fue desplazada por el castellano, y un posicionamiento de los hablantes que ahora también buscan ser considerados escritores de esta lengua.

Entre los grafemarios más utilizados se encuentran el de Raguileo, creado en 1982 por Anselmo Raguileo; el Azümchefe, propuesto por la CONADI en un intento por generar y legitimar un solo grafemario para el pueblo mapuche; el Unificado, propuesto por la Sociedad Chilena de Lingüística en 1988; el Wirilzugunwe o grafemario de la Universidad Católica de Temuco, creada en 1995 para la enseñanza del *mapuzugun* en el contexto de la formación de profesores en educación intercultural.

En la actualidad ningún grafemario ha alcanzado el estatus de único y respetado por toda la comunidad de hablantes de esta lengua, ya que su definición requeriría de una discusión técnico lingüística profunda y de una discusión sociopolítica, para lograr consenso y unificar criterios. Como no es propósito de este estudio profundizar en cada uno de ellos, solo detallaré aquel que he usado en este trabajo, el grafemario *Wirilzugunwe*:

Nº	Grafema	Fonema	Pronunciación	Ejemplo	Equivalente
1	A	/a/	Como la vocal <i>a</i> española	Anümka	Planta
2	E	/e/	Como la vocal <i>e</i> española	Epu	Dos
3	I	/i/	Como la vocal <i>i</i> española	Intash	Cereza
4	O	/o/	Como la vocal <i>o</i> española	Zomo	Mujer
5	U	/u/	Como la vocal <i>u</i> española	Ufisa	Oveja
6	Ü	/i/	Como la <i>u</i> sin redondear los labios	Ülmen	Adinerado
7	CH	/tʃ/	Semejante al castellano <i>ch</i> .	Che	Persona
8	Z	/θ/	Al centro como <i>z</i> española. Al norte y sur, como <i>d</i> suave	zugun	Habla
9	F	/f/	Como <i>f</i> española, en el centro. Más cercana <i>v</i> , en el norte. Como la <i>f, j</i> aspirada, en el sur	Füw	Hilo
10	Q	/ɣ/	Suena como la <i>g</i> suave	Raq	Greda
11	K	/k/	Como la <i>c</i> española antes de vocal <i>a</i> o <i>u</i>	Kofke	Pan
12	L	/l/	Como la <i>l</i> española	Lamgen	Hermano/a
13	B	/ɭ/	Interdental. En territorio huilliche como retrofleja	Maben	Mujer
14	J	/ʎ/	Como la <i>ll</i> española más tradicional o <i>ll</i> de Chile	Jampüzk eñ	Mariposa
15	M	/m/	Como la <i>m</i> española	Müta	Cuerno
16	N	/n/	Como la <i>n</i> española	Nanüg	Suegra/nue ra
17	H	/ɲ/	Interdental	Kewüh	Lengua
18	Ñ	/ɲ/	Como la <i>ñ</i> española	Ñuke	Madre
19	G	/ŋ/	Equivalente a la secuencia <i>ng</i> del español, pero como un solo sonido	Gürü	Zorro
20	P	/p/	Como <i>p</i> española	Ponxo	Frazada
21	R	/ɺ/	Retrofleja. Se ensordece en	Rüfüwe	Cucharón

			territorio huilliche		
22	S	/s/	Como la <i>s</i> del español de Chile	Süsüñ	Flor
23	T	/t/	Como la <i>t</i> española	Tapül	Hoja
24	-	/t̪/	Interdental	-	
25	X	/t͡s/	Retroflejo	Xewa	Perro
26	W	/w/	Como la <i>g</i> en la palabra guante, peromás suave	Waka	Vaca
27	Y	/j/	Antes de una vocal, como la <i>y</i> del español. Después de vocal suena como <i>i</i>	May	Sí
28	SH	/ʃ/	Como la pronunciación fricativa, bastante común (y estigmatizada) de <i>ch</i> en castellano de Chile	Shomo	Mujer (dicho con cariño)

En los capítulos siguientes el lector encontrará partes escritas en dos idiomas, en primer lugar en *mapuzugun*, donde el lector podrá ver aplicado este grafemario *wirilzugunwe* y luego su traducción en castellano. El objetivo es pensar algunos puntos en lengua mapuche, con su racionalidad, estructura, particularidades y luego presentar dichas ideas en castellano.

Capítulo IV

El camino para acceder al *mapuche kimün* -saber mapuche

4. El camino para acceder al *Mapuche kimün* –saber mapuche

4.1. Introducción

El camino que recorrí para aproximarme al saber mapuche, del que daré cuenta en este capítulo, no siempre fue pensado así, junto con la evolución de la pregunta y mi formación y transformación que señalé en el primer capítulo, el camino que recorrí fue cambiando, transformándose, adquiriendo más sentido para mí en el proceso indagatorio.

En un principio hablé de un camino a seguir, de una metodología que me marcaba por dónde tenía que ir y las acciones que debía ir realizando en cada etapa, si bien los planteamientos metodológicos sentaron algunas fundamentos desde donde construir, fue recorriendo el camino que fui aprendiendo y tomando las decisiones que consideré más apropiadas. Fue recorriendo el camino que fui comprendiendo que no se trataba de adscribirse a una metodología sino inspirarse en ella (Arévalo, 2010), y esto es fundamental, porque en una investigación que busca aproximarse a un saber que pertenece a un universo de sentido diferente desde donde se piensan las metodologías de investigación tradicionales, resulta fundamental inspirarse en ellas pero construir un propio camino.

Y esta construcción del camino, pretende no solo dar cuenta de un saber educativo mapuche a partir de ciertas condiciones necesarias para adquirir conocimiento (perspectiva tradicional de acceder a la verdad), sino que también, aunque no pretendido en un comienzo, da cuenta de la transformación como investigadora, de asumir la investigación como un camino de acceso a la verdad a un proceso de formación y transformación personal (Simons y Masschelein, 2006). Una experiencia de indagación, que como un viaje, me lleva de un lugar a otro, me educa y me lleva a organizar y reorganizar constantemente.

4.2. Nociones fundamentales de la investigación

“... eymi jemay waj püle rupaymi, güxamkacheyawimi, “fey mu ta femgechi kimfin ta ti zugu” pituafuymi ka, tukulpatuafuymi mi chumgechi kimfiel, chumgechi miyawken, kom feypituy che ka, eymi am ta “re kimfin” pirkeafuymi ta ti, re kimmelay ta che, inagey ta zugu, femgechi kimgey [...] wülzugulu fey ta tukulpagetuy, mañumgetuy ka”

[... tú has pasado por varios lugares, has conversado con distintas personas, “así fue como conocí el tema” podrías decir, tendrías que recordar, contar cómo lo conociste, por dónde anduviste, todo eso relatarlo, porque tú no podrías decir “lo supe sola” nadie sabe solo, se sigue un tema [investiga], así se sabe [...] a quiénes compartieron su saber se recuerda, se les agradece] (*Papay Ana Coliñir Cordova, lugar Quefkehueno, conversación día 06 de agosto de 2015*)

He querido comenzar este capítulo citando a la *papay* Ana Coliñir porque considero que sus palabras dan cuenta del sentido que tiene esta investigación educativa y me permiten hablar del camino que he recorrido para acceder al *mapuche kimün*- saber mapuche.

En primer lugar ‘tendrías que recordar, contar cómo lo conociste, por dónde anduviste’ son palabras que reflejan un aspecto muy importante en esta investigación, se trata de comunicar los distintos momentos de la investigación vía relatos, contando la experiencia indagatoria en primera persona. Contar, hablar, escribir sobre el camino que se ha recorrido para conocer, para acceder a un tema, para construir un saber. Un camino que nos lleva por distintos lugares y nos relaciona con distintas personas, a quienes también se agradece y se reconoce su participación ‘a quiénes compartieron su saber se recuerda, se les agradece’ enfatiza. Y es así como lo he venido haciendo en los distintos capítulos, porque contar en primera persona da cuenta de la imposibilidad de desdecirme de quien soy, es dar cuenta que lo que digo, que lo que interpreto lleva mi propia

firma (Eisner, 1998), es dar cuenta que no busco certezas sino contar el entramado de la investigación, porque:

mostrar el entramado en que se mueve la investigación es evidenciar que las preguntas pedagógicas, y los intentos de dilucidación del sentido educativo de lo que se expone no están en las experiencias en sí, sino en la relación que establece quien investiga con aquello que estudia (pp. 43-44)

Por ello la forma como presento este estudio es vía relatos, relatar la experiencia que da origen a la investigación, relatar el camino que he seguido, las dificultades y desafíos que he tenido que sortear, los hallazgos se presentan al lector mediante la palabra escrita que forman historias. Historias que no son posibles sin aquellas personas con las que he conversado, que no han sido informantes sino que han participado en esta construcción conjunta de un saber reflexionado desde la educación.

Relacionado con lo anterior, me detengo en otra idea fundamental en esta investigación y se trata de la construcción del conocimiento 'tú no podrías decir "lo supe sola" nadie sabe solo...' son palabras que dan cuenta que el acto de conocer o el acto de saber se realiza en relación a otras personas, esas otras personas no hacen una transmisión sino que en esa relación se construye el saber. En relación vivida con otros seres humanos (Van Manen, 2006) es que es posible la experiencia, la construcción del saber, que es subjetivo y no objetivo, fragmentado, estático o externo al sujeto (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996). Así esta investigación se construye en relación y con todas todas aquellas personas que han participado de ella. Luego prosigue '...se sigue un tema [investiga], así se sabe'. Seguir un tema expresado con el verbo *ina* en *inagey ta zugu* muestra la movilidad del saber, solo es posible seguir algo que se mueve. Se trata de la dinamicidad, de la movilidad del saber, un saber que se construye y reconstruye con el pasar de los tiempos y de las generaciones.

Y finalmente 'has conversado con distintas personas' refleja la forma predilecta que he escogido para relacionarme con los participantes de esta investigación.

Ha sido mediante la conversación abierta, sin pautas estructuradas ni premuras, que me fui acercando al tema de estudio, a partir de una pregunta general fuimos conversando del tema que nos interesaba, del tema que nos convocaba en ese momento. Sin embargo, si bien el *gütramkan* fue la forma preferida, también en el contexto escolar trabajé en base a la observación participante, pero siempre vinculando al decir, al sentir de las personas que participaban de dicha relación educativa.

Siguiendo el imperativo de la *papay* Ana procederé a contar cómo comienza el camino, cómo lo he recorrido, los lugares donde he estado, las decisiones fundamentales que he ido tomando y que dan forma a este texto.

4.3. Del *kiñe rume rakizuam* en educación a una investigación educativa que se sustente en una complementariedad de saberes

En el capítulo primero hablé de mi experiencia de relación con la escuela, de cómo una educación monolingüe, monocultural, donde primaba un solo *logos*, que denominé *kiñe rume rakizuam* significó una experiencia de negación de mi ser mapuche, una experiencia de negación de la lengua y del saber mapuche. Explicaba cómo esta educación estaba más preocupada por integrar al pueblo mapuche a una sociedad nacional que de promover aprendizajes en los estudiantes que fueran significativos (Ausubel, 1976), situados (Vygotsky en Daniels 2003) que se nutrieran de la experiencia y generaran experiencias educativas (Contreras y Perez de Lara, 2010).

También señalé en el capítulo segundo que el norte de mi hacer investigativo y de mi quehacer docente era la búsqueda de un diálogo intercultural, un encuentro entre personas de raíces diferentes (Panikkar, 2010) para la construcción de una educación que fuera respetuosa de la diversidad cultural, con un rol crítico fundamentado en el respeto e igualdad, el reconocimiento de la diferencia y la convivencia democrática (Tubino, 2004; Godenzzi, 1997, Walsh, 2000; 2008). El diálogo entre personas de raíces diferentes –en este caso

mapuche y no mapuche- es necesaria para construir una educación intercultural que se nutra de dos saberes, pensamiento, lenguas, culturas diferentes. De cómo será esa educación que resulte del diálogo intercultural no podemos saberlo anticipadamente, de lo contrario no estaríamos frente a un diálogo auténtico, ese diálogo donde los dialogantes se conocen realmente, se reconocen y alcanzan un acuerdo (Panikkar, 2010; Gadamer, 1999; Larrosa, 2006).

Creo firmemente que es necesario avanzar hacia ese diálogo intercultural, sin embargo, para hacerlo es preciso saber en qué consiste el pensamiento, el saber, la educación de uno de los dialogantes, en este caso, el pensamiento, saber y educación mapuche. Es por ello que esta investigación busca aproximarse a un saber primordial, a un pensamiento primordial en educación que se sitúa en los previos de la dicotomía entre teoría y práctica, sujeto y objeto, tan característico del pensamiento racional (Salinas, 2014). Esta aproximación la realizo desde el punto de vista de la investigación educativa, no es un estudio antropológico, sociológico, lingüístico, histórico, ni ninguna otra área cuyas perspectivas inciden siempre en el ámbito educativo, sino que busca ser una investigación educativa (van Manen, 2006) una investigación que una educadora mapuche realiza sobre la educación mapuche.

Esta investigación la he construido desde la complementariedad de saberes mapuche y no mapuche, es decir, me he inspirado de distintas metodologías de investigación, sin adscribirme en específico a ninguna de ellas (Arevalo, 2006), porque he tomando de la fenomenología hermenéutica (Van Manen, 2006) la posibilidad de aproximación para comprender la experiencia vivida desde el significado que le dan tanto quienes lo protagonizan como quienes desean investigarlo, la búsqueda por el sentido de lo vivido, en este caso la experiencia comunitaria de formación de persona. De la hermenéutica diatópica (Panikkar, 2010) he adoptado sus planteamientos sobre la comprensión e interpretación de aquellas ideas que pertenecen a universos simbólicos diferentes, encontrando en las equivalencias homeomórficas una posibilidad de comunicar este trabajo investigativo en lengua castellana partiendo desde la lengua mapuche. Finalmente el *inatuzugun* -indagación- me interpela a hacer, ver, actuar

conforme a mi universo de sentido, relacionándome con el contexto y los participantes según principios del pensamiento relacional (Estermann, 1998), en este caso el pensamiento mapuche.

Este camino investigativo comienza con una búsqueda, una búsqueda que se relaciona con mi experiencia vivida, y que se plantean en forma de preguntas y objetivos investigativos

4.4. Esa búsqueda que moviliza

“A menos que el investigador se mantenga firme en su orientación hacia la cuestión o noción fundamental, tendrá muchas tentaciones de desviarse o de vagar sin objetivo y caer en especulaciones inconsistentes, abogar por opiniones y conceptos preconcebidos, dejarse fascinar por reflexiones narcisistas o preocupaciones autoindulgentes o bien caer en conceptos taxonómicos o teorías excluyentes” (Van Manen, 2006, p. 51)

Esta investigación educativa la moviliza una inquietud, inquietud que surge – como ya se ha dicho antes- de mi experiencia personal y profesional, desde la experiencia de incomodidad ante una relación con la escuela basada en un *kiñe rume rakizuam*. Esta inquietud deriva en una búsqueda por conocer, por comprender una educación que desde la perspectiva de las investigaciones científicas se denomina “otra”, pero no es otra para mí porque es la que yo experiencí en mi comunidad de origen y con ello hablo de una educación que sienta las bases de lo que experimentan muchas personas mapuche como yo. En cuanto a experiencias nunca serán iguales las de uno u otro, sin embargo, hay una esencia, un sentido que se comparte con todas aquellas personas que forman parte del mismo grupo social.

No perder de vista esa inquietud y esa búsqueda es lo que ha hecho posible esta investigación, centrarme en un norte me ha permitido avanzar y no extraviarme, o extraviarme y volver hacia el camino que de cierta manera bosquejé desde un

principio. Digo de cierta manera, porque como toda investigación, avanzó, fue cambiando y transformándose.

4.4.1. Las preguntas de investigación

La pregunta fundamental que guió este estudio fue *¿Cuál es el significado que personas mapuche atribuyen a sus experiencias educativas comunitarias y que permiten avanzar hacía un verdadero diálogo intercultural en educación?*

De esta pregunta fundamental se desprenden las preguntas específicas:

- ¿Cuál es el lenguaje que personas mapuches usan para referirse a sus experiencias educativas?
- ¿Cuál es el significado que personas mapuche atribuyen a la noción de educar?
- ¿Cómo se manifiestan las tensiones y posibilidades presentes en las prácticas educativas escolares desde la voz de profesoras mapuche?
- ¿Cómo contribuyen las experiencias de educación comunitaria en las prácticas educativas de profesoras mapuche?

Estas interrogantes me condujeron a plantear los objetivos de investigación, los que fueron replanteados según hallazgos e intereses emergentes, propios de una investigación cualitativa.

4.4.2. Objetivos del estudio

El objetivo general del estudio es *Comprender y profundizar en el saber educativo mapuche desde las experiencias vitales de quienes lo han vivido y que permita avanzar hacia un diálogo intercultural en educación*

De este objetivo general se desprenden otros específicos que son:

1. Reconocer y describir los modos de nombrar lo educativo que personas mapuche realizan desde sus experiencias vitales

2. Comprender el significado que personas mapuche atribuyen a sus experiencias educativas comunitarias
3. Identificar tensiones y posibilidades surgidas de las prácticas educativas interculturales de profesoras mapuche en el contexto escolar
4. Describir y comprender prácticas educativas de profesoras mapuche que se nutren de la experiencia de vida familiar y comunitaria
5. Identificar y apreciar experiencias que se nutran del pensamiento mapuche para el enriquecimiento de un diálogo intercultural en educación

A partir de estas preguntas y objetivos, fui buscando aquellos sustentos metodológicos que me permitieran aproximarme a la realidad e ir construyendo un camino según avanzaba la investigación.

4.5. De la fenomenología hermenéutica, la hermenéutica diatópica y el *inatuzugun*

Para realizar este trabajo investigativo –como señalé antes- me he inspirado en algunos de los fundamentos de la fenomenología hermenéutica, de la hermenéutica diatópica y del *inatuzugun*. Los tres constituyen un marco filosófico desde donde me he movido, me han orientado hacia la vida, la comunidad mapuche, la visión del conocimiento y de lo que significa ser humano, ser *che*, ser investigador.

Me he inspirado en distintas metodologías porque solo así he conseguido dar una respuesta acorde al desafío que representaba y representa esta investigación. Lo simplificaré de la siguiente manera, el fenómeno de estudio se sitúa en un universo de sentido que pertenece a un pueblo originario, por lo tanto para conocer las experiencias educativas desde el punto de vista de los participantes debía realizarse en su lengua de comprensión del mundo, que es también la mía. Luego para comunicar las interpretaciones, que en primer lugar hacen los participantes y luego las que yo hago como investigadora, a la comunidad académica y científica tenía que realizarlo en lengua castellana, es

decir, encontrar la forma de comunicar los significados que los participantes dan a su experiencia en una lengua distinta a la empleada por ellos, no solo era una tarea difícil, sino que tenía que asumirlo sabiendo que habría cierta traición en ello (Gadamer, 1999).

Moverme en dos universos de sentido me resultó problemático al principio. Al pensar en un diseño de investigación me encontraba con un lenguaje que no lograba acomodarse a lo que desde mi experiencia creía tenía que ser este viaje indagatorio. Y esto sucede porque como persona mapuche nunca pude desdecirme de quien soy, nunca pude diseñar una investigación que me permitiera mirar la realidad educativa con ópticas que no pertenecieran a mi universo de sentido. Me refiero, por ejemplo, a que no quería hablar de entrevistas estructuradas o semiestructuradas, sino que prefería hablar de conversación, prefería hablar de *gütramkan*, una conversación que se realiza en *mapuzugun* y que se rige por formas de interactuar propias del pensamiento mapuche. Quería hablar desde el lugar de la gente mapuche, desde su voz o sus voces. Fue así como encontrarme con la fenomenología hermenéutica me permitió una indagación desde la experiencia de los participantes, desde sus remembranzas, desde sus experiencias vitales.

Y es que la fenomenología hermenéutica, desde los planteamientos de Van Manen (2003):

es el estudio del mundo de la vida, es decir, del mundo tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo prerreflexivo, y no tal como lo conceptualizamos o categorizamos, ni como reflexionamos sobre él (Husserl, 1970b; Schutz y Luckmann, 1973). La fenomenología pretende obtener un conocimiento más profundo de la naturaleza o del significado de nuestras experiencias cotidianas (p. 27)

Hablar con la gente sobre sus vivencias, sobre el sentido que ellos le atribuyen tenía que hacerlo en *mapuzugun*, en sus lenguas, en nuestra lengua. Porque no podía olvidar, además, que pensamiento y lengua se copertenecen, y sobretodo, que se piensa al interior de la lengua que nos envuelve (Salinas, 2014), hablar

sobre educación mapuche, en ese momento, solo podía hacerse en lengua mapuche.

Tras haber establecido los fundamentos de la investigación, me dispuse al trabajo de campo, al viaje a las comunidades mapuche, al encuentro con *papay*, *chachay*, *lamgen* –ancianas, ancianos, hermanos y hermanas mapuche- y mi proceder se enmarcaba dentro de lo que denominamos en un trabajo inédito en Paillacoí y Marilaf (2017) el *inatuzugun*, una forma de investigar que responde al pensamiento mapuche.

El *inatuzugun* lo hemos planteado como el acto de investigar mapuche. No debe entenderse como la investigación occidental que busca producir conocimientos, que en ocasiones se realiza solo como un ejercicio teórico sin tener vínculo con problemas reales y sujeto reales, sino por satisfacer un deseo de conocer (Quintero, 2011). El *inatuzugun*, en cambio, busca resolver dudas, resolver problemas prácticos de la vida misma:

Quando la persona mapuche se plantea hacer un *inatuzugun*, es que tiene un problema práctico que resolver, una necesidad personal, familiar o comunitaria que atender. Y es en relación con otras personas y con el entorno que es posible dar respuesta o resolver esas inquietudes, derivando así en un *kimün* de carácter comunitario que luego es susceptible de ser socializado y transmitido a las nuevas generaciones (Paillacoí y Marilaf, 2017).

Así, en esta investigación me vi interpelada a seguir los principios del *mapuche kimün*-saber mapuche- para realizar el *inatuzugun* –indagación-, principios que son abordados en el punto 6.2. de Historias que dan a pensar “Consejos para hacer *inatuzugun*-investigación”, donde es posible identificar pasos y principios y que aquí presento como:

- Una conversación entre *che*: una conversación entre personas, entre sujetos, en igualdad de condiciones, no una relación de investigador-

informante, sino entre dos personas, que si bien a una de ellas le mueve una búsqueda, no debe primar esta necesidad sino la relación entre sujetos.

- Una conversación basada en el *yamüwün* entre personas [respeto recíproco], vale decir, la conversación es un encuentro no dirigido con el otro, auténtico, sin premuras, donde es fundamental conocernos por medio del *chalintukun* y *pentukun*. Y es que no puede haber una conversación auténtica entre dos sujetos que no se conocen, por lo tanto es el lugar de inicio.
- *Chalin* y *pentukun* pueden entenderse como el momento inicial de la conversación que incluye el saludo, una presentación que recorre el linaje familiar y territorial en caso de no conocerse previamente, o el saber el estado de salud, de ánimo de la persona, su familia y demás personas de la comunidad, y es que el *pentukun* es una conversación que comienza entre dos, pero esas dos personas no están aisladas sino relacionadas, y ese nudo de relaciones se hace presente en ese momento de la conversación.
- En una relación basada en el *yamüwün* [respeto recíproco] debe haber una comunicación clara del *zuam* que envolverá la conversación. El *zuam* es el propósito, lo que ocasiona el encuentro, la búsqueda por el saber, la búsqueda por conocer un procedimiento, lo que ocupa la mente de una de ellas y que en ese encuentro puede resolver. Si bien este *zuam* se comunica de antemano cuando se acuerda el encuentro, es imprescindible, volver a transparentar todo previo a la inmersión en el tema de interés.
- Debe primar también el *yamün* por el *mapuche kimün*, respeto al saber mapuche, a ese saber que interpela a la persona mapuche a no indagar de noche sino de mañana, una búsqueda por construir un saber debe acompañarse de las buenas energías que prevalecen en las primeras horas de la mañana. Un saber que interpela a transparentar los orígenes del saber, es decir, quien es la persona que lo dice, el territorio de donde procede, porque si bien la interpretación de las palabras corresponde a quien investiga, son las palabras del participante las que las genera y es

importante reconocerlo. Forma parte de reconocer que el saber es contextual y no generalizable.

En mi forma de proceder sabía que tenía que guiarme por estos principios, no solo porque en mi hacer, ver, pensar, decir, cargaba con el peso de mi historia, de mi tradición, de mi cultura y era cómo sabía hacerlo, sino porque era un imperativo ético, una responsabilidad de que la investigación se sustentara en las relaciones humanas no instrumentalizables, un imperativo por hacer las cosas diferentes porque como señala Pozo (2011) a partir de su experiencia de investigación en comunidades mapuche se hace necesario partir con una posición ética:

algunas personas relataron que con sus conversaciones han hecho videos, programas de televisión y libros, muchas veces sin ser consultados. Quizás esta es la problemática que más afecta al momento de realizar trabajo de campo en las comunidades indígenas, ya que existe una desconfianza producto de la utilización sin consentimiento de aquello que se ha entregado (pp. 75-76)

No pudiendo ni queriendo desdecirme de quien soy, realicé el trabajo de campo en lengua mapuche y guiándome por los principios que antes señalé. Sin embargo, la manera de ver e interpretar lo que veía, escuchaba, hacía llevaría mi propia firma (Eisner, 1998), en tal sentido había una distancia que tenía que superar, se trata de la distancia entre dos universos de sentido, mapuche y no mapuche, al momento de comunicar a la comunidad científica y académica la investigación realizada.

La distancia no estaba presente en la investigación en sí, ni al comienzo ni en su desarrollo, sino que estaría, y esto me preocupaba sobremanera, cuando tuviera que comunicar los avances y hallazgos de la investigación. ¿Cómo haría para darme a entender con palabras del castellano sobre un universo de sentido que compartimos los participantes de esta investigación y yo, abordado en lengua mapuche, a unos lectores que cargaban con un universo de sentido

completamente distinto? No se trataba solo de un problema de traducción, de asumir que al traducir siempre se pierde o traiciona algo del sentido original, sino que iba más allá, se trataba de reflejar que en algunos momentos no habían palabras equivalentes, no había traducción posible ¿significaba entonces que no podría hablar de aquellos temas? Y la respuesta la encontré en la hermenéutica diatópica que plantea las equivalencias homeomórficas, resolviendo así el problema de la incomunicación de sentidos de un universo simbólico a otro.

La hermenéutica diatópica planteada por Panikkar (2010) se refiere al ejercicio de comprensión y autocomprensión entre personas de raíces diferentes para lograr la comunicación:

la distancia a superar no es meramente temporal, dentro de una única y amplia tradición, sino que es la distancia que existe entre dos *topoi* humanos, «lugares» de comprensión y autocomprensión, entre dos (o más) culturas que no han elaborado sus modelos de inteligibilidad o sus premisas fundamentales a partir de una tradición histórica común o mediante una influencia recíproca (Panikkar, 2007, p. 33)

Se trata de la posibilidad de un diálogo entre personas de raíces diferentes que buscan la comprensión y la autocomprensión desde la conciencia y noción de equivalencias homeomórficas. Es decir, sabiendo que no es posible comprender al otro desde categorías propias, sino que buscando aquellas que sean equivalentes y que ocupen lugares homólogos en ambos universos de sentido. Un ejemplo de equivalencias homeomórficas son Brahman y dios como lo señala Panikkar (1997):

creer en Dios no puede ser equivalente a creer en Brahman. Las notas o atributos distintivos de cada uno difieren también radicalmente. Ni siquiera sus respectivas funciones son las mismas. El uno crea y es providente, ama y tiene voluntad. El otro no necesita cumplir esas funciones. Ambos representan tan solo el papel equivalente de ser un punto de referencia último, en el sentido de no admitir nada más allá en

ningún ámbito. Para ello tienen que desempeñar funciones diferentes. Brahman y Dios son *equivalentes homeomórficos* (p. 107)

En tal sentido cuando se comienza una investigación desde un universo de sentido y se pretende la aproximación a otro universo de sentido, es preciso considerar las equivalencias homeomórficas y ser conscientes que no necesariamente se ha de buscar un concepto equivalente, porque pueden ser varios conceptos o incluso símbolos los que vayan a ocupar ese lugar homólogo. Por ejemplo, sobre la búsqueda de filosofías en distintas culturas, Panikkar (2007) señala:

En nuestro caso se debería buscar tanto las posibles nociones equivalentes a filosofía en las otras culturas como aquellos símbolos (no necesariamente conceptos, ni mucho menos uno solo) que expresan sus equivalentes homeomórficos. Los equivalentes homeomórficos no son meras traducciones literales, ni tampoco traducen simplemente el papel que la palabra original pretende ejercer (la filosofía en este caso), sino que apuntan a una función equiparable al supuesto papel de la filosofía. Se trata pues de un equivalente no conceptual sino funcional, a saber, de una analogía de tercer grado. No se busca la misma función (que la filosofía ejerce), sino aquella equivalente a la que la noción original ejerce en la correspondiente cosmovisión (p. 21).

Entonces acercarse a un fenómeno de estudio desde categorías externas al universo simbólico de la cultura que lo produce, es tan ilógico como imprudente. Ha de realizarse desde sus propias concepciones y mediante las equivalencias homeomórficas explicitar desde un nuevo universo simbólico la aproximación, resolviendo así el problema de la interpretación y disminuyendo la posibilidad de incomprensión del lector que desconoce la cultura y pensamiento –en este caso mapuche-. Invitando también a poner entre paréntesis los propios presupuestos y abrirse a nuevas conceptualizaciones, nuevas formas de organizar, nuevas formas de mirar el fenómeno de estudio y la misma investigación como camino recorrido.

4.6. Lengua de conversación con los participantes

Me sitúo aquí para hablar de la lengua de conversación con los participantes de la investigación. Esta mirada puede hacerse desde dos aspectos estrechamente relacionados, por un lado se refiere al *mapuzugun* como lengua de comunicación y de comprensión del mundo. Lengua de conversación que me permitió encontrarme con ancianos, ancianas, hermanos y hermanas mapuche, para recordar sus experiencias vitales (van Manen, 2003). En esta lengua se realizaron las conversaciones y su registro, del mismo se presenta en el siguiente capítulo su escritura a doble columna, una en *mapuzugun* y su equivalencia en castellano, manteniendo el sentido de lo dicho y no una traducción literal.

Relacionado con la idea anterior, se presenta también la lengua de conversación como esa lengua que se compone de palabras que tienen que ver con nosotros, que las podemos sentir como propias cuando las decimos (Larrosa, 2006). No se trata de un lenguaje de científicos o críticos que se sitúan desde la legitimidad de la ciencia o la crítica, que se sitúan en posiciones de poder a través de su posición de saber o a través de convertirse en portavoces de ideales como libertad, igualdad o ciudadanía (*Ibíd.*) sino una lengua de conversación, de encuentro con el otro donde desde palabras comunes, sentidas, conocidas se accede al universo simbólico. En este caso antes que hablar de pedagogía, de ciencia, de didáctica, se habla de *kimün, rakizuam, xemüm, rupawma zugu* con los participantes [saber, pensamiento, crecer, experiencia respectivamente].

4.7. Lugares de encuentro y participantes

Esta investigación se sitúa en lugares concretos y con participantes concretos. Se trata de una relación indisoluble de la persona mapuche, todos los participantes están situados en un lugar, a ese lugar donde viven, a ese lugar donde han experimentado el proceso de formación mapuche. A ese lugar, a esos lugares,

acudí en el proceso investigativo a realizar las conversaciones sobre educación mapuche.

Veintisiete fueron las personas que invité a participar y fueron quienes accedieron a compartir su experiencia conmigo, personas mapuche de diferentes edades, profesiones u oficios. De este grupo algunos trabajan en el contexto escolar, 3 de ellos accedieron a compartir sus prácticas educativas interculturales. Todos los que participaron de esta investigación son:

Nombre	Lugar	Fecha de conversación u observación	Rango de edad ³⁰
Integrantes de comunidades mapuche			
<i>Papay Rosa Coliñir Cordova</i>	Rereko	17 de Enero	Más de 60
<i>Chachay José Paillacoi Painemil</i>	Rereko	17 de Enero	Más de 60
<i>Papay Irma Tralcal</i>	Xuf Xuf	14 de marzo	Entre 36 y 60
<i>Chachay Antonio Catrilaf</i>	Xuf Xuf	14 de marzo	Entre 36 y 60
<i>Papay Raquel Aguayo</i>	Roble Huacho	19 de marzo	Entre 36 y 60
<i>Papay Rosa Gallardo</i>	Roble Huacho	19 de marzo	Más de 60
<i>Papay Aurelia Pailacheo</i>	Mawizache	20 de marzo	Entre 36 y 60
<i>Chachay Humberto Mellao</i>	Mawizache	20 de marzo	Entre 36 y 60
<i>Chachay Antonio Marilaf</i>	Xuf Xuf	23 de marzo	Más de 60
<i>Papay Marta Parra</i>	Pirkumche	05 de Abril	Más de 60
<i>Papay Dominga Neculman</i>	Roble Huacho	06 de Abril	Más de 60

³⁰ El rango de edad de los participantes lo organizaré en cuatro grupos: de 6 a 13 años, de 25 a 35, de 36 a 50 y más de 50 años (Entre 14 a 24 se suprime por no haber participantes en ese rango de edad)

<i>Lamgen</i> Baltazar Rainahuel	Trafun	18 de Abril	Entre 36 y 60
<i>Chachay</i> Eleuterio Cañicul	Trafun	18 de Abril	Más de 60
<i>Papay</i> Albertina Rainahuel	Trafun	19 de Abril	Más de 60
<i>Papay</i> Marcelina Rainahuel	Trafun	19 de Abril	Más de 60
<i>Lamgen</i> Daniel Paillacoí	Rereko	30 de Mayo	Entre 36 y 60
<i>Papay</i> Elisa Coliñir	Quefquehueno	06 de Agosto	Más de 60
<i>Papay</i> Ana Coliñir	Quefquehueno	06 de Agosto	Más de 60
<i>Papay</i> Berta Coliñir	Quefquehueno	06 de Agosto	Más de 60
Integrantes de comunidades mapuche y del contexto escolar			
<i>Lamgen</i> Cristina Cayunao	Reñico Grande	24 de marzo al 04 de abril	De 25 a 35
<i>Lamgen</i> Singrid Cayupan	Reñico Grande	05 de junio	De 6 a 13
<i>Lamgen</i> Nayadeth Huenchuñir	Reñico Grande	05 de junio	De 6 a 13
<i>Papay</i> Maria Llancavil Cayun	Chapoz	22 de abril al 15 de mayo	Entre 36 y 60
<i>Lamgen</i> Pedro Cuminao	Chapoz	15 de mayo	Entre 36 y 60
<i>Lamgen</i> Carolina Huilcapan	Trañi Trañi	14 de mayo al 27 de junio	De 25 a 35
<i>Lamgen</i> Ireño Cayupan	Trañi Trañi	20 de mayo	Entre 36 y 60
<i>Lamgen</i> Elias Lincoqueo	Trañi Trañi	04 de Junio	Entre 36 y 60

Todos los participantes son integrantes de comunidades mapuche, incluyendo a quienes he apuntado como integrantes del contexto escolar. Esto último lo he realizado con el propósito de visibilizar quiénes son las personas que trabajan en una escuela, porque desde su experiencia de educación escolar construyo el capítulo 6 de este estudio, mientras que el capítulo 5 se construye desde una perspectiva de la educación comunitaria, desde integrantes de la comunidad.

Fueron esta personas y no otras las que participaron en esta investigación porque me interesé en personas:

- Hablantes del *mapuzugun*
- Integrantes de comunidades mapuche
- Que hubieran vivenciado el proceso educativo propio mapuche

Respecto de aquellos que son parte del contexto escolar, me interesé por:

- Educadores que trabajen con el programa de Educación Intercultural Bilingüe y/o trabajen con la asignatura de Lengua Indígena,
- Educadores que trabajen en una escuela inserta en una comunidad mapuche

Todos ellos pertenecen a la región de la Araucanía- Chile, decidí realizar esta investigación en dicha región porque es donde pertenezco y es la región cuyo porcentaje de población mapuche en relación al total regional es de un 31,58%, y es la región donde se concentra la mayor cantidad de escuelas que trabajan con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (aprox. 230 escuelas).

4.8. *Gütramkan* y *azkintun*, conversación y observación participante.

4.8.1. *Gütramkan* –conversación

Ya señalé en el apartado 4.5 que en esta investigación me vi interpelada a realizar el encuentro con los participantes desde lógicas de conversaciones propias mapuche, donde explique que se trataba de una conversación entre sujetos, basada en el *yamüwün* [respeto recíproco], con una comunicación clara del *zuam* [propósito] y respeto por el *mapuche kimün* [saber mapuche]. Estas conversaciones constituyeron un encuentro real entre investigadora y participantes, aunque de ninguna forma los roles estuvieron claros, sino que se trató de conversaciones abiertas, extensas, sin presiones, sin premuras. Sin embargo, esto no quiere decir que a mi no me guiara una búsqueda, porque previamente había pensado en preguntas, que siempre pretendí no

estructuraran la conversación pero que me permitieran no perder el foco de interés de la investigación. Estas preguntas son:

A tener en cuenta en conversaciones con integrantes de la comunidad

¿Chem am ta kimeltugekey ta pichike che kam pu weche? / *A las nuevas generaciones ¿qué se les enseña?*

¿Chumal ta kimeltugekey fij zugu ta pu pichike che ka weche? / *¿Para qué se les enseña?*

¿Chumgechi kimeltugekey ta pu pichike che kam weche? / *¿Cómo se les enseña?*

¿Tuntepu ta kimeltugekey fij zugu? / *¿Cuándo se les enseña?*

¿Chew kimeltugekey ta fij zugu? / *¿Dónde se les enseña?*

¿Chumgechi kimgkey ñi logkontukun kam piwkentukun ta kimün ti we che? / *¿Cómo se sabe si un niño ha aprendido o no lo enseñado?*

¿Chem üy niyey feyta chi zugu, chew ñi güneltugepel ti kimtukugeal fij zugu? / *¿Cuál es el nombre que se le puede dar a este proceso educativo de enseñar y aprender?*

Como puede evidenciar el lector, en las preguntas que preparé para las conversaciones se sigue una estructura y una lógica de acceder al fenómeno de estudio desde una conceptualización de educación que desde el *mapuzugun* se entendió como *kimeltun*, y luego pretende abordar los distintos elementos de la práctica educativa escolar como objetivos educativos, finalidades, organización del tiempo, del espacio, estrategias didácticas, evaluación.

Antes de ingresar al campo de estudio, estas preguntas fueron validadas en conversaciones con 3 personas mapuche, principalmente jóvenes. Lo resultante

de aquello fue, que se logró abordar el tema de estudio, significando que las preguntas estaban bien planteadas, aunque dejaría ver las desventajas de dirigir las conversaciones, en cuanto a comodidad, en cuanto a profundidad en los temas, puesto que el discurso se dispone solo a dar respuestas a las preguntas hechas, y no lograba profundizar en otros aspectos de la experiencia.

Fue así que tras el pilotaje del instrumento, al comenzar el estudio en las comunidades mapuche, me dispuse desde un principio a no guiar la conversación desde estas preguntas, sino que las preparaba para que me guiaran a mí y así no perder el norte. Rápidamente me di cuenta, que pese a no querer dirigir las conversaciones mediante preguntas, había un comentar, un enfatizar en determinados aspectos, que no me llevaban a una conversación auténtica sino a conversaciones forzadas, poco profundas, poco sentidas. Por ello desde el tercer encuentro que tuve con integrantes de comunidades mapuche hice una pausa para repensar cómo debían ser las conversaciones, y fue ahí cuando lo pensé desde el *gütramkan*.

Como he venido señalando, este proceso investigativo no siempre se ha pensado como se presenta en este escrito, con las formas y los fundamentos que tiene, sino que ha sido la misma experiencia investigativa la que ha ido reorientando todo el proceso. Así, en las posteriores conversaciones me dejé guiar por principios de la conversación mapuche, presentada en el punto 4.5 donde desde la espontaneidad y la declaración de mi *zuam* [búsqueda] los participantes hablaban de sus experiencias desde distintos lugares.

4.8.2. Azkintun – Observación participante

En el contexto escolar junto con las conversaciones realicé notas de campo, donde fui registrando lo que sucedía en el aula. No registraba todo sino aquello que desde mi interés resultaban importantes, es decir, aquello que era significativo para mí, aquello que me interpelaba en forma de inquietud, asombro o confusión. En palabras de Van Manen (2003) hablaría de la anécdota

experiencial que no se trata de que los temas emerjan después de haber sido transcritas sino mientras sucede:

Cuando se recopilan descripciones escritas y entrevistas, es decir, transcripciones, se buscan los temas que surgen «después» de haber recogido el material; al recopilar anécdotas, hay que reconocer qué partes del «texto» de la vida diaria son significativas para el estudio «mientras» están sucediendo (pp. 87)

Así registraba aquello que consideraba importante en una nota de campo y junto con ello grababa en audio las distintas clases, recuperando posteriormente aquellas palabras dichas que correspondiera a ese momento donde sucedió aquello que me pareció interesante. Las notas de campo las registré en una pauta como la que sigue:

DATOS DE LA OBSERVACIÓN	
Fecha:	Hora:
Lugar de la observación:	
DATOS DEL REGISTRO ESCRITO	
Fecha:	Hora:
DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO	
DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES	
NOTAS OBSERVACIONALES	
NOTAS TEÓRICAS	
NOTAS METODOLÓGICAS	

En las notas observacionales, expuse los sucesos que me parecieron relevantes, empleando comillas dobles para registrar las palabras exactas de los participantes, comillas simples para indicar una menor precisión en la expresión y se omitieron las comillas para indicar recuerdos razonablemente aproximados. También empleé C.O (comentarios del observador) para registrar sentimientos, interpretaciones, intuiciones y preconcepciones míos como observadora.

Las notas teóricas me permitieron registrar los primeros intentos de interpretación, inferencias o relaciones con otras observaciones realizadas. Y finalmente las notas metodológicas donde anoté instrucciones para mí, recordatorios, críticas, que pueden considerarse notas observacionales sobre el investigador y sobre el proceso metodológico.

Para registrar la interacción entre entre los distintos actores de la práctica educativa empleé las siguientes siglas:

Aos: alumnos
Aa: Alumna
Ao: alumno
C.C: Cristina Cayunao, Educadora
C.H: Carolina Huilcapan, Educadora
M. LL: María Llancavil, Educadora
Y. A: Yasna antimil, Educadora
E.L: Elias Lincoleo, Educador
I. C: Ireño Cayupan, Educador
T.P: Teresa Paillacoi, Investigadora

Estas siglas se encuentran presentes en las notas de campo y en los registros que presento en el capítulo 7, sobre Prácticas educativas en el contexto escolar.

4.9. El análisis temático

Acceder a la experiencias educativas de los participantes de la investigación significó contar con numerosas experiencias, grandes riquezas, múltiples relatos que debía organizar y analizar buscando aquellos significados que estuvieran en consonancia con la búsqueda que me planteé al principio. Fue así que tenía que pensar en cómo abordar la información, si desde la perspectiva de la reducción de datos que lleva a la fragmentación, segmentación, para una posterior síntesis y agrupamiento, o basarme en la búsqueda de temas que se relacionen con el fenómeno de estudio desde la perspectiva de la fenomenología hermenéutica, que señala:

Los temas fenomenológicos pueden entenderse como las "estructuras de la experiencia". Así, cuando analizamos un fenómeno, intentamos al mismo tiempo determinar cuáles son los temas, las estructuras experienciales que componen esa experiencia. Sería simplista, sin embargo, pensar en los temas como en formulaciones conceptuales o afirmaciones categóricas. Al fin y al cabo, es la experiencia vivida lo que intentamos describir, y la experiencia vivida no se puede captar en abstracciones conceptuales.(van Manen, 2003, p. 97)

Es así como el análisis temático consistió en buscar temas que fueran centrales, significativas, importantes, que dieran cuenta del sentido de la experiencia educativa. Sin embargo, los temas que presento no agotan de ninguna manera la realidad, es decir, los temas que yo considero importante representan una mirada, una aproximación, pero en ningún caso representa la realidad, es solo la interpretación de una parte de ella.

Los temas los fui identificando desde la necesidad de dar sentido a la educación mapuche, me fui abriendo a la posibilidad que las experiencias vividas me brindaban, y fui compartiendo mis reflexiones, las lecturas y transcripciones de entrevistas, los primeros análisis de los datos, con otra persona mapuche,

educador e investigador, cuyos puntos de vistas y aportes, contribuyeron a dar forma y confiabilidad a este estudio.

Desde este trabajo, resultaron determinados temas fenomenológicos que se presentan en los próximos capítulos, temas que desde mi punto de vista resultaron significativas, posibilitadoras y que permiten dar cuenta de los objetivos planteados en esta investigación, que a su vez, buscan dar respuesta a las preguntas de investigación.

Capítulo V
Saber educativo mapuche desde las experiencias
vitales de personas mapuche

5. Saber educativo mapuche desde las experiencias vitales de personas mapuche

5.1. Encontrando lo que no buscaba: Buscando un concepto equivalente a educación

Cuando diseñé la investigación tenía claro que buscaría comprender el significado que los participantes atribuían al acto de educar, me interesaba conocer las experiencias que ellos y ellas tuvieron en la infancia, junto a sus familias, en sus comunidades de origen, para encontrar aquellas pistas que me ayudaran a reflexionar sobre una educación con sentido para personas mapuche en contextos escolares.

Había decidido que las conversaciones las realizaría en *mapuzugun*, porque era la lengua de comunicación y comprensión del mundo de los participantes y mía, y era la más indicada para abordar el tema de estudio. Mientras pensaba en las posibles preguntas que permitieran encaminar la conversación surgió la duda sobre qué palabra o concepto representaría la idea de educar en lengua mapuche. Podía preguntarles ¿qué les enseñaron a ellos las generaciones adultas? o ¿qué aprendieron, viviendo y participando en la comunidad mapuche?, sin lugar a dudas, ambas preguntas eran amplias y darían la posibilidad a los participantes que se refirieran a aquello que les pareciera más importante. Recurriría al binomio enseñar y aprender para hacerme las preguntas iniciales, entendiendo que ambos procesos no son antagónicos sino complementarios. Pensé en este binomio para comenzar la búsqueda de comprensión de lo que significa educar porque ambos son conceptos centrales del ámbito educativo.

Sin embargo, buscando en *mapuzugun* palabras que fueran equivalentes a “enseñar” y “aprender”, me surgieron *kimelün*, *kimeltun*, para el acto de enseñar, guiar, acompañar, *gülamtun* para el acto de aconsejar, *pegelün* para al acto de demostrar, pero no encontraba “una” palabra que fuera capaz de encerrar todas aquellas ideas vinculadas al acto de enseñar. Lo mismo me sucedía con la palabra

aprender, no encontraba “una” palabra sino una raíz verbal con múltiples posibilidades, *kimün*, *kimkantun*, *kimkimtun*, *kimürpun*, *kimlan*... manteniendo la raíz verbal *kim* que refiere a saber, sus traducciones serían saber, saber jugando, saber intentándolo, saber en el tiempo, no saber... y es que para referirnos a aprender, independiente de su forma, todo pasa por la raíz *kim* y la palabra *kimün*, que es saber. En lo referente al aprendizaje de oficios también surgen *azümün* y *pepilün* como aprender o dominar técnicas o procedimientos. Así, me di cuenta que no podía pensar las preguntas desde el castellano y desde las conceptualizaciones propias de la pedagogía y educación occidental, porque la confusión sería tal que nada bueno podría surgir de aquello. Sino que tenía que pensarlo en lengua mapuche, desde las palabras que remiten a la vida mapuche y con ello accedería a las experiencias educativas de los participantes.

Sabiendo que estudios realizados en las últimas dos décadas sobre saber y educación mapuche reivindicaban la palabra *kimeltuwün* como equivalente a educación³¹ (Quilaqueo, Quintriqueo, Catriquir, y Llanquino, 2004; Quilaqueo y Quintriqueo, 2010; Catriquir y Duran, 2007) que fue presentado en el capítulo 3, punto 3.7., me dispuse a sumergirme en el fenómeno de estudio desde este concepto, con ello resolvía no hablar de binomio educativo sino de educación y lo hacía desde una palabra mapuche. Sin embargo, al pensar en aquella pregunta fundamental, inicial, se me presentaba el mismo problema anterior.

Lingüísticamente no era posible formular una pregunta al participante sobre su experiencia usando la palabra *kimeltuwün*, es decir, implicando en la pregunta las cuatro ideas que la componen, “[...] “*kim*” que se refiere al conocimiento

³¹ Quilaqueo y Quintriqueo (2010) reconocen la existencia de cuatro conceptos que se refieren a la educación mapuche, *yimümün*, *yewmewün*, *mümülkan* y *kimeltuwün*, siendo el primero un proceso intencionado para instruir y formar niños y niñas fundamentado en el patrimonio cultural mapuche, el segundo entendido como preparación para desenvolverse en oficios, el tercero actividad educativa que tiene por objeto dar forma (estructurar) a un conjunto de contenidos para la enseñanza-aprendizaje y cuarto, acción educativa que implica un proceso de aprendizaje y enseñanza entre dos personas que tienen intención de abordar un contenido de aprendizaje. (Todos emergen de las palabras *Mümül*: formar instruir; *Yimün*: instruir, educar formar; *Yeume*: desenvuelto, agil (Augusta, 1916)

acerca de cómo debe formarse la persona según modelo acordado, “*el*” denota lo que ha sido acordado, “*tu*” expresa la acción o práctica, y “*wün*” expresa la bidireccionalidad del proceso de enseñar y aprender” (Catriquir y Duran, 2007). A partir de aquí, tenía serías dudas sobre los conceptos, sobre las preguntas que haría, sin embargo, decidí que la manera que lo resolvería sería a partir de las conversaciones con la gente.

Tome la decisión de comenzar el trabajo de campo realizando dos preguntas compuestas:

- *¿Xemlerpulu eymi, chem zugu ta kimeltugeymi?* [¿a medida que ibas creciendo, qué saberes te fueron enseñando?] Y luego preguntaría *¿chumgelu chi kay feychi zugu kimeltugeymi?* [¿por qué crees que te fue enseñado aquello] con esta última pregunta esperaba que el participante reflexionaría sobre el sentido de la educación
- *¿Xemlerpulu eymi, chem zugu ta kimtukurpuymi?* [¿a medida que ibas creciendo, qué saberes fuiste aprendiendo?] y luego preguntaría *¿chumgelu chi kay upa kimfimi fey chi zugu?* [¿por qué crees que quisiste aprender aquello?]

Decidí que no realizaría ambas preguntas a las mismas personas, sino que con algunas hablaría de *kimeltugeymi* [te fue enseñado] y con otras *kimtukurpuymi* [ir aprendiendo en el tiempo]. Parece que he vuelto nuevamente al binomio enseñar y aprender, sin embargo esta vez la perspectiva es distinta, no estoy mirando desde la pedagogía o desde ópticas occidentales, sino que al traducir las palabras desde el *mapuzugun* al castellano emergen las palabras “enseñado” y “aprendiendo” como las más cercanas, como equivalentes homeomórficos, pero la idea contenidas en ellas se posiciona desde otro horizonte de comprensión.

Conversando desde *kimeltugeymi* o *kimtukurpuymi* me permitiría saber los alcances que cada palabra tenían. Del mismo modo, decidí que preguntaría a los participantes sobre el significado de la palabra *kimeltuwün* que se reivindicaba

como equivalente a educación. Ante las múltiples inquietudes que me surgían, pensé que lo más apropiado para aclararlas, serían las palabras de los participantes.

En las seis primeras conversaciones que tuve, a tres de los participantes pregunté usando el concepto *kimeltugeymi*, de fácil comprensión, que permitió profundizar en aquellos saberes que fueron construidos de forma guiada por algún integrante de la familia o comunidad, emergiendo así experiencias de *gülamtun* [aconsejar], de enseñanza de oficios, realización de trabajos en conjunto, que serán relatados más adelante.

Sobre la palabra *kimtukurpuymi* resultó no ser comprensible, los tres participantes me pidieron repetir la pregunta, y una vez repetida, seguían con serias dudas antes de responder, por tanto tuve que explicarles a qué me refería. Esto me llevó a descartar la pregunta sobre los saberes aprendidos. Debo señalar además, que tras hacer un primer análisis de las conversaciones -aunque para ser más exacta debería decir, análisis de las entrevistas porque entonces aún no tenía conversaciones más cercanas y abiertas con los participantes- me di cuenta que ninguno hablaba de aquellos “aprendizajes” que se generan sin una directa relación con otra persona, siendo que en una tesis de pregrado realizado junto a Cristina Cayunao sobre el oficio textil, habían surgido “conceptos” como *kimkantun* o *zewmakantun* que se refieren a aprender jugando, elaborar algo como si fuera un juego, se realizaba por iniciativa propia y sin la participación de terceros en el proceso (Cayunao y Paillacoi, 2010). Por tanto ninguna de las dos palabras, ideas o formulas inventadas para preguntar estaba dando resultados.

De la pregunta por el significado de la palabra *kimeltuwün*, sucedió lo que con la palabra *kimtukurpuymi*, no resultaba comprensible para los participantes, me pidieron repetir la pregunta y explicarme mejor, para finalmente decirme “*kimeltun pipenoafulu eyimi*” [Quizás quisiste decir *kimeltun*], “*kimeltun zugurkemay tati*” [se trata del tema *kimeltun* entonces]. Esta experiencia me resituó nuevamente en mi papel como investigadora y me detuve a hacer algunas reflexiones y tomar decisiones importantes:

No seguiría hablando en esta investigación de conceptos claves, porque no resultaban cercanos, comprensibles o con sentido para los participantes de esta investigación, hasta ese momento no la estaba teniendo. Con esto no quiero decir, de ninguna manera, que las investigaciones que plantean que *kimeltuwün* es educación mapuche, no lo sea. No puedo llegar a señalar con certeza porque los participantes de mi investigación no conocían esa palabra, tal vez porque se trataba de una palabra “antigua” que se ha ido perdiendo, de tal forma que muchos no la usan en la actualidad. Tal vez se trata de un concepto que la academia ha creado con el propósito de simbolizar una forma de educar y en realidad no forma parte del lenguaje de la gente de la comunidad. O quizás se trata de una palabra que pertenece a determinados contextos geográficos y en el lugar donde pertenecían los participantes de esta investigación no la conocían. Sabiendo que el saber es contextual, cabía la posibilidad que dicha palabra fuera parte de otros contextos.

No seguiría realizando tampoco entrevistas semiestructuradas debido a que los primeros encuentros no estaban resultando cómodos para mí e intuía que tampoco lo estaba siendo para los participantes. Y es que pretender acceder al fenómeno de estudios desde encuentros poco auténticos, que además estaba precedido por conceptualizaciones ajenas al universo de sentido de los participantes, no estaba permitiendo profundizar en el sentido educativo de sus experiencias pasadas. El encuentro con el participante, en mi papel de investigadora y el participante en su papel de investigado, o el papel del que pregunta y el que responde, del encuentro poco auténtico entre personas que siendo mapuche y sabiendo hablar la lengua mapuche, que además buscan profundizar sobre un tema que es propio del universo de sentido mapuche, no podía ser guiada por una metodología y unos instrumentos de investigación externos, sino que había que avanzar hacia el *güxamkan* sobre lo que ellos habían vivido en su infancia³². Fue así como se fue gestando un cambio en la forma de investigar y con el paso del tiempo pude darme cuenta del problema

³² Sobre el *güxamkan* he señalado su procedimiento y características en el capítulo 4, punto 4.8

ontológico, epistemológico y metodológico que subyacía en la experiencia de la búsqueda de conceptos y realización de entrevistas.

No seguir hablando de conceptos claves con los participantes significó avanzar hacia conversaciones sobre su infancia, que me contaran su experiencia de relación con personas de su entorno social, con el entorno natural y espiritual, en la construcción de ese saber que yo sabía que tenían, porque se trataba de personas mapuche que se destacaban por ser *wizüfe* (alfareras), *gürekafe* (tejedoras), *logko* (líder sociopolítico y religioso), *lawentuchefe* (que sabe de medicina natural y ayuda a las personas), hombres y mujeres, jóvenes y ancianos hablantes del *mapuzugun*, que habían experimentado la educación mapuche en sus comunidades de origen y que seguían viviendo en ellas.

Fue el momento en que dejé de hablar del concepto de educación y comencé a fijar mi atención en las “relaciones”, la relación de los participantes con el entorno social, natural y espiritual.

Llegado hasta este punto, me detendré para contar que lo sucedido hasta aquí me tenía contrariada, no sabía en concreto la razón por la que no había logrado acceder a ese universo de sentido sobre lo educativo, y estábamos hablando solo desde la superficialidad, solo de aquello que yo en tanto mapuche ya sabía, me refiero a las ideas y no a las experiencias particulares de los participantes. Escuche varias veces las conversaciones que había grabado, leí y releí las conversaciones transcritas, comencé a desmenuzar las palabras de los participantes destacando aquellas que creía eran posibilitadoras para la reflexión y para pensar las prácticas educativas escolares. Sin embargo seguía sin encontrar “esa” palabra capaz de capturar el pensamiento y la esencia de lo que para las personas mapuche significaba educar o educación.

He de confesar que sentía una cierta tensión, el trabajo investigativo se me estaba tornando dificultoso, no porque no tuviera hallazgos importantes, porque cada palabra de los participantes llamaba a la reflexión, al pensar. Lo dificultoso era que yo no lograba ordenar esa información, organizarlo.

Sin embargo, esa tensión resultaría fructífera, porque sería la que me llevaría con el pasar del tiempo a darme cuenta del origen del problema, no se trata de haber resuelto la tensión sino de no haberme paralizado frente a ella, constituyéndose en una experiencia de formación personal, como nos lo explican Contreras y Orozco (2016):

No quedarse estancado con las tensiones, atravesarlas tomándolas según se nos manifiestan subjetiva y relacionalmente, y haciendo algo con ellas, se abre a una nueva experiencia, al hacer pensable lo que nos pasa y al revisar lo que deseamos. Y se abre también a una nueva experiencia de transformación personal. De este modo, el proceso de afrontar las tensiones puede ser en sí mismo una experiencia de formación: al pensar en lo que nos pasa, permite comprender su naturaleza, que es a la vez personal, relacional e institucional; y puede dar lugar a crear nuevas experiencias formativas al conectar de nuevo con el sentido profundo que buscamos como formación, reorientando lo que hacemos; o al abrirse a la oportunidad de idear y tantear nuevas prácticas, teniendo en cuenta las necesidades, los deseos y las capacidades de quienes nos implicamos, docentes y estudiantes. A esto lo llamamos *hacer fructíferas las tensiones*. (p.20)

A partir de esa tensión fui consciente, con el pasar del tiempo, que cuando buscaba un concepto que fuera equivalente a educación para pensar las preguntas al inicio de la investigación y luego la dificultad en las conversaciones cuando no comprendían aquellos conceptos que yo llevaba a la conversación, sucedía producto de un problema fundamental, el concepto en sí, la idea de concepto, el pensamiento conceptual, abstracto, que no remite a la vida sino a ideas. No se trataba de que los participantes no conocieran “esos” conceptos por un tema ni geográfico ni temporal, sino que ellos no veían la realidad desde un pensamiento conceptual.

No sabría decir, en qué momento y cómo fue que me di cuenta de esta gran diferencia entre el pensamiento occidental y el pensamiento mapuche, porque fueron las conversaciones y una serie de lecturas que poco a poco fueron gestando en mí una nueva forma de mirar la realidad desde la investigación.

5.1.1. El Pensamiento conceptual

Nos señala Panikkar (1997) que la genialidad del Sócrates plantónico estriba en introducirnos a la experiencia del concepto como el esquema más universal de inteligibilidad. Y es que fue Sócrates el que hablando de la palabra de orden universal, que deja de lado los aspectos individuales del objeto (aspectos sensibles) para poner el acento en lo universal, instalaría la idea del concepto y su definición (Labastida, 2007). Y a partir de allí el concepto se constituye como un mapa mental que representa una acción, un hecho, una realidad, un puente entre la mente y la realidad

El concepte és el gran instrument de la raó, és la seva criatura, com el seu nom mateix indica: el concepte és el concebut per la raó després que aquesta hagi estat exposada a la pluralitat de les coses i hagi mirat d'entendre-les. El concepte reduïx la pluralitat a la unitat, i només la unitat és intel·ligible a la raó (Panikkar, 2010, pp. 223-224)

[El concepto es el gran instrumento de la razón, es su criatura, como su nombre lo indica: el concepto es lo concebido por la razón después de que esta haya sido expuesta a la pluralidad de las cosas y haya tratado de entenderlas. El concepto reduce la pluralidad a la unidad, y no práctica la unidad es inteligible a la razón] (Traducción personal).

Sin embargo esta unidad que pretende representar la realidad, se transforma como un fragmento de la realidad, porciones de realidades atrapadas en una serie de conceptos. Salinas (2014) mediante un ejemplo, nos muestra que es como el agua que en forma de cubos de hielo se distribuyen por la superficie,

pero no logra adaptarse al detalle de las irregularidades y en ocasiones no deja ver la realidad, este es el pensamiento conceptual, que se abstrae de la realidad.

En este sentido, el pensamiento mapuche no es un pensamiento conceptual abstracto, no existen las palabras que unifiquen realidades, sino que se mantienen la pluralidad de las cosas. Es decir, no existe una palabra como educación que intente englobar en ellas todas las experiencias educativas, depurándolas y dejando solo aquello que es común a todas las experiencias, sino que estas se mantienen así, con sus particularidades y en lo que se refiere a la persona y al contexto. Cuando desde un pensamiento conceptual hablamos de educación, encontramos tantas definiciones como teóricos dedicados a este tema hayan, sin embargo, todas están desligadas de las personas, de los contextos, porque la preocupación ha estado centrada en la unificación de la realidad, unificación que luego pretende universalizarse.

Mis dificultades en la investigación se debían a que pretendí hablar desde la unificación de las experiencias, cuando en realidad las personas hablaban de experiencias personales, situadas y relacionadas. Relatando sus experiencias, los participantes traían nuevamente al presente aquellos instantes, aquello vivido, por lo que esa realidad se hacía nuevamente presente, es decir, las palabras de los participantes no representaban una realidad sino que hacían presente una realidad. He aquí una diferencia fundamental entre el pensamiento occidental preferentemente conceptual representativo y el pensamiento mapuche cuya característica es la presentación.

Nos dice Panikkar (1997) sobre el pensamiento que presenta:

El pensar nos presenta, nos asienta la realidad en nuestro regazo, por así decir, nos presenta las cosas mismas, no ya poniéndolas delante de nuestra mente (lo que sería ya representación), sino haciéndonos participar en ellas, jugando con ellas [...] La verdad no está en el intelecto sino en las cosas mismas. El verdadero conocimiento no es el espejo fiel de lo que es, sino la misma identificación con lo que es (p. 56)

Fue así como tras dejar de perseguir conceptualizaciones, pude entablar conversaciones con los participantes que traían a dicho encuentro las experiencias pasadas, rememorándolas, situando cada hecho en un lugar, en un momento específico y junto a personas que fueron de vital importancia.

5.2. Encontrando lo que no buscaba: Relación de la persona mapuche con el entono social, natural y espiritual

Decía en el punto anterior, que tras darme cuenta que los conceptos no eran la clave para profundizar en el sentido educativo de la experiencia de los participantes, decidí fijar mi atención en las “relaciones”, la relación de los participantes con el entono social, natural y espiritual. Donde fijar mi atención en las relaciones significó situarme desde otro lugar, significó mirar el fenómeno educativo desde las experiencias reales de vivir en comunidad, de conversar con otras personas, de trabajar la tierra, de aprender un oficio, de participar en diferentes prácticas culturales, de escuchar a las personas mayores, de observar el entorno, todo ello desde una mirada educativa de las experiencias de los participantes. Diré que de este modo las conversaciones fluyeron de mejor manera, los participantes rememoraron su infancia y fueron muchos los relatos interesantes que escuche, que recogí y que presentaré más adelante.

Contaré que cuando conversaba con un participante me interesaba comprender cómo interactuaban las dimensiones social-natural-espiritual en su experiencia, por ejemplo, la *lamgen* Raquel Aguayo, alfarera del *lof mapu* Roble Huacho nos cuenta:

“Cuando íbamos al cerro yo ayudaba a escarbar, a sacar los materiales, más cuando íbamos a buscar el *raq* [greda], el *üko* [arcilla] no porque era demasiado lejos, la greda lo sacábamos de acá cerca [indica con sus manos hacia el oeste]. Para que salga bien el *metawe* [cántaro] le pagábamos a la *ñuke mapu* [madre tierra], con oración, con algunas

semillas o con alguna tirita de alguna ropa, porque es *günechen* [espíritu que sostiene al ser humano] quien da este don, por eso hacíamos oración y pagábamos por eso. Y lo otro, le pagábamos al dueño del terreno por dejarnos entrar y sacar materiales. Si llegamos y sacamos las cosas sin pedir permiso vamos a andar robando y no nos va a ayudar, porque la greda es del *mapu* [tierra], el *üko*[arcilla] viene de la tierra, el hombre o la mujer no nos da eso sino que la tierra nos da, por eso yo le tengo mucho respeto” (Conversación en lof Roble Huacho, a 19 de marzo de 2014)

Su experiencia de la infancia (o varias similares contenidas en un relato) remite al momento de la búsqueda de materiales para la elaboración del trabajo de alfarería. Su participación en ese momento era el de acompañar a su madre y ayudar en la extracción. En este acompañar y ayudar, ella iba aprendiendo la sabiduría mapuche, la sabiduría del saber (con)vivir, cuya premisa es que solo se puede vivir si se sabe convivir, propio de una vida comunitaria y relacional. Sin ser una situación planificada para el aprendizaje, en el sentido que la madre no la lleva para que ella aprenda, sino para que ella la acompañe y la ayude, es decir, intrínsecamente ligado a necesidades reales de la vida. Sin haberse planificado, se sucedían una serie de hechos que podemos ver desde una mirada educativa.

Pedir a la tierra que nos de un determinado recurso, hablarle y pagarle previamente por ello, nos hace pensar en una relación de respeto y reciprocidad con la madre tierra, donde “el principio de reciprocidad dice que diferentes actos se condicionan mutuamente (inter-acción) de tal manera que el esfuerzo o la ‘inversión’ en una acción por un actor será ‘recompensado’ por un esfuerzo o una ‘inversión’ de la misma magnitud por el receptor. En el fondo, se trata de una ‘justicia’ (meta-ética) del ‘intercambio’ de bienes, sentimientos, personas y hasta de valores religiosos” (Estermann, 1998, p. 132). Pagar con oración, semillas o un trozo de prenda es la forma de demostrar el respeto y el agradecimiento a la tierra, que no es vista como un elemento sino como un sujeto, y no un sujeto “otro” sino en estrecho vínculo con el *che* –persona- porque se trata de la “madre tierra”.

En sus palabras también habla de *günechen*, espíritu sustentador de la persona mapuche, a quien se agradece el don del *wizün kūzaw* –alfarería- por lo que pagar con oración, semillas o un trozo de prenda, se hace también a los espíritus. Es decir, en el ir y extraer un recurso de la tierra se constituye en una forma de aprender a relacionarse con el medio espiritual. Rige el mismo principio de reciprocidad en este caso y deja ver el principio de la relacionalidad del todo, en tanto no queda claro que haya una distinción real entre tierra y espíritus, es decir, al pedir, pagar y agradecer se realiza a ambos, porque está relacionados. El principio de la relacionalidad del todo, estudiado y planteado por Estermann (1998) para las culturas andinas, aplicable también al contexto mapuche “afirma que todo está de una u otra manera relacionado (vinculado, conectado) con todo” (p. 114)

Del mismo modo sucede en el plano social, en el saber convivir y relacionarse con otras personas de la comunidad. En este caso, acompañando a su madre aprendió que no podía entrar a un lugar, hoy en día recinto privado³³, sin antes pedir permiso y retribuir a la persona dueña de aquel terreno donde se encuentran la materia prima para el trabajo de alfarería, en lo que podríamos llamar desde la perspectiva de la reciprocidad económica, dar al dueño del terreno algo que le sea significativo para poder extraer un recurso que provee la madre tierra. Ir hasta la casa de dicha persona, dueña del terreno, saludar, conversar, pedir permiso, pagar por ello, agradecer, forma parte de una situación de aprendizaje para la *lamgen* Raquel Aguayo.

Este pedir, respetar y agradecer habla de la relación de la persona mapuche con el entorno, habla de la forma de aprenderlo, que es estando, escuchando, observando, participando de aquellas situaciones que implican una comunicación directa con seres del entorno natural, social y espiritual. No se trata de situaciones creadas para favorecer aprendizajes, para educar a las nuevas generaciones, sino que se tratan de experiencias que educan, ligadas al

³³ en la actualidad los terrenos indígenas están divididos y subdivididos por comunidades indígenas y títulos de dominios familiares,

diario vivir, al hacer, al trabajar para suplir necesidades, etc., es decir, son aprendizajes que se suceden de forma natural.

Hasta aquí la mirada de las relaciones del *che* –persona- con su entorno nos muestran en términos educativos aquellos principios del pensamiento mapuche que son bases del actuar, del hacer, del decir, que sin explicitarse se van aprendiendo de forma natural, en el vivir la vida mapuche. Sin embargo, me detendré para hacer una aclaración en un punto que de no entenderse puede transformarse en un nuevo problema fundamental, que pasa desapercibido como si fuera un detalle, y que en ocasiones no somos conscientes que mirar la realidad de esa manera esconde un pensamiento que no logra estar en sintonía con el pensamiento mapuche.

Me refiero a fijar la atención en la relación de los participantes con el entorno social, natural y espiritual. No es problemático el hacerlo, el investigarlo, el pensarlo, en recoger relatos que hablen de tales relaciones, porque es allí, en las relaciones con el entorno, donde se esconde el secreto de lo educativo. Lo problemático es, mirar la realidad desde una visión tripartita: lo social, lo natural, lo espiritual, o lo antropológico, lo cosmológico y lo teológico. Porque mirar la realidad desde esta visión no solo no responde a un pensamiento mapuche sino que se inscribe en el quehacer filosófico y científico occidental, que desde la antigüedad ha tratado de dividir la realidad en partes para poder analizarlo, dividir para poder clasificarlo, en lo que Panikkar ha llamado “la manía clasificatoria de occidente”.

5.2.1. El pensamiento analítico

El mundo moderno ama la clasificación, lo hacemos constantemente sin darnos cuenta, encasillamos todo en redes de clasificaciones, mapuche, no mapuche, chileno, casado, soltero, viudo, separado, profesor, estudiante, director, entorno natural, social y cultural. Procedemos diferenciando unos de otros en un proceso que Panikkar (2010) ha llamado de identificación, distinto de identidad, porque el primero procede de la diferenciación de todo el resto, en cambio el segundo,

intuitiva y subjetiva, se identifica por ella misma no en la medida en que se diferencie del resto.

la cultura occidental predominant s'ha concentrar en la classificació, la quadriculació, la diferenciació del real, Però la realitat escoa al pensament analític, atès que la realitat no és suma de les seves parts - les parts que el pensament analític ha aconseguit identificar (Ibíd. p.)

[La cultura occidental predominante se ha concentrado en la clasificación, la cuadriculación, la diferenciación de lo real. Pero la realidad escapa al pensamiento analítico, dado que la realidad no es la suma de sus partes- las partes que el pensamiento analítico ha conseguido identificar] (Traducción personal)

Esta manía clasificatoria encuentra sus orígenes en la antigua Grecia, Estermann (1998) nos señala que desde Platón y su triángulo platónico, con los puntos cardinales de lo objetivo, subjetivo y absoluto, es la base de la metafísica occidental con las sub-disciplinas de la metafísica específica: cosmología, psicología y teología. Aunque ha habido muchos cambios a lo largo de la filosofía occidental, se ha mantenido a grandes rasgos dos distinciones fundamentales: por un lado, la división entre lo físico (objeto de las ciencias reales) y lo metafísico (objeto de las religiones), y por otro, la división entre lo teórico (orientado en el ver) y lo práctico (orientado en la acción). Lo resultante, una filosofía que concibe la realidad como algo diastático (sujeto/objeto, yo/no yo, físico/metafísico, finito/infinito)

Si bien es cierto, que para poder acceder al estudio de determinados aspectos de la realidad parece más conveniente la separación, no debe ignorarse que para el pensamiento mapuche la realidad es una sola e integral, no contiene distinciones entre ámbitos sociales, naturales y espirituales, sino que son abstraídos y considerados de forma independiente por nuestra mente solo con fines teóricos y prácticos, porque en concreto la persona mapuche concibe la realidad como un todo indivisible. Entonces debe entenderse que enfatizar en ámbitos de

relaciones, se hace solo con un fin discursivo, para tratar de comprender el fenómeno educativo no discursivo propio de una mirada integral de la realidad.

5.2. Pensamiento mapuche relacional

El *mapuche rakizuam*- pensamiento mapuche- como un árbol, hunde sus raíces en el *mapu*- tierra, cosmos, naturaleza-, se alimenta de él, se afirma en él, vive con él, así como no podemos separar un árbol de la tierra y esperar a que siga viviendo, no podemos hablar de un *mapuche rakizuam* separado de la tierra, de la naturaleza, del cosmos, del todo. *Nüwküleygu* –están sujetos, van de la mano, están imbricados. No es pensamiento de la persona abstraída, separada, sino de la persona relacionada.

Visto de otro modo, también podemos decir que es un pensamiento que brota del *mapu*, como el árbol que brota y crece, el pensamiento mapuche emerge de la tierra, de la vida en la tierra, porque recordemos que cuando decimos *mapu*, decimos “vidas relacionadas”. Emerge, se deja ver, se deja decir por medio de la palabra *mapuzugun*, porque como ha señalado Salinas (2014) pensamiento y lenguaje se copertenecen, “se piensa flotando en el interior de [una] lengua hablada” (p. 3). Es por ello que solo desde la lengua, la que le es propia al pensamiento, es posible crearlo, decirlo, comprenderlo, *mapuche rakizuam* y *mapuzugun nüwküleygu* - van de la mano.

La idea de árbol que crece, quiere expresar que no se trata de un pensamiento que sea estático, sino que crece, se mueve, se ramifica. Como explicaba en un capítulo anterior (capítulo 3) con el pasar del tiempo y el contacto con el *wigka mogen* –vida no mapuche- la vida mapuche se transforma y con ello se transforma el pensamiento, por lo que podría decirse que es un pensamiento que está siempre brotando del mundo de la vida –*mapuche mogen*- (Salas, 2009, p. 42). Al transformarse la tierra, las aguas, las personas, el pensamiento se va transformando y adaptándose al contexto vivencial.

Es por ello que no podemos hablar de “el” pensamiento mapuche como si lo que aquí fuéramos a decir, representara “todo” el pensamiento mapuche, como si existieran fronteras claras entre un pensamiento y otro, y como si el pensamiento se dejara atrapar por medio de las categorías y conceptos que podamos plantear. Y es que el pensamiento mapuche, no es un pensamiento categorial, conceptual, sino que es primordial porque “se sitúa en los previos de las dicotomías occidentales, de esos errores que han condicionado la creación de saberes, no se reconoce la separación entre lo teórico y lo práctico” (Salinas, 2014, p. 1). Entonces todas las ideas que aquí se presentan como separadas, se hace con el propósito de dar a entender al lector un pensamiento por medio de la escritura, una escritura que por lograr coherencia, desmenuza un pensamiento cuando en la realidad está todo integrado, conectado, relacionado.

5.2.1. Presupuestos básicos del pensamiento mapuche

El pensamiento mapuche, como todo pensamiento, parte de unos presupuestos, una estructura o unos ejes que lo sostienen y le dan movilidad, de unos mitos fundantes como diría Panikkar (1993) “se cree de tal manera que ni tan solo se cree que se cree: es la evidencia misma” (p. 108). Las personas mapuche no tematizan sobre esos presupuestos, sobre esos mitos fundantes, sino que lo viven en el día a día y se dejan guiar por él en todos los ámbitos de su vida y de sus relaciones. El pensamiento mismo, o racionalidad como prefiere llamarle Estermann (1998), es un mito fundante:

La ‘racionalidad’ como ‘mito fundante’ no es parte de esta misma racionalidad, es decir: no puede ser ‘objeto’ o ‘tema’ de la misma, sino es ‘*prae-sub-puesto*’ por cualquiera de sus manifestaciones. Al manejar un vehículo, normalmente no nos preocupamos por los detalles del motor, pero sí los ‘*prae-sub-ponemos*’. Al vivir dentro de una cierta ‘racionalidad’, no ponemos sobre el tapete sus estructuras y su funcionamiento, pero sí los ‘*prae-sub-ponemos*’ (inconscientemente) (p. 90)

Sobre la base de los presupuestos que no son objetos de conocimiento y de reflexión de parte de las personas mapuche es posible comprender por qué las palabras relacionalidad, complementariedad, reciprocidad y correspondencia no encuentran “una” palabra como equivalentes homeomórficos desde el *mapuzugun*, sino que al pensarlo encontramos múltiples palabras que pueden vincularse a cada uno de estos presupuestos. Así tenemos que *kiñewlen*, *kejuwün*, *igkawün*, *poyewün*, *yamüwün*, *xür*, *mür*, *xafkiñtun*, *zomo*, *wenxu*, *küme*, *weza...* [unidos formando una entidad, ayudarse mutuamente, defenderse mutuamente, estimarse mutuamente, respetarse mutuamente, todos juntos, juntos los dos, intercambio, mujer, hombre, bueno, malo...] son todas palabras que dan cuenta de un pensamiento mapuche basado en unos presupuestos no visibles aunque presentes. Son esas las palabras vinculadas a la experiencia vivencial, correspondiente a un primer nivel interpretativo de la persona mapuche.

Dicho de otra forma, diríamos que las palabras mapuche antes señaladas, corresponden a “primeras palabras” o “palabras primordiales” que se sitúan en la experiencia misma de la vida, en un primer nivel interpretativo porque vivir de cierta forma es ya una interpretación del mundo. De la experiencia vivida, hacemos posteriormente una interpretación conceptual y sistemática, guiados por la admiración, asombro, cuestionamiento o inseguridad, respondiendo a una necesidad de segundo orden. Es en este segundo nivel interpretativo donde se generan las “segundas palabras”, aquellas que buscan explicitar lo que implícitamente está presente en el primer nivel de interpretación (Estermann, 1998).

Es así como no se encontrarán palabras en *mapuzugun* que por sí solas expresen las ideas de relacionalidad, reciprocidad, complementariedad y correspondencia, lo que no significa que no exista, sino que en el lenguaje de las personas mapuche lo que hay son palabras primordiales relacionadas que remiten a dichos presupuestos.

El primero de los presupuestos puede ser expresado como *“kom ta mogeley ka nüwküley”* representa la idea que todo está vivo e inter-relacionado desde el pensamiento mapuche. Del mismo modo *“ĩni no rume ta kishulelay, kon niyey ta ñi xür kam mür”* quiere expresar que nadie está solo sino que todos tienen su par. *“Chumlén ta faw, üyüw ka feley”* expresa que del modo como es aquí, allá también es así. *“Ta ñi chumün ta che ka femgechi wiñoketuy”* quiere decir que todo lo que uno haga será devuelto de la misma manera.

- ***Kom ta mogeley ka nüwküley* [todo está vivo e inter-relacionado]**

Kom ta mogeley es un primer principio básico que señala que todo lo natural vive, todo lo que no ha sido creado por el hombre tiene vida y personalidad, y son necesarios para la conformación y la armonía del todo. Tiene vida entonces el cerro, las aguas, el mar, los animales, las aves, las piedras, etc. y cada uno de ellos es considerado como un sujeto en el nudo de relaciones.

Las palabras del lamgen Baltazar Rainahuel expresan con claridad este principio, nos dice *“fa mismo kuxani ti ko, fachi mapu petu mogeli ti ko, chew rume amulimu, xekatulimu perpulimu kiñe pichi jaq ko fey mu pütokorpulimu fishküm piwkeaymu, welu kake mapu felewelay ko, kuxani ko [...] kuxani ta mapu, wülwelay ta kuyfike yage”* [ahora mismo se ha enfermado el agua, en estas tierras aún vive el agua, en cualquier lugar donde vayan ustedes dos³⁴, si caminan y ven algún estero y toman de esa agua refrescará sus corazones, pero en otros lugares ya no está así el agua, está enfermo el agua [...] el *mapu* también está enfermo, ya no da alimento naturales] (Conversación en lof mapu Trafun, 18 de abril de 2014). Agua que vive, agua que enferma, *mapu* que vive, *mapu* que enferma, solo puede ser posible desde la comprensión del *mapu* y del agua como seres que tienen vida y la viven, como hacemos nosotros los seres humanos.

³⁴ El lamgen Baltazar Rainahuel dice “ustedes dos” porque nos habla a mi compañero Cristian Marilaf y a mí, porque ambos estábamos en el contexto de búsqueda de conversaciones reveladores sobre el saber mapuche, por ello nos habla a ambos, aunque en la conversación estábamos presentes 9 personas.

En la misma línea *ta ñi chaw*³⁵ José Paillacoí dice “*Rume kimfuy ta pütakeche, ajkütuy ñi mapu, ajkütuy ta kürüf, femgechi kimfuy ta zugu, mawünürkeay pi ta che ta ti*” [antes los ancianos sabían mucho, escuchaban la tierra, escuchaban los vientos, así sabían distintas cosas, lloverá decían antes que sucediera] (Conversación en *lof mapu* Rereko, 17 de enero de 2014). Escuchar la tierra, escuchar los vientos, no refiere a una idea de interpretar sonidos, refiere a la idea de escuchar el mensaje que el *mapu* o el viento tiene o quiere decir.

Por tanto hablamos de un pensamiento que comprende la vida en un sentido amplio, no exclusivo de unos pocos sino de todo lo natural, donde cada uno de ellos está dotado de personalidad y posibilidad de expresarse y comunicarse de distintas formas con el ser humano y demás seres de su entorno. Sobre la base de esta concepción de la vida, se plantea que “*kom ta nüwküley*” todo lo que existe está inter-relacionado, todos cohabitamos un mismo tiempo y espacio, por lo que la inter-relación es inevitable, sin embargo, la persona mapuche no establece relaciones sino que todo es relación, no es que existan los sujetos antes y se relacionen después, sino que la relación es lo preexistente. Estermann (1998) lo explica de la siguiente manera para las culturas andinas, aplicable también al contexto mapuche:

La entidad básica no es el ente sustancial, sino la relación; por lo tanto, para la filosofía andina, no es que los entes particulares, adicionalmente a su existencia particular, se relacionen en un segundo momento y lleguen a formar un todo integral (*holon*) una red de interrelaciones y conexiones. Al contrario: recién en base a la primordialidad de esta estructura relacional, los entes particulares se constituyen como entes (p. 114)

Es decir, mientras que el pensamiento occidental concibe el ‘ente’ como el *arje*, es decir, el fundamento y principio irreductible de la realidad, para el mapuche, como el andino, concibe la relación como el principio de todo, lo fundamental, no existen los ‘entes’ que se relacionan sino que lo que existe es la relación de los

³⁵ *Ta ñi chaw* es la expresión para referirse a *mi padre*.

‘entes’. Una de las frases que más me impactaría en el contexto de esta investigación y que resuena en mi mente hasta el día de hoy y creo expresa fielmente esta idea de relación fue cuando la *papay* Dominga Neculman, alfarera del lof mapu Roble Huacho dijo “nosotros somos tierra”, no son dos entes que se encuentren separados, tierra y persona, sino que la relación es tan primordial que conforma una sola entidad e identidad.

Kom ta nūwkūley expresa la idea del todo relacionado, *mapu* es entonces la idea del todo relacionado, la idea misma de relación, por lo que si pudiéramos escuchar la voz de cada uno de los seres vivos tal vez todos dirían “nosotros somos tierra”.

- ***Iñi no rume ta kishulelay, kon niyey ta ñi xür kam mür [nadie está solo, todos tienen su par]***

Sobre la base del todo relacionado, no es posible concebir a ningún sujeto como aislado, por lo que *iñi no rume ta kishulelay* [nadie está solo] podría parecer una obviedad, sin embargo, lo que *kishu* [solo] viene a evidenciar es la idea de lo particular, porque el todo no niega la particularidad de cada uno de los sujetos, cada uno “es” en el “todo”.

Cada uno de los sujetos entonces, no está solo, sino que tiene un complemento, un par, un “uno” que ocupa un lugar similar pero en un sentido opuesto, aunque no debe entenderse como confrontación, sino la polaridad de una misma cosa.

Mürküley ta antü egu pun, zomo egu wenxu, küme egu weza, pares complementarios son, por ejemplo, el día y la noche, hombre y mujer, femenino y masculino, lo bueno y lo malo ¿qué sería de cada uno de ellos sin su par? La verdad es que ninguno podría comprenderse sin el otro, ninguno podríamos entenderlo sino porque conocemos su opuesto, sabemos que hay noche porque conocemos el día, sabemos distinguir lo bueno porque distinguimos lo malo,

cada uno de ellos depende su existencia de su opuesto, por ello son pares complementarios “*chem rume niyey ta ñi mür*” [cualquier ser tiene su par]

- ***Chumlén ta faw, üyüw ka feley***

Chumlén ta faw, üyüw ka feley [Cómo es aquí, allá también lo es] corresponde a la idea que como mapuche no vivimos una sola vida, sino que transitamos por diferentes vidas y dimensiones. Estas vidas y dimensiones se corresponden mutuamente. Así el *nag mapu* [la tierra de abajo] se corresponde con el *wenu mapu* [la tierra de arriba], o el *mogen* [vida] de ahora, con el *mogen* [vida] posterior.

Entre las expresiones que me llevan a plantearlo de este modo, se encuentran, algunos relatos que expresan una vida en el *wenu mapu*, como lo es en el *nag mapu*, como *epew* que hablan de animales y aves que van al *wenu mapu* a un *gillatun*, a un *machitún*, a un *mafün*, etc. mostrando con ello que se percibe que allá, se vive y está habitado como acá. Así también, cuando una *gürekafe* [tejedora] va haciendo su *gillatu* mientras trabaja, para que salga bien el teñido o el *gürekan*, hablará de *afülkafe kushe* o *gürekafe ülcha* [anciana que tiñe, mujer joven tejedora], porque allí donde se encuentren estos seres espirituales femeninos, hacen lo que acá hacemos los seres humanos. Y finalmente, se puede identificar, en prácticas culturales como el *elüwün* [ritual fúnebre], se dice que irá al *nome lafken* [más allá del mar], se le mata un animal y en su ataúd se colocan prendas, joyas o herramientas, porque se dice *züamle, fey ta ñi niyeal* [si llega a necesitarlo, para que tenga]. Necesitarlo allá, en la otra vida, en esa otra vida que se vive y se está como acá. Vidas y dimensiones que se corresponden.

- ***Ta ñi chumün ta che ka femgechi wiñoketuy***

Ta ñi chumün ta che ka femgechi wiñoketuy es la idea de que todo lo que uno hace será devuelto de la misma manera, sea que nos estemos refiriendo a algo positivo como a algo negativo. Una evidencia clara de su importancia, podemos

encontrarla en las múltiples palabras del *mapuzugun* que los participantes de esta investigación señalaron como de vital importancia: *kejuwün*, *yamüwün*, *igkawün*, *poyewün*, entre otras, son todas palabras que en su expresión “wün” indican reciprocidad [ayudarse, respetarse, defenderse, estimarse mutuamente...]

Kejuwün

La *papay* Marta Parra del *lof mapu* Pircumche, sobre el *kejuwün* como la manifestación de la idea de reciprocidad, expresa lo siguiente:

“Eymi ta niyelayafuymi ta chem rume, niyelayafuymi mansun, kiñe kawej’me ta niyelayafuymi welu puwülelgetuafuymi ta kawej ta küzawal, femüwki ta kuyfi ta che ka, kejuwki ta che, kompañtuyki ta che, kejumefiyiñ piwi ta che ka, fácil xipatuy ta niyenolu ta chemürme ta küzawam [...] kejuwki ta che, ta ti kejuchekenolu kay ka femgeketuy, kejugetulay ka”

[Tú podrías no tener nada, no tener bueyes, ni un solo caballo, pero podrían llegar con caballo para trabajar, así hacían antes, se ayudaba la gente, ‘vamos juntos a ayudarle’ se decía la gente, así le resulta fácil el trabajo a aquel que no tenía nada [...] se ayuda la gente, pero aquella persona que acostumbra a no ayudar le responden del mismo modo, no le ayudan cuando lo necesita]

Es así como el *kejuwün* es un ejemplo claro de la idea de reciprocidad, ayudar a quien lo necesita porque es lo que corresponde a una vida en comunidad. Es una suerte de imperativo ético no desamparar al que no tiene, al que necesita de la ayuda de los integrantes de su familia y de su comunidad, porque no hablamos de una persona extraña, ajena, sino de una persona que forma parte de la comunidad, por tanto, forma parte del nudo de relaciones de aquella persona que se siente interpelada a ayudar. Pero del modo en que uno ayuda será

ayudado cuando lo necesite, o del modo como se niega la ayuda le será negado también posteriormente.

Yamüwün

El *yamüwün* fue una de las formas de expresión de la reciprocidad que más tematizaron los participantes de esta investigación, es una palabra que incluye el respeto mutuo, la estima, la valoración, el cariño, imprescindible para construir relaciones en armonía en la vida comunitaria. La *papay* Dominga Neculman señala:

“gülamgen ‘yamchekeaymi, chunte pofregefule rume ta che, küme wagku mu, küme xülke mu anünaqümkeafimi ñawe’ pienew ‘üjamkachekeelayaymi, zuamchekeaymi ñawe’ pienew [...] femgechi küme zugugi ta che ta kümi, geñosha zugugi che, pütakeche mañumi, kom che mañumi küme zugugi, femgechi epuñpüle zuamnewi ka yamüwi ta che”

[me orientó o enseñó ‘tienes que respetar y querer a la gente, no importa cuán pobre sea, en un buen asiento, en un buen cuero le sentarás, hija’ me decía, ‘no desprecies a la gente, tienes que querer a la gente, hija’ me decía [...] así es bueno hablar bien a la gente, hablarles con cariño, los ancianos agradecen, todas las personas agradecen cuando se les habla bien, se les respeta y quiere, así por ambas partes las personas se quieren y se respetan]

“Ambas partes las personas se quieren y respetan” remite a la idea de que todo lo que uno haga será devuelto de la misma manera, hablemos de sentimientos, de valores, de bienes o de actos. Esta idea de reciprocidad se vive a nivel de todas las relaciones, no solo humanas. Singrid Cayupan, estudiante de la escuela Reñico Grande de Lumaco, relata una de las enseñanzas que su abuela le ha dado:

“a veces cuando hago mote le voy a echar un poco al *menoko* pa’ que coma igual, le dejo *muday* también y después me voy, lo hecho al agua [...] eso es porque si alguien le da cosas al *menoko* después cuando sea grande voy a tener suerte, así me decía mi abuela cuando ella estaba ‘hay que darle comida al *menoko* cuando se hace mote”

Darle al *menoko* –humedal³⁶- un poco del alimento que fue lavado en sus aguas, es en primer lugar un acto de agradecimiento, es un acto de justicia cósmica³⁷ retribuir por haberse beneficiado de él. Y en segundo lugar, podemos hablar de una relación basada en la reciprocidad que se extiende en el tiempo, lo que haga en el presente desencadenará una recompensa en el futuro³⁸.

Junto a todas las expresiones de reciprocidad, forma parte de las enseñanzas que se realizan de forma explícita, no es un presupuesto que se encuentre en el inconsciente, sino que se enseña de distintas formas desde muy temprana edad:

La importancia del *yamüwün* la percibimos a temprana edad en la educación que vivenciamos en el interior de nuestras familias y comunidades mapuche, nuestros padres, abuelos o ancianos nos exhortaron al respeto y valoración hacia las personas, hacia nuestro *mapu* y hacia todo lo que en él existe, visible y no visible, tangible y no tangible. Nos enseñaron por medio de consejos, relatos, conversaciones o ejemplos que el respeto nos permitiría vivir y a convivir en comunidad como personas *mapuche* (Marilaf y Paillacoí, 2014, p. 148)

³⁶ *Menoko* es un humedal que alberga todo tipo de seres vivos, visibles y no visibles, casi siempre es atravesado por un estero, que es donde las personas mapuche van a lavar, en este ejemplo, donde va a lavar el mote (trigo cocido y pelado).

³⁷ La idea de justicia cósmica es presentado por Estermann (1998) cuando habla de la reciprocidad en el contexto andino.

³⁸ Sobre este punto es preciso aclarar que hay autores que prefieren llamar al respeto entre la persona y la naturaleza como *ekuwün* (Paillalef, 2003, citado en Quilaqueo y Quintriqueo, 2010; COTAM, 2006; Quintriqueo, Quilaqueo y Torres, 2014;). En esta investigación se presenta bajo la palabra primordial *yamüwün* porque así lo han expresado los participantes de esta investigación.

Igkawün

Igkawün remite a la idea de ayudarse y defenderse mutuamente frente a la adversidad. Da cuenta de la imposibilidad o la inviabilidad de realizar alguna acción por sí solos, sino de la factibilidad del hacer en conjunto, del estar unidos cuidando la armonía del todo. Un ejemplo claro de ello puede visualizarse en el relato que el *chachay* Antonio Marilaf, del lof mapu Xuf Xuf, realiza sobre un suceso pasado situado en la época de invasión del territorio mapuche, y que aquí presentaré solo como un fragmento:

kuyfi ta akurki ta Temuco ta pu wigka, fey ta pu pütakecheyem ta xawülüwigün ka, fey ta amuy ta ñi kewayalegün [...] Pepikawigün piam, yeygün ta ñi wiño, wixuwe ka ta ti lanza, yugumgi piam ta ti rügi, femgechi. Fey piyam ta rumi ta pütakecheyem ta leufü mu, püxün che piam ta lapuy [...] Femgechi igkafuy ñi mapu pu füşakecheyem, piam

[dicen que antes llegaron los *wigka*-no mapuche- a Temuco, entonces los ancianos se reunieron y fueron a pelear [...] Se prepararon cuentan, llevaron *wiño* –palo curvado que se usa para jugar al *palin*- , llevaron boleadoras, lanzas, afilaron *colihues* –caña similar al bambú-, así hicieron. Nuestros antepasados cruzaron el río, cuentan que mucha gente murió en esa pelea [...] Así, cuentan que los ancianos habían defendido su tierra]

En este ejemplo el *igkawün* se puede entender como la idea de defender juntos, es decir, *igkawi ta pu mapuche* [se defendieron unos a otros los mapuche] frente al invasor, peleando juntos, ayudándose todos, y la idea de defender su tierra. Recordemos que tierra no es solo territorio sino un sujeto que siente y sufre, por lo que frente a la invasión, la depredación, el trato injusto el *mapu* se resiente y sufre, por lo que el mapuche interpreta como un deber defenderle, cuidarle, ser el portavoz frente a otros grupos humanos que no saben escucharle y respetarle. Porque defender la tierra no es defender a un “otro” sino que desde la perspectiva de la relacionalidad del todo es defendernos a nosotros mismos y cuidar la armonía del todo.

Por lo que el *igkawün* es la manifestación visible del principio de reciprocidad, que también guían, como se ha dicho antes, al *kejuwün*, al *yamüwün*. También podríamos señalar el *poyewün* [estimarse mutuamente], *ekuwün* [respeto y obediencia], *feyentuwün* [obedecerse y creer en el otro], *che xokiwün* [respetarse y tratarse como personas en igualdad de condiciones], entre otros.

Estos presupuestos y principios básicos, guían todo el quehacer y la vida de las personas mapuche. En tanto presupuestos inconscientes se mantienen como puntos ciegos que solo puede verse desde la exterioridad, es así como la idea de relacionalidad del todo, reciprocidad, complementariedad y correspondencia no encuentran su palabra equivalente en *mapuzugun*, sin embargo, son presupuestos fundantes de todas las prácticas sociales, culturales, religiosas, educativas y de cualquier ámbito que podamos presentar como porción de la realidad, es decir, hablar de prácticas sociales, culturales, religiosas o educativas presenta un ordenamiento que separa la realidad en partes, como se ha dicho antes, se hace solo con el propósito de presentar la información con mayor claridad, sin embargo no debe olvidarse que la realidad es una sola, y así lo entienden las personas mapuche.

5.3. *Xemümün* y *kimeluwün* como educación mapuche

Hablar de educación mapuche es, antes que todo, hablar de la presencia de toda la realidad de forma parcial, es decir, la educación es lo parcial que no puede negar su inter-relación con lo espiritual, lo económico, lo político, o cualquier otro ámbito de la vida mapuche, que a su vez deben su existencia solo a una necesidad discursiva y teórica, pero no real.

Para alcanzar cierto nivel de concreción en lo que respecta a educación lo haré desde dos palabras primordiales *xemümün* y *kimeluwün* porque ambas permiten situarnos en un determinado lugar para mirar la realidad, mirar el quehacer cotidiano y el diario vivir de las personas mapuche. En el desarrollo de este

capítulo se irán presentando de forma paulatina ambas ideas, haciendo dialogar las palabras de los participantes con mi propia experiencia y los planteamientos teóricos, por lo que para comenzar no presentaré conceptualización alguna, porque esto nos situaría ya en un cierto modo de pensar clasificadorio, sino que comenzaré señalando por qué hablo de *kimeluwün* y no *kimeltuwün* como lo plantean algunos estudios científicos.

5.3.1. *Kimeluwün* o *kimeltuwün*. El problema de la palabra que re-presenta la idea de lo educativo

Al comenzar este capítulo he relatado la búsqueda infructuosa de un concepto equivalente a educación, donde señalaba que desde un punto de vista lingüístico la palabra *kimeltuwün*, que se encontraba instalada en el lenguaje académico de personas vinculadas a la educación intercultural en contextos mapuche, me interpelaba a cuestionarle, a tener cuidado, a reflexionar sobre ella, intentar conocerle, intentar comprenderle porque solo de esta manera lograría tener significado para mí y convertirse en un saber encarnado fruto de una experiencia de vida y de una experiencia de investigación.

Que se entienda esta investigación como la experiencia de un viaje, donde lo que se escribe es fruto de una experiencia de vida y de una investigación es de vital importancia, porque lo que digo, lo que pienso, lo que escribo en esta investigación pasa por mí, es mi experiencia el filtro de lo que se ha dicho y lo que no se ha dicho, y lo que planteo solo alcanzará importancia en la medida que el lector haga conjugar lo que lee con lo que piense, siente, sabe o cree. Sin embargo, que todo pase por mí no significa una dudosa subjetividad que necesite ser objetivada, sino el reconocimiento de la imposibilidad de desdecirnos de quienes somos cuando hablamos, investigamos, interpretamos o escribimos, aunque lo que digamos lo hagamos desde la voz de los participantes.

Es a partir de la voz de los participantes que he llegado a plantear el *kimeluwün* como una palabra que puede considerarse un equivalente homeomórfico de

educación, y con ello lo distingo de *kimeltuwün* porque los participantes diferencian *kimeluwün* de *kimeltuwün*, porque asocian *kimeltuwün* al hacer saber de forma guiada, explícita y porque *kimelüwün* se presenta como la posibilidad de re-presentar las distintas experiencias educativas bajo la idea de una educación no exclusivamente humano y basado en principios de la relacionalidad del todo.

Antes de presentar aquellos fragmentos de las palabras de los participantes que me permiten construir el argumento, diré que aparcaré momentáneamente el uso del sufijo *wün* presente en las palabras *kimeltuwün* y *kimelüwün*, porque nunca fue usado por los participantes en el contexto de las conversaciones sobre educación, por las razones que antes expliqué de un pensamiento no conceptual representativo, por ello el análisis lo haré desde las palabras *kimel* y *kimeltu* o su verbalización *kimelün* y *kimeltun* que remiten a la acción, a la vida misma.

a) Diferenciación entre *kimeltun* y *kimelün*

La *lamgen* Irma Tralcal, del *lof mapu* Xuf xuf, al recordar su infancia y recordar la relación con su madre nos dice:

*“Chem zugu no rume ta **kimeltugekelan**, chem’me ta **kimeltukelanew** ta ñi ñuke yem”* welu inagechi ka feypituy *“**kimelenew** ta ñi ñuke ta rüf ta ñi pariente fey ta ñi zuamafiel, cariñayafiel, güxamkayafiel, küme güxamkayafiel, wezwezgüxamkanoal, kiñeke am küme inakerki ta ñi güxam. Fey ta femnoal ka. Fey ta **feypikenew** ta ñi ñuke. Iñche ñi chaw fey ta mari kuyfi ta lay, az rume ta kimüymalafin, fey mew ta ñi ñuke müten ta **xemümenew**”*

[Ningún asunto me fue **enseñado**, nada me **enseñó** mi difunta madre] sin embargo a continuación señala [me **hizo saber** mi madre que a los parientes cercanos debía quererlos, estimarlos, conversar con ellos, conversar bien con ellos, no conversar alocadamente, porque hay algunos

que no saben seguir una conversación, entonces que no hiciera eso. Eso **me decía** mi madre. Mi padre murió hace mucho tiempo, ni siquiera conocí su rostro, por eso solamente mi madre **me hizo crecer**]

Ella hace una distinción entre ambas palabras cuando afirma que en la relación con su madre no hubo *kimeltun* pero si *kimelün*, es por ello que en la traducción he empleado enseñar y hacer saber como dos ideas distintas, entendiendo que uno implica la inter-relación directa entre dos o más sujetos, señalando, mostrando, dando señales de una cosa o exponiendo una cosa para que sea apreciada, es decir, la enseñanza como *insignare* (Fermoso, Capella y Collom, 1994). Y entendiendo hacer saber, como las distintas formas posibles de generar o construir el saber, porque recordemos que *kim* es saber. Podemos entenderlo como educación, siempre que supere la dicotomía entre *educare* como criar, nutrir, alimentar y *ex-ducere* como sacar, llevar o conducir desde adentro hacia fuera (Pérez, 2004).

Es así como para la *lamgen* Irma Tralcal lo que su madre le dijo en la oralidad, que se evidencia en la palabra “*feypikew*” no puede ser contenido en *kimeltun*, por eso señala por un lado “no me enseñaron”, pero por otro “me hizo saber que”, *kimeltugelan* y *kimelenew*. Más adelante volvería a hacer la distinción señalando:

“iñi rume ta feypilaenew ñi chumkunual, iñche kishu kimken ñi chempial, kishu küpakey ñi logko mew, ajkütukefin ñi chumgechi pentukuken kakelu fey inaketufin, pentukun mew müli ñi küme inageal ta zugu, kom rantugeal, chumlen ñi familia, kom. Kiñeke fey femketulay. Iñche kay fey ta kimeltugelan, kishu kimfin fey chi zugu”

[nadie me dijo cómo tenía que hacerlo, yo sola supe que tenía que decir, de forma natural venía a mi mente, escuchaba como hacían *pentukuwün*³⁹

³⁹ *Pentukuwün* podría entenderse como una conversación que busca “mirar dentro del otro” para conocer su bienestar a nivel personal, familiar y comunitario. Para una completa visión sobre el tema remito al lector a Marilaf, Muñoz, Huenuqueo y Pilquinao (2009).

los demás e imitaba, porque en el *pentukun* hay que seguir bien el tema, preguntar todo, cómo está la familia, todo, algunos no hacen así. A mí eso **no me lo enseñaron, sola supe** sobre eso]

La lamgen Irma Tralcal entiende que *kimeltun* remite a una enseñanza directa y explícita, por lo que aquellas experiencias que ella vivenció desde la escucha, desde la práctica lo nombra como “lo no enseñado” pero que “se sabe sola”. Esta misma comprensión se percibe en el discurso del *chachay* Eleuterio Cañicul, del *lof mapu* Trafun, quien dice:

*“pero **kimeltugelán**, famkunuaymi zugu pigelan, iñche müten kishu konün... femgechi **kimün**”*

[pero a mí **no me fue enseñado**, no me dijeron así tienes que hacerlo, yo solo comencé a incursionar... así **supe**]

Construir, alcanzar o encarnar el *kimün* –saber- no necesita necesariamente del *kimeltun*, se pueden generar múltiples aprendizajes sin que este exista, así lo reafirma el *chachay* Antonio Marilaf, del *lof mapu* Xuf Xuf:

*“**kimeltugeláy** jemay, kishu ta ñi xemümün ta chumgechi rume ta **kimürpuy ka**”*

[no se **enseña**, solo en el crecimiento de cualquier forma va **sabiendo** la gente]

Nótese que he traducido como hacer saber, supe, va sabiendo porque toda la educación gira en torno a la palabra *kimün* que es el saber mapuche y no en torno a conocimiento, como podría pensarse desde otro universo de sentido.

b) El *kimeltun* se vincula a lo explícito e intencionado

La diferenciación entre *kimeltun* y *kimelün* se realiza desde la base de creer que el primero remite a una enseñanza más explícita, donde se demuestra, se aconseja, se busca un lugar adecuado para enseñar, como lo muestra la siguiente cita del chachay Eleuterio Cañicul:

“Tüfa ñi nieto ta müly, petu xemümi ñi choyüm, feyti chumülke antü kimeltufiye, xür anükunuwleyegu, kimeltufiye, fey...”

[Aquí está mi nieto, está ayudándole a crecer a su hija, algún día cuando le enseñe, cuando se sienten juntos y le enseñen⁴⁰, entonces...]

El *kimeltun* surge principalmente en situaciones de aprendizaje de oficios, donde la vinculación directa con el otro es imprescindible. Así lo muestran las palabras de La *papay* Rosa Gallardo, del *lof mapu* Roble Huacho, vinculado a la enseñanza y aprendizaje del oficio de la alfarería:

“con un jarrito no má’ empecé, mapu mu anüyu [nos sentamos en el suelo], al lado me senté, -‘querí’ hacerlo?- me dijo, -ya ‘phu’ - le dije, así que me paso una tremenda masa y una tablita, en puro mapuche me hablaba la viejita, -zewmage- [hazlo] me estaba diciendo, así hice un jarrito, lisito me quedó, bonito, -‘tení’ buena mano- me dijo, -mano livianita, hay que seguir trabajando no más- me decía, así que seguí. Otro día nos sentamos en el suelo otra vez, iba mirando como lo hacía y después iba haciendo cada vez más grande, así lo aprendí”

La experiencia de la *papay* Rosa Gallardo da cuenta de una experiencia de *kimeltun*, donde hay una persona preocupada para que ella aprenda y genera la instancia para conseguirlo. Sin embargo, las experiencias de *kimeltun* son

⁴⁰ El chachay Eleuterio Cañicul pasa del singular al plural, de cuando “le enseñe” a “le enseñen” porque la madre también está presente, y proyecta hacia el futuro desde la vinculación de ambos, o todos.

situaciones puntuales dentro de la vida mapuche, porque en concreto los aprendizajes se van generando de forma paulatina de diversas formas, como lo expresa la *papay* Ana Coliñir, del *lof mapu* Quefkeweno:

“kimeltukamekegelay ta zugu ta che pu ñuke, iñche por lo menos ta femkelaenew ta fütakeche, iñche ta femlaenew ta mamayem, chachayem ta feypirmelafi ta che pu, fey ta famki ta ti, famki ta che pigelay ta che [...] ajkütuy güxam ta che, feyentuy werkügelu, chew püle rume kompañküyawülgi ta che, femgechi kimlerpuy ta che”

[**no se enseñaban** asuntos a la gente *ñuke*⁴¹, a mí por lo menos no me hicieron así mis padres, no me hizo así mi difunta madre, mi difunto padre no decía así -‘es así como hace la gente’, ‘así hace la gente’- no dicen [...] escuchan conversaciones, obedecen cuando le mandan, en cualquier lugar donde van andan acompañando, así va sabiendo continuamente la gente]

Hablamos entonces de una educación diferente, donde las enseñanzas explícitas representan solo casos particulares, por lo que presentar *kimeltun* como un equivalente a educación resulta poco conveniente, aunque muy pertinente, en la actualidad, para referirse el contexto de escolarización, como se identifican en los siguientes fragmentos que asocian *kimeltun* con escuela:

“fantepu ta kimeltunegetuy ta mapuzugun ta colegio⁴² mew”

[en la actualidad se está **enseñando** el *mapuzugun* en la **escuela**] (ta ñi chaw José Paillacoí, lof mapu Rereco)

“Ahora ta ka kimeltunegetuy feychi zugu ta pichike kolegial”

[ahora se le están **enseñando** esos temas a los **estudiantes**] (lamgen Irma Tralcal, lof mapu Xuf Xuf)

⁴¹ *Ñuke* se traduce como madre o mamá, aunque en este caso corresponde a la forma cariñosa en que una mujer adulta llama a otra más joven, de tía a sobrina, es la forma cómo acostumbra llamarme mi tía materna Ana Coliñir.

⁴² Colegio y escuela son palabras que se usan sin distinción y se refieren a establecimientos educaciones de enseñanza primaria.

*“inchiw ta **kimeltuchefe** inchiw ta müli ta ñi...”*

[nosotras con la **enseñante o profesora** tenemos que...] (Papay María Llançavil, lof map Chapoz)

*“**kimeltugefule** ta feychi zugu ta **colegio** mew ta kümeafuy”*

[si se **enseñara** eso en la escuela sería muy bueno] (*Chachay* Humberto Mellao, lof mapu mawizache”

Kimeltun entonces representa una porción de la realidad educativa, y en cierto sentido se asemeja a aquella que la escuela tradicional actual practica, o dicho de otro modo, las practicas educativas escolares se pueden representar con la palabra *kimeltun* del *mapuzugun*.

c) *Kimelün* vincula múltiples formas de aprender basado en la idea de relacionalidad del todo

Los participantes emplearon *kimelün* para referirse a distintas situaciones que involucran a otros sujetos además del ser humano, mientras que *kimeltun* es un acto educativo preferentemente entre personas, el *kimelün* da cuenta de una educación basada en la relacional del todo y en la idea que la educación no es exclusivo del ser humano. Así se puede vislumbrar en las palabras del *lamgen* Baltazar Rainahuel, del *lof mapu* Trafun, cuando dice:

*“...femgechi pewman, kiñe kajfu maben pepaenew, **kimel**paenew kom ti chew ta nentual ti lawen, fey kom kimnen ti lawen, chew ñi nentulafiel”*

[...así soñé, una *Kajfu maben*⁴³ me vino a ver, **me hizo saber** acá donde tenía que sacar los remedios naturales, así yo sé de todos los remedios, dónde sacarlos]

⁴³ *Kajfu maben* es presentación simbólica de una fuerza espiritual femenina

Del mismo modo lo expresa la *papay* Maria llancavil, del *lof mapu* Chapoz:

*“pewma mu elugeken... pewma mu **kimelgeken**”*

[en sueños me dan... en sueños **me hacen saber**]

Involucra situaciones de aprendizajes que suceden de forma natural y espontánea, como lo señala la misma *Papay*:

*“eja pichikechegeyiñ müten ta **kimelgeyiñ**, welu püñeñkantu mu xemümgeyiñ ka, ülkantun mu xemümgeyiñ ka güxamkanefemgeyiñ, fey mu ta kimkonlefemürpuyiñ”*

[desde muy temprana edad **nos hacen saber**, pero con *püñeñkantu*⁴⁴ nos hacen crecer, con canciones nos hacen crecer y nos van conversando todo el tiempo, así nos vamos haciendo conscientes]

Donde la oralidad ocupa el centro del proceso, como lo expresa la siguiente cita y como se verá más adelante:

*“re **güxam** mu ta awelayem ta **kimelenew** ñi chumgechilekefel ta kuyfi ta zugu”*

[solo en **conversaciones** nuestra difunta abuela **me hizo saber** cómo eran las cosas antes] (*ta ñi lamgen* Daniel Paillacoï, Lof mapu Rereco)

Desde las palabras de los participantes que hacen una diferenciación entre *kimeltun* y *kimelün*, donde vinculan al primero con procesos de enseñanzas explícitos y al segundo con procesos educativos en general, puedo plantear que desde la necesidad teórica y discursiva de re-presentar las experiencias de vida y educativas de las personas mapuche, la palabra más adecuada es el *kimel*, que incorporando la idea de lo reflexivo y la reciprocidad deriva en *kimeluwün*,

⁴⁴ *Püñeñkantu* podría significarse como un juego de representación del vínculo entre madre e hijo, exagerando algunas situaciones para que curse en diversión

donde *wün*⁴⁵ remite a la reciprocidad como uno de los principios básicos mapuche, como se ha explicado antes.

5.3.2. *Kimün ka kimelüwün* – del saber y el hacer saber

De la raíz *kim* se derivan múltiples palabras que se consideran de vital importancia para la educación mapuche, como: *Kimeltun* [hacer saber de forma directiva -enseñanza]; *Kimeltuchefe* [quien hace saber –profesora]; *Kimche* [persona que sabe -sabio]; *Kimlan* [no saber]; *Kimkantun* [saber jugando – aprender jugando]; *Kimürpun* [saber en el tiempo –llegar a saber], entre muchos otros. Y es que el centro de la educación mapuche es el *kimün* -saber mapuche, de ahí que prefiera traducir *kimeltun* como hacer saber de forma guiada y no enseñanza directiva porque usualmente enseñanza, sobretodo la escolar, remite a conocimientos y no a saberes.

Y es que la palabra *kimün* se refiere a saber, a saber mapuche y no a conocimientos, porque se sitúa en un momento previo a la dicotomía occidental (Salinas, 2014), porque recordemos que la separación entre conocimiento y saber responde a una fragmentación de la realidad que se fue sucediendo en el tiempo con el avance de la ciencia y la modernidad. Zambrano (2011) nos aclara que:

Son distintos, por tanto, aunque se usen indistintamente en el lenguaje común, saber y conocimiento. El saber es un resultado, un fruto no siempre adquirido. Se puede saber porque se ha sabido siempre, se puede nacer sabiendo ya, sabiendo ya ciertas cosas, por tradición o por herencia; se puede ir sabiendo sin esfuerzo y sin conciencia por tanto, según se avanza en el camino de la vida (...)

El saber se tiene o bien sin esfuerzo o bien por un esfuerzo insensible: se hereda o se ha formado en el individuo al modo también de una herencia que el individuo se lega a sí mismo día tras día.

⁴⁵ Para un análisis desde un punto de vista gramatical remito al lector a Hernández, Ramos y Huenchulaf (2006)

El conocimiento tiene un diferente origen y sigue en su formación un diferente proceso. Tiene un carácter más puramente intelectual, y por ello adquirido. Y se da sobre unos supuestos anímicos diferentes. No en todas las culturas que conocemos el conocimiento ha existido como en la nuestra a partir de Grecia, donde el conocimiento intelectual se separa del saber tradicional, se erige a sí mismo, se busca a sí mismo, se establece y se estabiliza. Mas en cambio, en todas las culturas el saber en una o en otra manera ha sido cosa esencial.

La diferencia más honda que al saber y al conocimiento separa es el método, la existencia misma del método. Y decir método es decir vía de acceso y de transmisión. El saber es experiencia ancestral o experiencia sedimentada en el transcurso de la vida. ¿Y cómo transmitir esta experiencia? Y Si resulta problemático el transmitir y aun adquirir la experiencia es porque se trata de experiencias vitales, es decir: de una experiencia que no es repetible a voluntad, según lo son que se efectúan en los laboratorios.

No hay método en principio, pues, para el saber de la vida. Porque la vida es irrepetible, sus situaciones son únicas y de ellas solo cabe hablar por analogía, y eso haciendo muchos supuestos y aun suposiciones (pp. 146-147)

Con la claridad de las palabras con que nos explica Zambrano la diferencia entre saber y conocimiento, podemos señalar entonces que *kimün* no es conocimiento sino saber, el resultado de experiencias vitales, familiares y comunitarias, no repetibles a voluntad. A partir de esta diferenciación intentaremos aproximarnos a la concepción de *kimün*, aunque serán solo trazos gruesos de algo que no puede ser contenido mediante la escritura ni las palabras, pero que además requiere de una profunda reflexión para lograr aproximarnos recién a una cierta comprensión más reveladora, que en el contexto de esta tesis doctoral no es posible de realizar.

En lo que concierne a esta investigación nos aproximaremos al mapuche *kimün* bajo la idea de “morada” planteado por Raimon Panikkar (1999) quien nos dice

que la sabiduría tiene morada, aunque advierte que morada no debe entenderse como un garaje más o menos confortable, agradable y hasta cierto punto alegre, sino como un hogar, un lugar donde habita la sabiduría, porque la sabiduría sin su morada no puede existir:

La sabiduría sin su morada no es sabiduría, sino solo una abstracción, un concepto. Ha de estar encarnada, tener raíces. ¡No hay casa sin cimientos! Sin experiencia interior, sin morada, la sabiduría no es nada. Ser y habitar están relacionados incluso etimológicamente. Habitar es la forma de ser de la sabiduría. Se habita en tanto que se construye una estancia, en tanto que se descubre un lugar. No se reside en cualquier parte, sino en y sobre un lugar determinado. Este lugar es la tierra, la casa y el corazón humano. La sabiduría siempre es un huésped. No sin razón la hospitalidad fue el primer deber del ser humano respecto a sus semejantes. Hay que acoger a la sabiduría como la madre concibe el niño. No podemos alumbrarla solos, como tampoco puede hacerlo ninguna mujer (*Ibíd.*, pp. 44-45)

Es así como podemos plantear que desde la perspectiva mapuche el *mapu* como el todo relacionado es una primera morada, también lo son la familia y comunidad y finalmente el mismo *che* –persona mapuche–:

a) El *mapu* como morada del mapuche *kimün*

Un primer lugar donde habita el mapuche *kimün* es el *mapu*, el cosmos, el todo, de ahí que los participantes lo planteen como una sabiduría no exclusiva del ser humano, sino en lo que se refiere a otros sujetos del entorno:

“Rume kimfuy ta pütakeche, ajkütuy ñi mapu, ajkütuy ta kürüf, femgechi kimfuy ta zugu, mawünürkeay pi ta che ta ti”

[antes los ancianos sabían mucho, escuchaban la tierra, escuchaban los vientos, así sabían distintas cosas, lloverá decían antes que sucediera] (*ta ñi Chaw José Paillacoi, lof mapu Rereco*), o

“...femgechi pewman, kiñe kajfu maben pepaenew, kimelpaenew kom ti chew ta nentual ti lawen, fey kom kimnen ti lawen, chew ñi nentulafiel”

[...así soñé, una *Kajfu maben*⁴⁶ me vino a ver, me hizo saber acá donde tenía que sacar los remedios naturales, así yo se de todos los remedios, dónde sacarlos] (*lamgen Baltazar Rainahuel, lof mapu Trafun*), y

Si desde el pensamiento mapuche no hay una separación entre persona y naturaleza, entre espíritu y cuerpo, entre idea y materia, entonces la sabiduría no puede estar solo en unos sino en todos. Rengifo (2003) lo explica de la siguiente manera:

El saber se halla encarnado en cada uno de los seres. No hay un saber que no esté o no sea parte del vivir, no se trata de una idea cogible y almacenable. De otro lado, el saber tampoco es atributo humano sino de la naturaleza. Saben los humanos pero también las plantas, los ríos y las nubes, y por tanto, ninguno de estos saberes se puede aprehender si no se lo vivencia. Y como esta vivencia tampoco es individual, sino colectiva y se realiza en sintonía con las circunstancias particulares en que se desenvuelve la vida en el Pacha, no hay forma de saber sino empatándose con las circunstancias que vive esa colectividad, es decir seguir con cariño y sin desconfianza lo que hace la naturaleza, en otras palabras un ser “hace lo que ve” que realizan las otras colectividades (p. 64)

A partir de aquí es posible hablar del mapuche *kimün* desde una perspectiva general, donde “*Tayinñ*” del siguiente fragmento nos viene a indicar que el saber es de “todos” los seres relacionados, esto es el *mapu* :

⁴⁶ *Kajfu maben* es presentación simbólica de una fuerza espiritual femenina

“Ñamnofule **tayĩñ** mapuche kimün ta kũmeafuy”

[Sí no desapareciera nuestro saber mapuche sería bueno] (*Ta ñi lamgen*
Daniel Paillacoi, *lof mapu* Rereco)

b) La familia y comunidad como morada del *mapuche kimün*:

Desde una mirada de la distribución sociopolítica y territorial⁴⁷ mapuche hablamos de la existencia del *lof mapu* como un espacio habitado por familias emparentadas entre sí y constituidas por personas, animales, seres espirituales, plantas, cerros, esteros, etc., es decir, una noción de comunidad no solo humana sino de múltiples seres relacionados, interdependientes y cuya complementariedad constituyen el todo. El *lof mapu* y sus familias constituyen una segunda morada, por lo que inevitablemente hablamos de una comprensión del *mapuche kimün* diverso:

“*wichuke kimün ta müley, welu kom kiñe rakizuam mew ta nüwküley*”

[existen saberes diferentes, pero todos están sujetos al mismo pensamiento] (*Lamgen* Ireño Cayupan, *lof mapu* Trañi Trañi)

Mientras que hay un pensamiento mapuche cuyos presupuestos son transversales a todo el pueblo mapuche, y hay un *kimün* que mora en el *mapu*, también podemos hablar del saber ligado a contextos, a las particularidades de cada lugar, a la herencia cultural de las familias y los territorios. Así podemos hablar del saber en lo que se refiere a oficios, como lo expresan las palabras de la *papay* Dominga Neculman y la *papay* Marta Parra quienes ligan los saberes de la alfarería al sector Roble Huacho y los saberes de la textilería al sector Pircumche, respectivamente, aunque esto no quiere decir que sean exclusivos de tales lugares, sino que son saberes que habitan en ellos:

⁴⁷ Sobre la organización sociopolítica y territorial revisar capítulo 3 de este estudio, punto 3.4.

*“kom püle ta kimgelay ta feyta chi küzaw [wizün], kake kimün ta müley ka.
Faw püle ta müleyeyiñ ta wizüfe”*

[en todos lados no se sabe realizar este trabajo [alfarería], los saberes son diversos. Por aquí somos varias las alfareras]

“eymün püle münake kim gürekaymün, münake kim takuni ta che- pienew”

[en el sector de ustedes saben mucho tejer a telar, saben mucho de confeccionar prendas tejidas, me dijo]

Si bien se reconoce la existencia de ciertos saberes que caracterizan a algunos sectores o comunidades, esto no quiere decir que sean saberes que no habiten en otros lugares, solo que en el contexto de la diversidad intracultural, geográfica, climática, histórica, hay lugares donde ha sido posible perpetuar cierto tipo de saberes en relación a otros.

c) El *che* -persona- como morada del *mapuche kimün*

Finalmente el saber habita en el corazón de la persona, no es algo que corresponda al intelecto, a la cognición, sino de la persona en su sentido integral donde el corazón ocupa un lugar central:

“piwkentukunmuy feyta chi kimün, femgenole fey ta falilay”

[hay que enraizar en el corazón este saber, de lo contrario pierde su valor] (papay María Llancavil, lof mapu chapod)

Por lo tanto el che es morada de la sabiduría, siempre que esté dispuesto a dejar que la sabiduría habite :

“chuchi ti ayifilu ti kimün fey ta kimi ka, pinolu fey ta chumkawrume ta gülamnegeafuy fey ta kimkelay”

[aquel que quiere el saber ese sabe, quien no quiere por más que quieran aconsejarle no logra saber] (*ta ñi ñuke* Rosa Coliñir, *Lof mapu Rereco*)

Por lo que el *mapuche kimün* debe entenderse como un saber encarnado, que:

apela a un sentido interior, íntimo, no siempre expresable verbalmente; el reflejo de una captación de lo que no se capta ni se comprende exactamente por la vía del lenguaje explícito ni de las operaciones de la lógica formal: sabemos y no siempre sabemos cómo hemos sabido; sabemos cosas que no siempre sabemos decir; a menudo solemos percibir la distancia entre lo que sabemos y lo que conseguimos expresar (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 52)

No es posible vivir sin sabiduría, pero tampoco podemos poseerla, por lo que en la expresión habitual "*fey chi che niyey ta kimün*"⁴⁸ *niyey* no puede traducirse como tiene, porque la sabiduría ni se tiene, ni se posee, ni se disfruta, ni se manipula, ni se utiliza "sería una degeneración total de la sabiduría querer utilizarla, en este sentido, como arma, como instrumento para una finalidad" (Panikkar, 1999, p. 36). Sino que habla de un *kimün* encarnado, tiene porque habita en él, porque el *kimün* está en él del modo como un huésped habita una casa, pero no está poseído ni atrapado en la persona, sino que las experiencias que ha vivido han dejado sedimentos, como lo señala Zambrano (2011).

Entonces el mapuche *kimün* no puede buscarse, no puede atraparse, solo puede prepararse la morada para que habite en ella, y como nos dice Panikkar (1999) preparar quiere decir esperar, quiere decir estar dispuesto, no quiere decir estar preparado para algo que ha de llegar, porque la persona no se puede preparar para la sabiduría sino que vive la vida, se vive como se quiere vivir, como se debe, como se puede. Se vive como se vive, sin prestar atención a los resultados y posibles ventajas de las propias acciones. La espera, la disponibilidad es, entonces, un fin en sí misma, no un medio para obtenerla.

⁴⁸ *Fey chi che niyey ta kimün* puede traducirse literalmente como esa persona tiene o posee saberes, pero lo que aquí se plantea que traducir *niyey* a tener induce a errores

Kim ajkütual, kim azkintual, kim zugual, kim küzawal [saber escuchar, saber observar, saber hablar, saber trabajar] entre otros, no busca entonces alcanzar o atrapar un *kimün* otro, sino que ellos mismos son el fin, y permiten que la persona viva, supla sus necesidades, sea parte de una comunidad, y en ello es muy posible que el *kimün* comience a habitar en él.

Es por ello que en el proceso de crecimiento de los niños y jóvenes se enfatizará en estos saberes que ayudan a vivir y convivir en la comunidad “todos juntos”, un proceso de crecimiento denominado *xemümün* “hacer crecer” que busca diversificar las experiencias para que cada una de ellas vaya dejando sedimentos (Zambrano, 2011) y se aprenda a vivir en comunidad.

5.3.3. *Xemümün pichikeche ka wekeche* – hacer crecer personas pequeñas y nuevas (niños y jóvenes)

Xemün es una palabra que se repitió constantemente en las conversaciones con los participantes, no digo que es concepto porque ni representa ni engloba una serie de hechos o sucesos que pertenezcan a la vida mapuche, tampoco es una idea que habite en un mundo inteligible distinto del mundo sensible, como lo planteó Platón en su teoría de las ideas, sino que es una palabra que “presenta” un hecho y una acción, la de “crecimiento” y la de “hacer crecer”, una palabra que remite a la vida mapuche o *mapuche mogen*.

Quidel y Pichinao (2007) vinculan el *xemün pichikechen* con “hacer crecer” y con “crianza” de “personas pequeñas”, porque son esas palabras las que se sitúan desde el castellano frente a la palabra *xemün* del *mapuzugun* –lengua mapuche-, debido a una traducción directa (Febres, 1765; 1846; Valdivia, 1606; Augusta, 1916, ver en Corlexim.cl). Sin embargo, convendría aclarar que cuando decimos crianza desde una concepción occidental situamos el proceso a una cierta etapa de la vida y a determinadas funciones elementales, lo que no se condice con la palabra *xemün* del *mapuzugun*, es decir, aunque la traducción acerque ambas palabras, sus significados se encuentran distantes.

Y es que cuando decimos crianza y nos situamos desde un universo de sentido occidental, no podemos evitar vincular la palabra con cuidado, socialización y formación de la identidad, en los primeros años de vida de los niños (Aragon, *et al*, 2001; Soto y Violante, 2015; RAE, 2001). Y con ello, se asumen dos presupuestos: a) que la crianza corresponde a los años previos a la etapa escolar, donde fijar la atención en la nutrición, la lactancia materna, la higiene, el cuidado, los hábitos de sueño, los juegos, resultan imprescindibles para el bienestar de los más pequeños, por lo que crianza está ligado directamente a instituciones familia y guarderías o salas cuna, y b) que la crianza es distinto a educación, porque se habla poco de lo educativo en los primeros años, aunque hay estudios que inviten a resignificar la palabra crianza desde una perspectiva pedagógica (Soto y Violante, 2015), por lo que se vincula educación con instituciones escolares, quedando el monopolio de la educación en manos de la escuela (Illich, 1991; Calvo, 2007)

Sin embargo, desde la perspectiva mapuche *xemün* como “crecimiento” o *xemümüm* como “hacer crecer” no se encuentran relegados solo a los primeros años, ni remite solo a funciones de cuidado y socialización, sino que es un proceso que atraviesa diversas etapas e involucra múltiples experiencias educativas. Por lo que si se ha de entender como crianza, entonces es preciso dotar de nuevo significado dicha palabra.

Desde la voz de los participantes y mi experiencia personal puedo señalar que el *xemümün* se encarga del proceso formativo de las personas mapuche, porque es respuesta de las familias y comunidades mapuche ante la llegada de los recién nacidos, es un saber estar junto a los que crecen desde el principio, es un proceso que se vive en relación por lo que significa un proceso de transformación conjunta, donde la esencia de la educación se encuentra en el nacimiento y en el crecimiento.

a) El *Xemümün* se fundamenta en la idea del *pichiche* o *weche* [persona pequeña, persona nueva] como personas en crecimiento

El mapuche concibe a la persona como tal desde el comienzo, aun cuando la persona no ha nacido ya se le considera persona, así decimos de la mujer embarazada *niyecheli* –lleva una persona en su vientre-, por lo que desde esa perspectiva todos somos personas, desde antes de la concepción y en la vida misma. Por lo que la idea de una educación que prepare a los *pichikeche* o *weche* [persona pequeña y persona nueva o joven] para llegar a ser persona, no es posible porque se es persona incluso antes del nacimiento.

Sin embargo el che vive distintas edades como *juzche*, *pichiche*, *weche*, *xemche*, *puxemche* [persona recién nacida, persona pequeña, persona joven, persona crecida, persona muy crecida], todas palabras que buscan hacer distinciones entre las edades pero que no deben entenderse como categorías conceptuales, o el paso de una etapa a otra en un sentido lineal, “sino como maneras de nombrar a un humano por sus características externas y su relación de sintonía con las personas y cosas del mundo” (Rengifo, 2003, p. 175). Son denominaciones que reconocen que la vida de una persona tiene ciclos, tiene edades, y como tal responde a una condición natural compartida con múltiples seres del entorno que también tienen edades y por tanto establecen relaciones de sintonía de un modo diferente.

Y es en esta relación con las personas y cosas del mundo donde la educación encuentra su fundamento, porque desde sus inicios la persona pequeña no sabe cuidarse a sí misma y no sabe relacionarse de forma adecuada con el entorno, es por ello que necesita que le acompañen en su proceso de crecimiento:

“we pichikeche ta petu kimlay, kimlaygün ta ñi weshalkayafelegün, ñi üxünagafelegün, ñi tuntukuwafelegün, ñi chempifulerume yegün ñi küme pin kam ñi femnon, feymuje may ta wünenkeche ta zew kimlu ta feypinerpueyu ta zugu”

[la personas pequeñas nuevitas todavía no saben, no saben si pueden hacerse daño, de la posibilidad de caerse de algún lado, de golpearse a sí mismos, de cuando dicen algo si dicen bien o no, por eso la gente mayor que ya lo ha sabido les va diciendo las cosas como son] (*ta ñi lamgen* Daniel Paillacoi, lof mapu Rereko)

Es el no saber de los niños lo que hace necesario el proceso de *xemümün*, el no saber cuidarse a sí mismos, el no saber relacionarse con el entorno bajo los principios de un pensamiento mapuche que ha sido creado por un pueblo con historia y con vida propia. Es por ello que como hemos dicho la familia y comunidad responde ante el hecho del nacimiento y crecimiento de las nuevas generaciones, por lo que podríamos señalar junto con Arendt (1996)⁴⁹ que la esencia de la educación es la natalidad y el crecimiento, el hecho que en el mundo nazcan y crezcan seres humanos. Porque con el nacimiento se abre la posibilidad de la renovación y la continuidad de la sociedad, pero es en el crecimiento donde se va construyendo el camino, construyendo los cimientos de nuestra vida y vamos formando parte de la comunidad. Es en el crecimiento donde el acompañamiento es de vital importancia para que el *che* crezca bien, del modo como lo hacen los árboles cuando se les cuida bien, así lo señala la *papay* Maria Llancaivil, del *lof mapu* Chapod:

“fey mu kiñe anümka anümgi meli xokiñ mu zegkütugi pigi anümka fey küme norpüray, fey pichi küme takugi kom chew ñi konnoal ta kürüf, chemnorme, fey ta norpüray, welu ta küme takugelay fey rupay kürüf fey ta ajmüñ müyküy reke pigün, fey mu ta küme anümgetulay fey ta xümpew püray. Feymu ta eja jushuñgey ta gülamtugelay ta pichike che, fey ta xümpewkechi xemnoam pigi, ka antü xümpew xemi, norümgelay, fey ta wesha rakizuam niyealu pigey”

[por eso ‘cuando plantamos un árbol en cuatro partes se ha de afirmar’ dicen, ‘así crece recto, se le tapa bien para que no entre el viento, en

⁴⁹ Arendt (1996) señala “la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos” (p. 186)

ningún lado, así crece recto, pero si no se le tapa bien entonces cuando viene el viento se debilita y tuerce' dicen, entonces si no se le endereza crece torcido. Por eso es que siendo aún un recién nacido se le va dando consejos a la persona pequeña, 'para que no crezca torcido' dicen, algún día dirán 'creció torcido porque no se le direccionó', 'ese tendrá un mal pensamiento' dicen]

Por lo que "hacer crecer" a la persona pequeña es responsabilidad de la familia y la comunidad mapuche, la educación provista será como el suelo de ese árbol que se dejará penetrar por el viento ocasionando debilitamiento o distorsión, o será de tal forma compacta que ni los vientos más fuertes podrán erosionar su suelo y dañar sus cimientos. Por lo que el *xemümün* es en primer lugar, respuesta de la familia y la comunidad ante la llegada de los niños al mundo.

b) El *Xemümün* como respuesta a la llegada de los niños

El *xemümün* remite a la forma como responden las familias mapuche y las comunidades a la llegada de los que nacen, asumiendo la responsabilidad de acompañar, de guiar, de formar al nuevo ser. Para explicarlo recurriré a las palabras que mi madre me dijo por teléfono, estando yo en Barcelona y ella en nuestra comunidad *Rereko* (sur de Chile), a pocos días de nacer mi hijo: "*Küme xemümaymi ta mi pichi kona*" [has de criar bien a tu hijo] fueron sus palabras y tras ellas le siguieron "*kuñiwtukukeafimi*", "*gümalkakelayafimi*", "*küme zugukeafimi*" ['has de cuidarle y protegerle', 'no has de dejarle llorar', 'has de hablarle bien']. Sus palabras son un llamado a la responsabilidad que cabe frente a la llegada de un recién nacido, que en aquellos primeros días y meses correspondía más a cuidado, protección y amor.

En conversaciones posteriores me diría "*mapuzugukeafimi, kim mapuzuguay ka*", "*kiñeke mew kaxütunmuy ta pichikeche ta ka*" ['has de hablarle en *mapuzugun*, que aprenda *mapuzugun*', 'en algunas ocasiones hay que saber decirle que no']. Son palabras que constantemente me invitan a saber responder de forma acertada en las distintas etapas que va atravesando mi hijo en su proceso de

crecimiento. Son palabras que también hablan de cómo responde mi madre a la llegada de su nieto, y es guiándome y acompañándome a mí desde la distancia, contribuyendo al proceso educativo desde la lejanía (aunque lejanía solo en sentido físico y no emocional). Porque la educación, desde la perspectiva mapuche no es responsabilidad solo de los padres, sino de toda la familia.

Así llegamos a un punto donde comenzamos a hablar de *xemümün* como educación, del modo como lo plantea Larrosa (2000):

La educación es el modo como las personas, las instituciones y las sociedades responden a la llegada de los que nacen. La educación es la forma en que el mundo recibe a los que nacen. Responder es abrirse a la interpelación de una llamada y aceptar una responsabilidad. Recibir es hacer sitio: abrir un espacio en el que lo que viene pueda habitar, ponerse a disposición de lo que viene sin pretender reducirlo a la lógica que rige en nuestra casa" (p. 169)

El "*küme xemümafimi*" [has de criarle bien] es un llamado hacia mi persona para recibir a un *pichiche* [persona pequeña] asumiendo la responsabilidad de acompañarle en todo el proceso de crecimiento, guiarle, corregirle, vivir la vida junto a él.

c) El *xemümün* exige saber estar junto a los que crecen desde el principio

También podríamos decir que las palabras de mi madre es una invitación a saber estar junto a mi hijo desde sus comienzos, desde sus primeros días. Un saber estar que me implica no solo a mí como madre sino también a aquellos adultos que estarán junto a él, quienes estableceremos unas relaciones primarias que le permitirán ir conociendo e insertándose en la sociedad de forma segura y confiada. Ahora bien las preguntas inevitables que surgen son ¿Ese "saber estar junto" que implica a los adultos comienza solo cuando el recién nacido llega a

este mundo? o ¿es posible hablar de un comienzo que se sitúa antes del nacimiento? Para dilucidarlo recurriré a las palabras de la *papay* María Llançavil, quien nos dice:

“puxa mu ta gūxamtunegi ta pichikeche ka, feymuje ta iñchiñ ta gūxamkayĩñ, ta ka antü ta chumgechi kūmechegeay ta gūxamkagi ta pūñeñ, ñepūñeñlechi che ta gūxamkagi, rigkü rigkütuy, xefküy pigün fey ta ayiwlu, ajkülu pigey ta femgechi mu”

[desde el vientre materno se le conversa a la persona pequeña, por eso nosotros conversamos, cómo será algún día se conversa, a la mujer embarazada se le conversa, -‘se mueve dando saltitos porque se ha puesto contento’- dicen, -‘porque ha escuchado’- dicen]

Podemos señalar, entonces, que el comienzo se sitúa antes del nacimiento. Como he dicho antes, de la mujer embarazada se dice “*niyecheli*” [está llevando una persona] o “*niyepūñeñli*” [está llevando un hijo] no se habla de feto o de embrión sino de hijo y persona. Por tanto, ante la presencia de una persona por nacer, es preciso saber estar, sea que se trate de la mujer embarazada quien debe cuidarse respecto de su alimentación, el uso desmedido de la fuerza física o ir al encuentro con espíritus de la naturaleza entrando en *menoko*, en *mawiza*, en *fūxake wigkul*...[lugar pantanoso de abundante vegetación, bosques y grandes cerros, respectivamente], o sea que hablemos de las personas que están junto a la mujer embarazada, quienes tienen el deber de cuidarla, ayudarla y acompañarla en el proceso.

d) El *xemümün* se vive en relación

“Xemümenew ta ñi ñuke egu ta ñi chaw, ta ñi laku, ta ñi kuku” [me hicieron crecer mi madre y mi padre, mi abuelo paterno y abuela paterna] me dice la *papay* María Llançavil cuando comienza a contarme su experiencia de la infancia. Mostrando con ello, quiénes han sido las personas esenciales en su proceso de

crecimiento, y el *xemümün* como un proceso que se vive en relación. En lo que se refiere a personas y en lo que se refiere a territorios, porque cuando converso con la *papay* Rosa Gallardo ella precisa “*xemün ta lafken mapu mew*” [crecí en la zona costera] situando su experiencia y el proceso de crecimiento en relación al territorio del *lafken mapu*, que debido a sus características geográficas e históricas darán lugar a un proceso de crecimiento particular.

Por su parte, lo primero que señala el *chachay* Antonio Marilaf cuando converso con él es “*xemün ta ñi füşhakeche iñchiñ, zew amutuygün[...] ta ñi lamgen inchiw xür xemiya ta ñi füşhakeche iñchiñ*” [crecí junto a mis mayores, ellos ya se han ido [...] con mi hermana crecimos junto a nuestros mayores], y con ello señala que el proceso se vive junto con otras personas, en este caso una hermana que está viviendo también un proceso de crecimiento. Sin embargo, llama la atención el uso de la palabra “*iñchiñ*” que significa nosotros, porque alude a que la acción “*xemün*” –crecer- la vivieron todos juntos. Es decir no solo se refiere “junto a” sino que también “junto con” las personas mayores. Podemos aventurarnos a pensar que el “*xemün*” es un proceso de transformación conjunta.

e) El *xemümün* como un proceso de transformación conjunta

Para nadie es novedad que la llegada de un nuevo integrante implica la transformación de la vida familiar, porque como hemos dicho es un imperativo para responder de forma adecuada a la responsabilidad que nos cabe frente al niño, de acompañarle en su proceso de crecimiento y nos exige un saber estar junto a él o ella, por lo que mientras la familia se enfoca en “hacer crecer” a las personas pequeñas, también se ven transformados en la nueva relación, en las múltiples experiencias conjuntas, porque:

“pichikeche ta petu kimlay ka, rume inayawülünmuy jemay [...] ayelkachelepeluyegün ta ka, chumlekefel ta felewetujelay may ta che”

[las personas pequeñas todavía no saben, hay que andar siempre tras ellos [...] ellos nos dan alegrías, las personas ya no están como estaban antes] (*ta ñi ñuke Rosa Coliñir, lof mapu Rereko*)

Es inevitable por tanto verse transformados ante la experiencia del *xemümün* porque todos los implicados irán viviendo experiencias nuevas, experiencias de acompañamiento, de realización conjunta de aquellas actividades necesarias para el diario vivir, en la participación de distintos eventos familiares, comunitarios y sociales donde la persona pequeña o persona nueva [*pichiche o weche*] se va educando para vivir en sociedad, para vivir en comunidad.

f) En el *xemümün* se viven todo tipo de experiencias

Recuerdo cuando en las primeras conversaciones pregunté a los participantes ¿cómo aprendió tal o cual cosa? Y ellos me respondían *kimlan* [no lo sé], en un principio no lo comprendía, sin embargo con el paso del tiempo fui consciente que las personas mapuche al no separar el vivir del aprender no generaban un discurso sobre lo educativo, porque el aprendizaje “es algo que brota de la propia experiencia vital, en el que no se puede separar el aprender del vivir. Existe una unidad entre ambas, se puede decir que son lo mismo” (Rengifo, 2003, p. 72). Vivir y aprender van de la mano, no hay otra forma de aprender sino en la vida misma, viviendo, haciendo y padeciendo.

Por lo que el proceso de *xemümün* consiste en hacer participes a los niños y jóvenes de todo tipo de experiencias, de todo tipo de trabajos, de todo tipo de prácticas sociales y espirituales:

“xemküli ta che kimniyefemürpuy fijem ka, wixantukunegelu kay pichikeche fijke küzaw mew, chew püle rume amuy ta che fey miyawülgi pichikeche, ajkütuyawi güxam, peniyefemürpuy ñi chumkunugekel fijem”

[en el crecimiento va sabiendo enseguida de todo, porque se les hace participar a los niños de todo tipo de trabajos, donde quiera que vaya la

gente los niños andan acompañando, andan escuchando conversaciones, observando como se realizan todo tipo de cosas] (*chachay* Antonio Marilaf, *lof mapu Xuf Xuf*)

Entonces la idea de “hacer crecer a las personas pequeñas” se concreta en la idea de hacer partícipes a los niños de todo tipo de actividades, delegándoles responsabilidades que sean capaces de sobrellevar acorde a sus edades, que puede presentarse mediante la idea del *kejuntukun*, que es una palabra que evidencia el trabajo en conjunto, la participación según las posibilidades de cada uno y la expresión de uno de los presupuestos básico mapuche, el de reciprocidad (ver *kejuwün*, punto 5.2.1).

Entonces la forma de aprender es participando, es asumiendo responsabilidades sobre los distintos quehaceres de la vida diaria:

“fij kejuntukun mu tukugi ta pichikeche [...] ‘Kejuen’ pigi ta kejuntukuli ka, feypigelay fey ta kejulay ka, mamüjtuaymün pigi ta pichike che fey ta mamüjtuy pu”

[en todo tipo de ayudas se hace participar a las personas pequeñas [...] ‘ayúdame’ se les dice y ayudan, si no se les dice no ayudan, debes buscar leña le dicen al niño y buscan leña] (*ta ñi ñuke* Rosa Coliñir, *lof mapu Rereko*)

En el “hacer participar” se abre la posibilidad de vivir experiencias que dejen saberes como sedimentos de la vida (Zambrano, 2011), porque como señala *ta ñi chaw* José Paillacoí:

“rupakelu ta zugu mew ta kimkey, rupakenolu chumgechi kimafuy kay, claro que güxamelgeafuy jemay welu ka xürlay ka”

[el que ha pasado por vivencias sabe, el que no ha pasado cómo podría saberlo, claro que es posible conversarle sobre eso, pero no es lo mismo]

La persona que ha tenido determinadas experiencias sabe, sabe sobre eso que ha vivido y no otra cosa que no haya vivido, porque no se puede saber lo que no se experiencia. Contreras y Pérez de Lara (2010) nos dicen “lo vivido es la condición de la experiencia, y la experiencia puede dar lugar a un saber o un hacer más sabios” (p. 23), lo importante entonces, es la posibilidad del saber, y es responsabilidad de la familia que en el *xemümün* los niños y jóvenes tengan distintas vivencias. Sobre lo sabido por otros se puede transmitir, se puede conversar, se puede decir, sin embargo no es igual a haberlo vivido. Esto no significa que sea menos importante, sino que es diferente, porque en una cultura que se caracteriza por la oralidad, la transmisión de aquello que ha sido vivido por otros abre la posibilidad de saber, de hacerlo propio, de recibir las palabras para hacerlas resonar en nuestras propias vidas.

Pero hablamos de vivencias, donde se confunde al aprender del vivir, es decir, el *xemümün* es la expresión de una consciencia sobre lo educativo, pero no viene a representar la artificialidad de las experiencias, no se hace participar con el objetivo que el niño o joven aprenda, sino porque su participación es necesaria, porque contribuye en tanto integrante de una familia a suplir las necesidades y resolver los problemas que se van presentando en la cotidianidad, sin embargo, el adulto es consciente que junto con ello el niño va aprendiendo, así se puede visualizar en una de las conversaciones que tuve con mi madre Rosa Coliñir, *lof mapu Rereko*:

- *“Füwün mu ta pichike zomo ta tukugi ka, pichike wenxu ka küzaw mu tukugi, fey alüki wüla ta tukugi ta colegio mu ka, fewla may ta eja pichikigün ta amuwüygün ta colegio mu*

- *¿Tukugey küzaw mu ta che?*

- *May tukugey, eja pichike che mamüjtun mu tukugi, ütalkujiñün mu, zoy alükewelu kaxükexanünmu, xarikexanün mu*

- *Fely jemay*

- *Pichike zomo ka femgechi, ruwekalün mu tukugigün, füwün mu, gürekay zoy fütakepüra, femgechi*

- *¿Ñi kimamegün am ta ti tukugeygün ta fijke zuam mu ta ti?*

- *Ñi kimamno ka, femgechi ta kejuntukuygün ka, gen püñeñ petu pepikale gürekan fey ti kejunegele zoy matu xipay ta küzaw... "kejuen" pigi ta kejuntukuli ka, feypigelay fey ta kejulay ka*

[...]

- *kuyfi ta pütakeche ta ñi femnel ta zugu ka, gürekaki kuyfi che, kuify ta müna füwki ta pütake che, kuyfi fende takunkelay ta che, muy alguno fendeki, negociante mülekelay rume, makuñal ta füwki ta che, ponxoal, ka pu zomo ekujtuki ka pichike rume füw, niyegeal ka pünegeal ka... Kejuntukuli fey ta kimniyefemürpuy ta fijem ta pichikeche, welu enseñalgelay ta chem rume"*

La conversación traducida al castellano es la siguiente:

[- En actividades del hilado se hace participar o se implica a las niñas, a los niños se les implica en trabajos, solo cuando son más grandes se les enviaba al colegio, en la actualidad desde pequeños van al colegio

- ¿Se les implicaba en trabajos?

-Sí, se les implicaba, desde pequeños se les implicaba buscando la leña, cuidando a los animales. Cuando son más grandes cortan el trigo, amarran el trigo (segar y formar gavillas)

- Así es

- A las niñas del mismo modo, en el escarmenado de la lana se les implica, en el hilado, tejen las que son más jóvenes, así...

- ¿Es para que aprendan que se les implicaba en distintas actividades?

- Para aprender no es, así es como ayudan, contribuyen, si la madre esta preparando un telar si le ayudan entonces se realiza el trabajo con más rapidez... 'Ayúdame' si le dicen entonces ayuda, si no le dicen entonces no ayuda

[...]

- Así lo han dispuesto los ancianos que sea así, antes hilaba mucho la gente, antes no vendía la gente, muy algunos vendían, no existían siquiera los negociantes, para hacer mantas hilaba la gente, para hacer frazadas, las mujeres también usaban *ekuj* de hilos muy finos [*prenda tejida para cubrir el cuerpo a modo de vestido*], para tener, para usar... Van ayudando y así van sabiendo de todo las personas pequeñas, pero no se enseña nada...]

No se implican a los niños en todo tipo de actividades con el propósito de que aprendan, sino para que ayuden en la realización de distintas labores necesarias para el diario vivir. Así como ella se refiere a los trabajos, podemos hablar en los mismos términos de las prácticas sociales, de las espirituales, en "todo" los niños se ven implicados y así aprenden, por ello al preguntarles a los participantes ¿cómo aprendió? respondían *kimlan* [no sé] o mi madre finaliza diciendo *welu enseñagelay ta chem rume* [pero nada es enseñado] porque como señalara el profesor Héctor Salinas en una conversación "se aprende inmerso en la vida" las personas "están inmersas en el vivir y por eso no son conscientes" (Conversación sábado 04 de febrero de 2017).

g) El *xemümün* no sabe de formas, lugares y momentos

Al decir que se aprende inmerso en la vida (Salinas, 2017) y que no se puede separar el aprender del vivir (Rengifo, 2003), entonces no podemos hablar de que existan determinadas formas para aprender, por que la forma es la participación en todo tipo de trabajos y prácticas socioculturales, espirituales y comunicativas. Es cierto que cuando hacemos el ejercicio de identificar y destacar aquellas experiencias que creemos tienen la potencialidad de ser llevadas a la escuela surgen el *güxamtun*, el *epewtun*, el *awkantun*, el *kimkantun*, el *kimeltun*, el *gülamtun*, entre otros [conversar, contar cuentos, realización de juegos, saber jugando, saber guiado, práctica de aconsejar] y creamos categorías artificiales presentándolas como medios para aprender, olvidamos que las personas conversan, cuentan cuentos, juegan, guían, orientan no para que el niño aprenda, sino que en el practicarlo para suplir distintas necesidades del diario vivir el niño aprende. Por tanto no son medios, no son estrategias para aprender, porque están diluidos en la vida:

“pun ta matetulyin ta güxamepewkülekefuy ñi ñuyekem, mamá yem ta gürü egu ta zülwi ta kudey pikefuy, “kuzeyu” pirkefi ta ti zülwi ta gürü ka, fey [...]

Fey ta feypi ki. Matetuleyiñ fey ta güxamepewleki ta mama, ¿chempimi ama?, ¿chumgechi ama? pikefuyiñ. Zoy ramtukefuyiñ ta iñchiñ, ¿chumi ama ta gürü egu zülwi? pikefuyiñ, müna ayekiyiñ”

[en la noche mientras tomábamos mate mi difunta madre contaba *epew*, mi mamá decía que el zorro y la lombriz hicieron una carrera, ‘hagamos una competición’ cuentan que le dijo el zorro a la lombriz, entonces [...]

Así contaba, mientras tomábamos mate mi mamá contaba *epew* ¿qué fue lo que dijiste? ¿cómo fue que sucedieron las cosas? preguntábamos. Hacíamos muchas preguntas nosotros ¿qué hizo el zorro y la lombriz? preguntábamos, reíamos mucho] (*chachay* Antonio Catrilaf, *Lof mapu Xuf Xuf*)

La madre del *chachay* Antonio Catrilaf contaba cuentos a los niños porque era una forma de interactuar, de vivir los momentos, de reír, de compartir un mate junto a los suyos, y en ello los niños van aprendiendo, pero la madre no busca enseñar y el niño no busca aprender, sino que simplemente en la práctica del *epewtun*, como en tantas otras instancias se aprende. No se habla de enseñanzas, ni de moralejas, ni se explica el porqué, solo se escucha, se ríe, se pregunta, se vive, se aprende.

Del mismo modo lo presenta el *chachay* Antonio Marilaf, quien dice:

“kom xawüli ta che, pütakeche ta ñi kimün mew kom xawüli ta familia, kiñeñpüle nentugelay ta pichike che ka [...] femgechi güxamkay ta pütakeche, fey ta pichike che ta küxal mu ta anüli, fey ta ajkütuli ta zugu ka. Kom zugu ta xipay ka, kümeke zugu, chumgechi felen ta familia, kom güxamkay ta che ka, tukulpagi kuyfike zugu [...] Acorzaki ta ñi kusheyem: kuyfi ta akurki ta Temuco ta pu wigka, fey ta pu pütakecheyem ta xawülüwigün ka... müli ta pu logko ka, fey ta xawülüwigün ka, fey ta amuy ta ñi kewayalegün ta Temuco egün ka, rume y piyam ta, kawejutu rume y, lilarpuy ta ti Rio Cautín...”

[cuando estábamos todos reunidos, era el saber de los ancianos reunir a toda la familia, a los niños nunca se les dejaba de lado [...] entonces conversaban los adultos, los niños sentados al lado del fogón escuchábamos los distintos temas que se hablaban. Se hablaban de buenos temas, cómo estaban las familias, de todo se conversaba, recordaban historias antiguas [...]

Se acordaba mi viejecita: dicen que antes llegaron los *wigka*-no mapuche- a Temuco, entonces los ancianos... estaban los *logko*-lideres de la comunidad- se reunieron, y fueron a pelear a Temuco, pasaron de a caballo, cuentan que pasaron de a caballo en el río Cautín...]

Las personas conversan, recuerdan historias y el niño que lo escucha aprende, a su vez recuerda y luego lo contará. Es por ello, que cuando pregunté las primeras veces *¿chumgechi kimgekey?* [cómo se aprende] los participantes me decían *chumgechi rume* [de cualquier forma], no lo entendía entonces, pero lo que me decían es que en el *xemümün* no importan tanto las formas, porque estas pueden ser diversas, puedes aprenderlo en un *epew*, en un *güxam*, en un *ülkantun*, pero lo importante es que lo que se aprende es para vivir, para convivir en una comunidad de forma armónica. Presentaré a continuación un extracto de una de las primeras conversaciones que tuve, que en su momento no supe ver que cada palabra, cada respuesta, contenía el secreto de lo educativo :

“- ¿chumgechi kimüy kuyfi pichike che?

- Kimnieyefemürpun müten ka... ajkütuy, inayentuy, feypigi...fijem

[...]

- ¿chew kay xipay fey chi zugu?

- Chew rume ka, claro porque chew rume ta kimafuy ta che, ruka mu, lelfün mu, todo eso

[...]

- ¿tuntepu kay kimgey ti zugu?

- Tuntepu rume, gülamtun ta xipayafuy puliwen, ajkütuly pichike che chumgechi pentukuwün pütakeche mülele wixan, pun iñchin ka ajkütulekeyiñ chumgechi güxamkan pu pütakeche che...

Su traducción al castellano sería:

[-¿Cómo aprendían los niños antes?

- Van sabiendo no más...escuchando, imitando, se les dice...de todo

[...]

- ¿Dónde suceden estos asuntos [estos aprendizajes]?

- En cualquier lugar, claro porque en cualquier lugar puede aprender la persona, en la casa, en el campo, todo eso

[...]

- ¿Cuándo se aprenden estos asuntos?

- En cualquier momento, un consejo puede hacerse por la mañana, los niños escuchan conversaciones cuando hay visitas en la casa, en la noche escuchábamos cuando conversaban nuestros mayores...] (conversación con *ta ñi chaw* José Paillacoi, *lof mapu* Rereko)

Las preguntas hechas vienen a reflejar la búsqueda de lo sistemático, la búsqueda de formas, la búsqueda de recetas para aprender que puedan ser llevadas al aula, la búsqueda de comprender una educación que sigue patrones lógicos, porque en tanto profesora estaba inmersa en una forma planificada de comprender la educación que no lograba comprender que lo importante aquí no es la forma, no es el espacio, no es el momento para aprender, no lograba ver que el *xemümün* no sabe de estrategias, ni de organizaciones de tiempos y espacios, porque la vida no se vive con estrategias “se vive nomás” Rengifo (2003).

Sin embargo esto no quiere decir de ninguna manera que el tiempo, el espacio, o las formas de realizar cada cosa no importen para la persona mapuche, nótese que he hablado de formas, tiempos y espacios para aprender, porque en cuanto a tiempos, espacios y formas de realizar trabajos y prácticas sí importa, así tenemos que:

En la mañana se realizan los buenos asuntos:

“puliwen ta chem kümeke zugu rume ta nentugey [...] puliwen ta kümeke newen ta miyawí pi ta che”

[en la mañana se realizan todos los buenos asuntos [...] en la mañana andan las buenas energías dice la gente] (*Papay* Elisa Coliñir, *lof mapu* Quefkeweno)

Y en las tardes y noches, los de diversión:

“upan güxamkaygün fey epewtuygün, a vece wüne epewtuygün zepue güxamkarpuygün ka, fenxe xafiaymaygün pun ayekaligün, pu zomo zuweli, sino ka petu shiñoafka kalüfishaygün, femfemgepefuluyegün ka, kom xawülüwligün ka”

[luego de conversar contaban *epew*, a veces primero contaban *epew* luego conversaban, hasta altas horas de la noche se divertían, las mujeres mientras hilaban o escarmenaban lana, así hacían, cuando estaban todos reunidos] (*Lamgen* Baltazar rainahuel, *lof mapu* Trafun)

En el campo se realizan las labores agrícolas, según los tiempos que vaya marcando la luna y las estaciones del año:

“fij küyen ta tukukakelay ta che, puwi ñi tukukayal fey tukukay ka, fey miyawí pichike che”

[todos los meses no siembra la gente, cuando corresponde sembrar pues siembra la gente, y los niños andan participando] (*Ta ñi lamgen* Daniel Paillacoi, *lof mapu* Rereko)

Entonces hay un tiempo para cada cosa, tiempo y lugar para sembrar, tiempo y lugar para realizar *gijatun*, forma de organizar y de realizar un *gijatun*, un *mafün*, un *küzaw* implica pasos, etc. entonces es el aprendizaje lo que no sabe de formas, tiempo y espacios, porque se producen “de múltiples formas”, “en distintos lugares” y “en distintos momentos”.

5.3.4. Dejar de “hacer crecer” no es “dejar de transformarse” o “dejar de educarse”

El *xemümün* como respuesta de las familias y comunidad ante la llegada de un nuevo ser, no es un proceso que dura toda la vida, por lo que siendo una palabra que remite a lo educativo está vinculado directamente con la responsabilidad de

la familia y la comunidad mapuche de “hacer crecer” a las nuevas generaciones, de generar aquellas experiencias que le permitan a los niños y jóvenes ir creciendo de forma paulatina, sin embargo una vez que han “crecido” ya no se habla de *xemümün*. No queda claro cuándo se deja de “hacer crecer” al *pichiche* y al *weche* [persona pequeña y a la persona nueva, joven], porque estará influenciado por el proceso emancipatorio que vaya viviendo respecto de su familia y el ir asumiendo nuevos roles al interior de la comunidad.

Entonces, refiriéndose *xemümün* a un proceso formativo comienza a desaparecer aproximadamente en la segunda mitad de la segunda década de vida de una persona ¿significa esto que se considera que a esa edad se está suficientemente formado y no haya nada más por aprender?, ¿significa que ya no podemos hablar de educación a partir de esa edad? Y la respuesta es no, en términos educativos nunca se está suficientemente formado sino siempre en proceso de transformación, porque cada etapa nueva vivida requiere del acompañamiento de quienes ya han vivido dicha experiencia. Así nos relata la *papay* María sobre experiencias situadas fuera del proceso de *xemümün*:

“zew fütagen iñche gülamtukenew ñi chaw, jazkütukenew ñi chaw, ijkutukelayaymi mi wenxu pikenew, yafkawmekekelayaymu pikenew, wechurpuy, larpuy ñi chaw fey gülamtukeyiñ mu [...] femgechi ta zew fütageyiñ iñchiñ ekukeyiñ ñi chaw, fey welulkakelafiyiñ, yafkakelafiyiñ, wiñolzugukelayiñ ñi jazkütugen iñchin, ajkütukefiyiñ müten, jowzugukeyiñ müten”

[ya me había casado cuando mi padre me aconsejaba, me reprendía mi padre, -‘no has de regañar a tu marido’- me decía, -‘no han de enojarse el uno con el otro’- me decía, hasta que murió mi padre nos daba consejos [...] así ya nos habíamos casado cuando respetábamos y temíamos a nuestro padre, no le contrariábamos, no nos enojábamos, nunca le respondíamos cuando nos regañaba a nosotros, solo le escuchábamos y recibíamos sus consejos]

Entonces, mientras que lo educativo permanece siempre, deja de hablarse de *xemümün* cercano a la mayoría de edad, ya que se considera que a esa edad se está preparado para asumir ciertas responsabilidades de forma autónoma, como la realización de labores del campo, la dirección de una casa, la participación en ciertos eventos sociales, culturales, etc., es decir, el *xemümüm* comienza a desaparecer en la medida que el joven comienza a prescindir del acompañamiento para la realización de distintos quehaceres:

“küme nentule ñi küzaw fey ta kim küzawi pigey ka, fikanegey porque kishukunufemgelay ta che ta küzawale, ya zew kim küzawi pigelay ta che, inayawülgey, ñi chaw miyaw, fikanegi ta ñi küme amulün kam küme amulnon ta küzaw, feymu ta kimgi ta ñi kim küzawün kam kim küzawnon [...]una vez que küme amulgi ta küzaw fey ta kishukunugi ta che ka, femgechi kimgi ñi kimün kam ñi kimnon, kimnole kay ta ka nentugelay ta che ka hasta que aprendey ta che”

[si realiza solo el trabajo entonces se dice que ya aprendió, se fijan en él, porque no se le deja solo para trabajar, ya sabe trabajar este no le dicen a la gente, se le acompaña, anda el padre, se fijan si lleva bien el trabajo o no lo lleva bien, así saben si aprendió o no a trabajar [...] una vez que se realiza bien el trabajo entonces ya se le deja solo, así se sabe que ha adquirido el saber o no lo ha adquirido, si no lo ha adquirido entonces no deja de estar vinculado al trabajo hasta que lo aprende] (*ta ñi lamgen Daniel Paillacoi, lof mapu Rereko*)

La familia deja de hacer participe de forma intencionada al joven o a la joven de distintas situaciones y trabajos cuando consideran que ya ha aprendido y es capaz de cultivar relaciones respetuosas y armónicas con el entorno, cuando en múltiples ocasiones ha sido capaz de realizar determinados trabajos sin acompañamiento, entonces puede prescindirse del *xemümün* porque ya se ha aprendido, porque se ha logrado el objetivo y las pretensiones familiares. Hablo de haber encarnado en todo el proceso de *xemümün* aquel o aquellos saberes que

le permitan vivir en comunidad y suplir las necesidades familiares y comunitarias.

Sin embargo, esto no significa que se deje de aprender, no significa que se deja de estar disponible para el *kimün* -saber-, porque como hemos dicho la educación es un proceso que dura toda la vida. Desde el punto de vista del saber, de la construcción del saber, del dar y del recibir la palabra que hace posible que el saber brote.

5.3.5. *Kimelüwün*, preparar morada para la sabiduría

El fin último de todo el proceso *xemümün* y el *kimelüwün* es el *kimün*, sabiduría mapuche, sin embargo como señalamos antes, el *kimün* no se puede buscar, atrapar, sino que el *kimün* viene, no se puede ir a la caza sino solo recibirle, sino solo preparar la morada para que habite en ella (Panikkar, 2010). Porque por más años que la persona haya vivido, por más técnicas diversas domine, o don de la palabra tenga, o también en la actualidad vale decir, por más estudios haya realizado, esto no significa que haya encarnado el *kimün*. Porque el *kimün* no se busca sino que llega:

Nuestra disponibilidad para con la sabiduría es un fin en sí misma, no un medio para obtenerla. Solo hemos de dejar que ella nos busque. O, mejor dicho: únicamente hemos de preocuparnos de no ponerle obstáculos. Y aún de manera que simplemente dejemos que la sabiduría sea, que sea ella misma, tanto si nos busca como si no. (*Ibíd.* p. 50)

Por ello el objetivo del proceso de *xemümün* y *kimelüwün* no es el *kimün* o la idea de convertirse en *kimche*-sabio- sino la preparación de la morada para que sea capaz de recibir al *kimün* cuando este venga como un huésped, y al recibirle lo haga florecer. No se enfatizará tanto en el *kimchegeaymi* o en el *niyeaymi ta kimün* [has de ser sabio o has de tener sabiduría] sino en el *kim ajkütukeaymi*, *kim azkintukeaymi*, *zuguntukumekekelayaymi*, *kim zugukeaymi*, *kim*

güxamkakeaymi,... [saber escuchar, saber observar, no interrumpir mientras otros hablan o guardar silencio, saber hablar, saber conversar,...] todos como saberes que potencian la hospitalidad y el hacer florecer el *kimün* en las palabras dichas y oídas.

En las historias que se presentarán en el capítulo siguiente, se aborda desde la perspectiva de los relatos, el saber mapuche que subyace a la idea de educar, a la idea de *kimeluwün*. Por medio de diversas experiencias, el lector podrá acercarse a un universo de sentido diferente y que es propio del pueblo mapuche.

Capítulo VI
Historias que dan a pensar y transformaciones
de la vida mapuche

6. Historias que dan a pensar y transformaciones de la vida mapuche

6.1. Introducción

El capítulo que sigue se compone de dos apartados. El primero, trata sobre historias que dan a pensar, construidas basándome en relatos de experiencias de los participantes y en base a la vivencias que formaron parte de esta investigación, pero que está en relación a los mismos participantes. El segundo, aborda el tema de la transformación de la vida mapuche, donde se podrá leer que hay distintas perspectivas sobre este fenómeno, y que la escuela ocupa un lugar importante en él. Se establece así la relación entre la comunidad y la escuela, desde la perspectiva de los propios participantes.

6.2. Historias que dan a pensar

La idea de historias que dan a pensar me ha surgido leyendo el capítulo 4 “Historias de la clase de historia” de la tesis doctoral llevada a cabo por Hormazabal (2016), donde ella construye textos donde confluyen las conversaciones, las miradas y la escritura, de ella como investigadora y de los participantes de su estudio. Me han parecido historias que mantienen la riqueza de lo que ha sucedido, de lo que se ha dicho y que hablan por sí mismas, manteniendo visible el estado más natural de lo que ha acontecido en la investigación.

La idea de “dar a pensar” surge de las palabras de Larrosa (2003) quien señala que “hay que dar las palabras retirando o interrumpiendo al mismo tiempo lo que dicen las palabras para dar así el infinito durar de las palabras, su posibilidad de decir siempre de nuevo más allá de lo que ya dicen” (p. 26). Es por ello que escribiendo lo que pienso, comparto lo que pienso, del modo como compartieron los participantes conversando conmigo. Y en este compartir, fueron gestándose las historias que me fueron contadas, o las historias de lo que nos sucedió en este proceso investigativo, y las que cuento en los puntos que siguen.

6.2.1. Saber escuchar a las personas mayores

Cuando nos sentamos con la *papay* María Llancavil para conversar sobre sus experiencias educativas, lo primero que recuerda son aquellas personas que forman parte de su historia, “*xemümenew ta ñi ñuke egu ta ñi chaw, ta ñi laku, ta ñi kuku*” me dice, y con ello destaca que las personas que la cuidaron, que le enseñaron, que le acompañaron en su proceso de crecimiento fueron su madre, su padre, su abuelo y abuela paterna. Ellos fueron los adultos que se responsabilizaron directamente de su proceso de formación, no eran los únicos integrantes de la familia, porque cuenta “*wenxu lamgen, zomo lamgen inalepalu nien*” [tengo hermanos y hermanas menores], “*nien pu maje*” [tengo tíos paternos], ni los únicos que le enseñaban algo sustancial porque también recuerda “*ñi maje feypienew, kimelenew ta...*” [mi tío paterno me dijo, me enseñó que...], pero fueron ellos –su madre, padre, abuelo paterno y abuela paterna– los que le ayudaron a crecer brindándole las experiencias necesarias para irse transformando, a ellos recuerda y su relación con ellos es a la que se refiere para hablar de formación.

Me cuenta que cuando ella era pequeña, su padre le cantaba, ella jugaba en su regazo “*ñi chaw luku mu purulkantukeenew, ülkantulelkeenew*” [mi padre me hacía bailar/cabalgar sobre sus rodillas, me cantaba], y con ello le transmitían ciertos mensajes, como ser trabajadora en el futuro, como en el *ülkantun* [canto] que sigue:

*“rügüf rügüftuge, rügüf rügüftuge, rügüf rügüftuge,
jushuñ, jushuñ küme jushuñ
rügüf rügüftuge, rügüf rügüftuge,
matu matukunuge, matu makukelkunuge
shügüf shügüftuge, shügüf shügüftuge....”*

Un *ülkantun* que no se puede traducir al castellano, solo señalar que imita los sonidos producidos por una piedra de moler en distintas fases, desde cuando se comienzan a moler los granos enteros hasta cuando ya han sido desintegrados. Si

bien en el cuarto verso se identifica “*matu matukunuge, matu matukelkunuge*” [hazlo hazlo rápido, hazlo hazlo rápidamente] la *papay* María no hace énfasis en el mensaje, porque no lo recuerda como una experiencia pensada para enseñarle a ella a ser eficiente y eficaz en la realización de las labores domésticas, lo que recuerda es la relación con su padre, recuerda los movimientos que hacía con sus rodillas y cómo la sostenía a ella, recuerda la alegría y el tono de voz con que le cantaba “*famgechi ülkantukefuy*” [así cantaba] me dice y con ello hace el *ülkantun* que antes transcribí. Yo la escucho atentamente cantar y me la imagino junto a su padre, jugando, siendo plena, aprendiendo algunos valores importantes para su familia como lo es el trabajo, la actitud ante el trabajo, pero sin darse cuenta que lo está aprendiendo, porque lo que ella valora como niña es el juego, el momento y lo que recuerda ahora como adulta son esos momentos alegres, esa experiencia que dejó huellas en ella, la forma natural y espontánea como desde pequeña le fue enseñando que tenía que ser una mujer trabajadora “*awkantun reke*” [como un juego] dice, pero sobretodo se trata de esa relación que no olvida, esa persona mayor –su padre- quien le brindó esa experiencia que quedó grabada en sus recuerdos.

Sobre su abuela paterna, también me cuenta “*eluenew ta ñi üy, iñche ñi üy tukuay, lakulgeay iñchemu pirkey*” [me dio su nombre, llevará mi nombre, llevaremos el mismo nombre, dicen que dijo ella] y seguidamente me cuenta con orgullo que su abuela sabía hacer tejidos con diseños elaborados, que fue una anciana que sabía trabajar, que guardaba en su memoria saberes ancestrales, saberes que le fueron transmitiendo a ella de distintas formas “*epew mew, gülamtun mew, güxamkan mew*” [en relatos tipo fabulas, en consejos, en conversaciones] cuenta. Y con alegría y admiración recuerda a aquella anciana que le dio su nombre y le transmitió su saber. Luego hace una breve pausa y me dice, con cierta nostalgia “*Kuyfi yamgi ta füşhakeche*” [antes a los ancianos se les respetaba/quería], noto en su voz y su expresión esa nostalgia que deja el recuerdo de lo que no volverá, esa pena ocasionada por el pasar del tiempo que ha transformado a la sociedad mapuche de tal forma que en la actualidad a los adultos ya no se les escucha, ya no se les valora, “*kuyfi jowi ta gülam ta che, ajkütuyiñ ñi chaw, ñi ñuke*” [antes recibíamos los consejos, escuchamos a nuestro padre, a nuestra madre] prosigue,

y con ello refiere a una actitud de la juventud dispuesta a aprender de sus mayores, dispuesta a recibir el consejo de aquellos que cuentan con un saber que es fruto de haber vivido muchos años, fruto de haber tenido múltiples experiencias, fruto de haber compartido con aquellos que ya no están “*tukulpakeygün kuyfike zugu*” [contaban sucesos pasados] y que solo compartiéndolo con las nuevas generaciones es posible conocerlo, tratándose de una cultura basada en la oralidad.

“*fantepu pichikeche kilugyawı ta ñi logko*” [en la actualidad los niños no afirman/dominan su cabeza] me dice, como si fueran recién nacidos que no tienen firmeza en el cuello y se dice de ellos *kilunyawı ta ñi logko*, que su cabeza se mueve de un lado a otro sin tener dominio sobre ella. “Escuela *mu ta xırlay ta zugu*” [en la escuela las enseñanzas no son semejantes] sentencia, y siento como si sus palabras fueran mías, porque concuerdo plenamente con ella, de lo contrario contar mi experiencia en relación con la escuela no hubiera tenido ningún sentido en el contexto de esta investigación, pero también no puedo evitar sentirme interpelada en mi rol como profesora y preguntarme ¿qué he hecho yo para ayudar a mis alumnos a tener un dominio sobre sí mismo? Porque cuando ella habla de no tener firmeza, no se está refiriendo a algo físico, sino a ese saber ser, saber comportarse que nos lleva a fijar la mirada en lo que es correcto, a mirar a nuestros mayores cuando ellos nos hablan, a disponer nuestros oídos para escuchar lo que otros quieran decirnos, sin que nuestra cabeza se mueva de lado a lado, *kilugyawün*

Y en ese preguntarme recordé que cuando trabajaba, muchas veces hablamos del saber mapuche, hablamos en *mapuzugun*, cantamos, representamos, investigamos en comunidad, pero tal vez no generé suficientes instancias donde los estudiantes se sentaran a escuchar a los “mayores” que vivían en la comunidad, a escucharles directamente, mirándose los rostros, otorgándoles ese valor que las personas mayores tienen para el pueblo mapuche, pero no solo como depositarios de un saber ancestral, que sin duda no puede negarse, sino porque relacionándonos con ellos, escuchándoles, aprendemos los jóvenes, los niños, a dominar nuestros sentidos, a dominar nuestro ser, a dominar nuestra

cabeza, y nos reconocemos como seres relacionados, como personas que valoran, respetan, quieren, cuidan, intercambian, dan, reciben y nos complementamos con otras personas, tantos pequeños como con nuestros “mayores”.

6.2.2. Kimkantun: “ayifin ta kimal” [saber jugando: “quise aprender”]

La historia que contaré en este punto es una historia de gran importancia para mí, porque contiene un mensaje que es importante para quienes dedicamos nuestra preocupación a la educación, pero sobretodo porque se trata de una experiencia vivida por alguien muy importante para mí, la mujer que me dio la vida, la mujer cuyas palabras recurro constantemente para hablar del saber y la vida mapuche, mi madre Rosa Coliñir Cordova, una mujer que hoy en día luce unas lindas canas blancas, pero que lo que me cuenta sucede o más bien comienza cuando apenas era una niña...

“Iñche pichilu müten kimfin ti gürekan, rume upa gürekaken, kuizaufishayawün ta ti fey gümitukayawülken ta kal ufisha, feyti kezalü ta alampre mu fey nentukefin, gümitukefin fey ta fïwkefin ka, re gümitun kuliw ta niyeken” [yo aprendí el tejido a telar desde pequeña me gustaba mucho tejer, cuando salía a cuidar las ovejas yo siempre recogía la lana, las que se quedaban en los alambres las sacaba, recogía y después las hilaba, tenía un huso⁵⁰ también recogido] me dice, y con ello evidencia como una actividad que en ese momento era secundario, en el sentido que su ocupación principal era cuidar las ovejas, se constituyó en una experiencia de aprendizaje donde de forma autónoma fue buscando y creando las condiciones necesarias para aprender, pero sin presiones, sin exigencias, sino jugando, jugando a que podía tejer como lo hacían algunas de las integrantes de su familia.

Comenzó con la búsqueda de aquellos materiales que necesitaría para hilar, lana de oveja y un huso, recogéndolo de su entorno inmediato *“gümitun ta rügi,*

⁵⁰ Huso es un implemento para hilar fibras textiles, generalmente es de madera, de forma redondeada, más largo que grueso, que va adelgazándose desde el medio hacia las dos puntas, y sirve para hilar torciendo la hebra y devanando en él lo hilado (Real Academia Española, 2001).

pichike mamüj rume fey ta arreglakefin ka, fey ñi füwam... pichin xapümün ta füw fey ta zewmakefin ta pichike wixal, rume wixalkantuyawken kuyfi, ayifin ta kimal [recogía colihue⁵¹ o pequeños palos y los arreglaba, para hilar... Después que juntaba un poco de lana hilada, hacía pequeños telares, antes yo hacía muchos telares como jugando, quería aprender] me dice, y mientras transcribo su historia, resuenan en mi mente esta última frase “*ayifin ta kimal*” [quise aprender] y “*rume upa gürekaken*” [me gustaba mucho tejer]. Y es que no puedo dejar de pensar en cuan importante es esta idea de querer aprender, de estar motivada por aprender algo, de creer en la capacidad de uno y plantearse el objetivo de aprender, porque mi madre dice “*kiman pin, fey kimfin*” [aprenderé dije y aprendí], el deseo de ella fue el motor que impulsó todo el camino que fue recorriendo hasta alcanzar su objetivo.

“zewmakefin pichike wixal, ‘chumgechi am kimlayafin’ piken ka, fey zewmafin, desarmatufin, ka zewmakatufin ka, pürüm küme xipanolu kay tati, amulfin ka desarmaketufin, welu chofükela fin türpu, ka wiño zewmaketufin, hasta ke küme nenturpukefin. Femgechi pichilu müten fey puwülketun ñi pichike wixal ta ruka mu, ‘fey ta ke ta pepilüwi’ pikenew egün (ayey)” [hacía pequeños telares, ‘¿cómo no aprenderé?’ decía, y lo hacía, armaba, desarmaba y lo volvía a armar, como no suele salir bien a la primera, avanzaba, luego lo desarmaba, pero no me daba nada de flojera, lo volvía a armar hasta que me salía bien. Así, siendo pequeña, llegaba con pequeños telares a la casa ‘esta si que tiene habilidades’ me decían] y sonrío con la satisfacción que le trae recordar ese momento cuando su familia reconocía su esfuerzo y las habilidades que iba desarrollando. Una familia que no la coartó sino que la estimuló a seguir. Y es que el hecho que ella aprendiera era importante, no solo para ella sino que también para su familia, porque aprender un oficio le significaría una ocupación que permitiría por intercambios o por ventas suplir ciertas necesidades individuales y familiares.

⁵¹ El colihue es una caña que crece en el sur de Chile y Argentina, de nombre científico chusquea culeou, subfamilia del bambú. Sus cañas son rectas, de corteza lisa y muy resistente, y que eran usadas para hacer lanzas y actualmente para fabricar muebles. (Real Academia Española, 2001).

La motivación le venía tras haber observado a su madre tejer, a sus hermanas mayores tejer, era un oficio que formaba parte de una tradición familiar “*peken ta gürekan ñi ñuke ka, feymuje ta pepil·lu ta iñche, azkintukefin fey ta ayikefin*” [veía a mi mamá tejer, por eso pude dominarlo yo, miraba y me gustaba] dice, se interesó y observó, observó en reiteradas ocasiones y lo que internalizó fue lo que hizo posible que llegara a producir un tejido sin que se le haya enseñado, sino que lo haya conseguido ensayando, equivocándose, perseverando hasta lograr su objetivo.

Pero llegado a ese punto había alcanzado un objetivo, tal vez el primero o un nivel básico en lo que a oficio textil se refiere, realizar un tejido simple, sin diseño alguno, ahora quedaba seguir aprendiendo. “*lama gümiñ kimelenew ñi ñukeyen, femgechi inafül anükunuwün azkintun ka, famgechipinegerpun, fey logkontukunerpuy, ka pichike koni küzaw mu che ka, ‘konpage’ pigi, fey ta koni pu, feypigelay kishu konmelay ta che, jazkütugeafulu kay ta ti*” [mi difunta mamá me enseñó *lama gümiñ*⁵², me sentaba junto a ella, miraba, así se hace me iba diciendo, así la gente va aprendiendo, también una entra en el trabajo de a poco, si le dicen ‘entra’, una entra, si no le dicen pues no entra, porque podrían retarla] dice. Aprender de a poco, gradualmente, son las ideas contenidas en las palabras de mi madre, desde lo más simple a lo más complejo, parece una obviedad, pero me pregunto ¿cuántas veces respetamos los tiempos de los niños en nuestra labor como docentes? ¿cuántas veces dejamos que vayan aprendiendo de a poco sin pretender categóricamente que a cierto nivel deben lograr ciertos aprendizajes porque al siguiente nivel corresponden otros nuevos? ¿no deberíamos acaso remitirnos más a la vida misma y escuchar a nuestros niños? En la historia anterior hablaba de escuchar a nuestros mayores, ahora señalo escuchar a nuestros niños, y es que acaso, me lo parece a mí, hemos perdido la capacidad de escuchar, de escucharnos, de respetar nuestros tiempos, nuestras diferencias.

⁵² El *lama gümiñ* se refiere a una técnica específica de elaboración de diseños tipo alfombras, requieren de un urdido específico para generar diseños principalmente diagonales. En la gama de diseños elaborados puede considerarse que requiere de un nivel de especialización menor.

Mi madre me cuenta que después de haber aprendido el *lama gümiñ* quiso aprender otro diseño más elaborado *el xariwe gümiñ*, un tipo de diseño utilizado en las fajas femeninas, que requiere de una urdimbre especial para generar figuras verticales y horizontales. Relata que le pidió a su madre [mi abuela] que le enseñara “enseñalan *pifin mamayem, welu küme kimeltulanew, pichi kimeltufenew welu pürüm jazkütuenew, iñche fey goymaketun ka, fey 'zew feypipelayu ama tami chumkunual' pikenew, jazkütuenew fey elkunutun ta ñi wixal, küme kimeltulaenew, wezaymagefuyem... Fey püxüyma re femneketun ta ñi wixal*” [‘enséñame’ le dije a mi madre (difunta madre), pero no me enseñó bien, me enseñó un poco pero enseguida me retó, a mí se me olvidaban las cosas, entonces ‘ya no te he dicho cómo tenías que hacerlo’ me decía, me retaba entonces yo dejé mi telar, no me enseñó bien, era mañosa... Así durante mucho tiempo tuve mi telar así nomás, sin tejerlo]. Cabe preguntarnos ¿cómo se enseña bien? ¿cuándo se enseña bien? para mi madre en ese momento una persona que la guiara sin retos, sin presiones, respetando sus tiempos hubiese sido una buena enseñante. Y es que no hacerlo, no solo es contraproducente porque no se logra el aprendizaje, sino porque puede hacer que se extinga un deseo, una pasión, y habrá un camino que se habrá torcido porque el enseñante no se ha dispuesto a enseñar.

Sin embargo, cuando hay un deseo, no parece que una mala experiencia pueda aprisionarlo durante mucho tiempo, sino que el deseo vuelve y busca nuevos caminos “*depue 'enseñalaen' pifin ta Ana, fey enseñalenew, fey gürefiñ, kishu fey feypinerpukeenew ñi chumkunual, 'feyta wixampüramfe' pikenew, ka 'feyta üxünaqümfe' pikenew, iñche fey femken ka...*” [después “enséñame” le dije a la Ana [una hermana mayor] y me enseñó, así lo tejí, ella me decía cómo hacerlo, “este hilo levántalo” me decía y “este hilo déjalo caer” me decía, así yo lo hacía] y fue así como aprendió, claramente no fue un aprendizaje que se haya alcanzado con una o dos veces de práctica, sino varias, muchas, incansables veces hasta lograr ser capaz de realizar múltiples diseños de forma autónoma.

“rume upa gürekaken” [me gustaba mucho tejer] me cuenta, y pienso en los años que lleva entonces tejiendo, porque aún la veo hilar y tejer mantas para sus hijos

o para venderlas, cuando alguna vez le he preguntado por qué se esfuerza tanto por tejer si sufre de algunos problemas físicos y me ha dicho “*upa femekeken ka, re küpa felekelan*” [me gusta hacer así, no me gusta estar desocupada] y no he podido más que callar y ayudarlo en sus quehaceres, porque lo que yo veo como esfuerzo ella lo ve como una ocupación que le satisface, como algo que le gusta hacer y le ha gustado desde hace más de seis décadas.

6.2.3. Xür küzawün [trabajar juntos] y la tentación de hablar del aprendizaje cooperativo

El *chachay* Antonio Marilaf, del lof mapu Xuf Xuf, recuerda con afecto a su abuela, dice de ella “*siempre gülamkeyumu [kisu ka ta ñi lamgen] ka preocupawki ta iñchiw mu ka*” [siempre nos aconsejó [a él y a su hermana] y se preocupó de nosotros]. Habla de una relación basada en el cariño, en el cuidado, en el respeto mutuo, donde la abuela cuidaba y aconsejaba a sus nietos y les hacía participar de las distintas actividades propias de la vida familiar.

Recuerda que su abuela les decía “*tukukayayñ, huertayayñ*” [sembraremos, haremos una huerta], les invitaba a participar de dicha labor a él y a su hermana y dice “*kom xür huertakeyñ ka*” [todos juntos hacíamos la huerta], no habla de ayudar a la abuela en sus quehaceres, sino de hacer una labor todos juntos, *xür küzawün* –hacer en conjunto-, donde no existe una separación entre la vida adulta y la vida del niño. Es interesante pensar como la abuela no concibe que sus nietos estén viviendo un periodo para llegar a ser una persona adulta, algo así como una etapa para llegar a constituirse finalmente en un integrante y participe de la familia y sociedad, sino que son integrantes de la familia en el presente, ocupan un lugar ni más ni menos importante, porque no se hacen distinciones para separar o excluir, porque como señala Arendt (1996) “con el pretexto de respetar la independencia del niño, se lo excluye del mundo de los mayores y se lo mantiene artificialmente en el suyo, si es que se puede aplicar la denominación de mundo” (p. 195). A partir del relato del *chachay* Antonio

Marilaf tenemos que adultos y niños, niños y niñas, “todos juntos” realizan labores que son necesarias para la vida familiar.

Señala que “*de todo tukukakiyñ, siempre awar...*” [de todo sembrábamos, siempre habas...], donde él realizaba labores acordes a sus posibilidades, porque trabajar todos juntos no significa olvidarse que el *pichiche* o *weche* [persona pequeña, persona joven] vive una edad diferente, una edad que implica determinadas características y posibilidades, por ello señala “*ejaka mu zapijün mu tukugeken*” [al principio participaba aporcando], se implicaba cubriendo con tierra removida los tallos de las plantas o extrayendo las malas hierbas. La abuela sabe que el niño vive una edad diferente, no significa que sea incompleto o un ser vulnerable, sino diferente, y como tal la participación se realiza según las posibilidades de cada uno.

Debo reconocer que al pensar como educadora sobre las palabras del *chachay* Antonio Marilaf, me veo tentada a hablar del aprendizaje cooperativo, de la potencialidad que *xür küzawün* –trabajar todos juntos- tiene para el contexto educativo, porque en el hacer de la abuela y sus nietos podemos hablar de la existencia de una interdependencia positiva y se asumen responsabilidades individuales, porque como señalaran los hermanos Roger y David Jonhson (1999) la cooperación es trabajar todos juntos para lograr objetivos comunes. Sin embargo y sin ninguna pretensión de restar validez al aprendizaje cooperativo o criticar a quien lo haga, al hacerlo perverso la esencia de lo que fue dicho, recurriendo a un lenguaje alejado de lo que fue relatado por el *chachay* Antonio Marilaf, quién nunca hablo de aprendizajes cooperativos, sino que habló de relaciones, de hacer algo en conjunto, de trabajar. No separó en ningún momento el aprendizaje del hacer, el hacer del vivir, porque no van por caminos diferentes sino que podría decirse que son lo mismo (Rengifo, 2003).

Lo que quiero decir o lo que escribo es antes que todo una reflexión, un pensamiento y un llamado de atención hacia mi persona, que así como en este relato no se hace separación entre la vida adulta y la infancia, entre el aprender del vivir, como educadora no debería tener un lenguaje como educadora alejada

del lenguaje de la vida. La educación como el trabajo deben ser entendidos, como lo enseña este relato, y lo explicita el chachay Antonio Marilaf “*küme feleam, küme mogeleam, faltanoal ta chem rume*” [para estar bien, para vivir bien, para que no haya carencias de ningún tipo], vida y educación *xürküleygu* –van unidos, van de la mano-.

6.2.4. Kiñe epewtun en un encuentro investigativo

La mañana del 18 de abril de 2014 nos reunimos en casa del *lamgen* Baltazar Rainahuel del lof mapu Trafun, él, su esposa y sus dos pequeños hijos, su sobrino que es nuestro amigo, su esposa y su pequeña hija, el *logko* Eleuterio Cañicul del mismo *lof mapu*, mi compañero Cristian Marilaf y yo. Nuestra intención es hablar sobre educación mapuche, ya que tanto el *lamgen* Baltazar como el *chachay* Eleuterio habían accedido a participar en esta investigación.

Llevábamos unos minutos conversando cuando el *lamgen* Baltazar comienza a recordar aquellas noches de su infancia donde escuchaba a los ancianos conversar “*ajkütukefun ñi chumgechi güxamkaleken pu füşhakeche*” [escuchaba como conversaban los ancianos] nos dice, “*upan güxamkaygün fey epewtuygün, a vece wüne epewtuygün zepue güxamkarpuygün ka*” [después de conversar contaban *epew*, a veces primero contaban *epew* y después conversaban] cuenta, porque conversar, contar *epew*, recordar tiempos pasados, compartir un mate alrededor del fogón, compartir algún alimento, formaba parte de la cotidianidad de la noche, y junto con conversar y contar *epew* algún integrante de la familia podía ir realizando alguna labor como hilar o preparar la lana para hilarla “*pu zomo zuweli, sino ka petu shiñoafka kalüfishaygün*” [las mujeres hilaban, o sino escarmenaban la lana de oveja], dice.

“*Iñche awkantuluwlen welu ajkütukonlen ta chumgechi güxamkalekefel ñi a’uelita, a vece epewtuy ka, feyti ti epewtun mu ta kom üytugi ti kujiñ, izüm jemay kom koni ti epewtun mu ka, fey kom feyti ti pu konümpakefuy ñi a’uelita*” [yo jugaba pero también escuchaba las conversaciones de mi abuelita, a veces contaba *epew*, en

los *epew* se nombran a los animales, los pájaros todos forman parte de los *epew*, todo eso recordaba mi abuelita] cuenta. Y mientras habla yo le imagino sentado cerca del fogón, escuchando las conversaciones de su abuelita, tan pendiente de todo lo que pasa a su alrededor, escuchando tan atentamente todo, como lo estaban sus dos pequeños hijos respecto de lo que nosotros estábamos conversando. Porque ellos nos miraban, nos escuchaban, a ratos le decían a su madre algo al oído o se decían algo entre ellos, pero en voz baja porque no querían interrumpir, porque seguramente en algún momento o su padre o su madre le habían hablado de la importancia de escuchar, de no interrumpir.

Mientras conversamos sobre el *epew*, compartimos también un mate, un mate que la esposa del *lamgen* Baltazar nos servía a cada uno de nosotros. El tono de la conversación y el momento me parecieron propicios para preguntarle si recordaba alguno de los *epew* que su abuelita les contaba y si quisiera compartirlo con nosotros. Accede con gusto y comienza a contarnos que:

Como gürü zoy koyla, fey gürü kuxanürki, fey ga kuxanlu fey chiwkü ga, compadecewürki ti gürü mu.

“-Chumi ñi wenüy tüfi, kuxani, iñchiñ kom mapunche, iñchiñ ta müli ñi kejuwal”, pirki ga ti chiwkü.

Fey mu ga zuguwürki xegülegu. Fey chiwkü como zoy newe xipazugungelay, fey xegül ga:

“-Eymi zugu machiyami iñche kintu machian”, pirki ga chiwkü.

“-Chumgepefuy eyimi zugumachilimi chegül”, pigerki,

“-Feli”, pirki xegül, “-Iñche zugumachian”

[Como el zorro es más mentiroso, el zorro dicen que se enfermó. Al enfermar, el *tiuque*⁵³ se compadeció de él: -¿Qué será que le ha pasado a mi amigo? enfermó. Nosotros los *mapuche* tenemos que ayudarnos- dijo el *tiuque*.

⁵³ El *tiuque* es un ave que habita en Chile y varios países de Sudamérica. De nombre científico *Milvago Chimango* (RAE, 2017)

Entonces conversó con el queltehue⁵⁴. Como al tiuque no le sale mucho la voz, entonces le dijo al queltehue: -Tú hablarás con la *machi*⁵⁵ cuando entre en trance. Yo la buscaré.

“-Podrías hablar tu con la *machi* queltehue?” le propusieron entonces al queltehue

“-Esta bien”, dijo el queltehue “-yo hablaré con la *machi* en su trance”]

Y mientras cuenta el *epew* va cambiando su tono de voz y nos mira a la cara y me parece como si nos contara una historia real, como si de verdad el zorro hubiera enfermado y las aves se hubieran puesto de acuerdo para ayudarlo, para buscarle ayuda con alguien que supiera de remedios naturales, porque de estar hablando de una persona enferma, seguramente así se hubieran sucedido las cosas.

Tüfi ga kintugerki ga kanin, rumeñma küme machi mu reke ga kintugerki kanin, fey konpa püjülü ti kanin ga fey “-iñche ga afke afke mogelken”, pirki ga ñi eyentun “-afke afke mogelken, afke afke mogelken” [feyta ülkantun reke xipay] pirki ga kanin.

Fey rupay machitun, mogelay ti kuxan, zoy kuxani pu. Fey mu amuli ñi kintumachilün ti chiwkü, fey mu ga “-mejor, ka müli ga feychi we mapu, müli ga shañi, machi shañi, fey kintumeafin”, pirki.

Femgechi kintumegi shañi, asi que como xegül preparawli ñi zugumachial rigkürigkügi xegül, fey mu ga akulu ga shañi, kompapüjülü ga shañi, ka pichi perkürki ga shañi, nümürupay ñi perken ti shañi, ka wiño poxiputuy ti kuxan pu [ayeyiñ kom] zoyeli kuxan pu. Así que epu machimu rupay.

[Entonces cuentan que buscaron al jote⁵⁶, lo buscaron como si fuera el mejor de todos los *machi*, y cuando el jote entró en trance: “-yo a muchos, a muchos he

⁵⁴ El queltehue es un ave muy común en Chile, habita en campos y terrenos húmedos, en la cultura mapuche se cree que su canto anuncia el buen tiempo y bienestar.

⁵⁵ *Machi*, es la persona que se encarga de la sanación de los enfermos. Generalmente la práctica de sanación se realiza en una ceremonia denominada *machitún*.

⁵⁶ El jote es un ave que habita en Chile y varios países de América, es similar a un buitre, pero práctica pequeño.

sanado” [con tono de canto] cuentan que dijo “-a muchos, a muchos he sanado, a muchos, a muchos he sanado” cuentan que cantó el jote.

Así terminó el *machitun* y el enfermo no mejoró, sino que enfermó más. El tiuque siguió buscando a algún *machi*, entonces dijo: “-mejor, en la nueva tierra está el chingue⁵⁷, el chingue *machi*, a él iré a buscar”, dijo.

Fue así como fueron a buscar al chingue. Como el queltehue ya estaba preparado para hablar con el *machi* en su trance, saltando, saltando estaba. Cuando llegó el chingue y entró en trance, se le escapó un pedo y el enfermó volvió a caer al suelo [reímos todos], empeoró el enfermo]

Reímos todos, los niños reían, los adultos reíamos ¿cómo era posible que el zorro tuviera tan mala suerte? ¿cómo era posible que el chingue machi en vez de sanar al enfermo, por su culpa hubiera enfermado más? Pero lo cierto es que el *epew* no se caracteriza por ser lógico sino que busca principalmente entretener, por lo que una buena parte de ello serán las onomatopeyas, los cambios en el tono de voz, etc. Sin embargo la mala suerte del zorro pronto tendría que acabar y su estado de salud pronto tendría que mejorar:

Así que epu machimu rupay.

Fey mu ga femgen akurki ga wilki:

“-Mogelay’mün kuxan”, piparki ti wilki

“-Mogelay’in kuxan, machitufuyin welu mogelay, ka gelay ñi awantan, ka lalay tampoco, mogeli”, pigerki

Fey mu ga wilki feypirken “-chemu kintumachilmelafimün pikum mapu” pirki ga “-pikum mapu müli ta kümeke machi”. Fey femgechimu jemay fantechi mogen mu fey norte fey kom kümeke machi müli pin zugu müli ka fantepu.

Fey ga amurki chiwkü, pikum mapu amuy, fey mu ga yemerkefi ga raki. Raki küparki pu “-iñche megelan” pirki raki. Asi que kompapüjülü fey zuguli ñi waza pu, fey zugurki waza reke, fey ga kompapüjülü fey [ülkantun reke] “-wagür, wagür, wagür, wagür” pirki ga ñi waza, fey “-iñche ga mogelan ti kuxan” pirki ta raki, “-

⁵⁷ El chingue es un animal de cuerpo delgado y larga cola, es una especie de mofeta sudamericana, también se le conoce como zorrillo.

kechu antü mu, meli, kechu antü mu lalu iñche wixampürampefulu, lapelu” pirki ga raki. Wagür wagürgi ñi waza, fey ga anüpüramerki ga gürü. Mogetuy. Fey femgechi mu mogey gürü, pikum mapu küpalu machi mogelpafi gürü.

[Dos veces ya le habían hecho *machitun* al zorro, hasta que por fin llegó el zorzal y dijo:

“-No ha sanado vuestro enfermo”

“-No ha sanado nuestro enfermo, hicimos *machitún* pero no ha sanado, no aguanta y no muere tampoco. Aún vive”, le dijeron

Entonces el zorzal dijo: “-¿por qué no van a buscarle una *machi* por el norte?”, dijo. “-Por el norte dicen que hay buenas *machi*”. Por eso hasta el día de hoy se cuenta que por el norte hay buenas *machi*.

Entonces fue el tiuque al norte y trajo a la bandurria. Vino la bandurria “-yo le sanaré” cuenta que dijo. Cuando entró en trance hizo sonar su *wada*⁵⁸ “*wagür, wagür, wagür, wagür*”⁵⁹[con tono de canto] decía la *wada*, “-yo sanaré al enfermo”, decía la bandurria “-cinco días, cuatro, de cinco días que habían muerto yo los he levantado”, dijo la bandurria, sonaba *wagür wagür* la *wada* y entonces el zorro se levantó. Se sanó.

Así fue como el zorro sanó, una buena *machi* venida del norte vino a sanar al zorro de su enfermedad]

6.2.5. Consejos para hacer *inatuzugun* -investigación.

En el capítulo 4 hablé del camino para acceder al *mapuche kimün*, y en él señalé que una de mis inspiraciones fue el *inatuzugun*. Para llegar a hablar de una forma de indagar desde el saber mapuche, me vi en la necesidad de conversar sobre el tema con otras personas mapuche, con participantes de esta investigación que me orientaran sobre como dirigir este trabajo investigativo. Fue así que tuve una conversación amena y fructífera con mis *küla ñukentu*⁶⁰, la *papay Ana*, *Berta* y

⁵⁸ *Wada* instrumento de percusión, elaborado con calabazas pequeñas ahuecadas, con semillas en su interior que emiten sonidos al ser agitados.

⁵⁹ *Wagür wagür* es la onomatopeya del sonido de la *wada*, instrumento de percusión

⁶⁰ *Küla ñukentu* se traduce como tres tías maternas

Elisa Coliñir, quienes basándose en sus experiencias vitales me enseñaron a cuidar las relaciones interpersonales en todo el quehacer investigativo.

Ellas compartieron conmigo su saber sobre cómo es posible proceder ante la necesidad de resolver un problema y responder a una duda. Hablo de consejos, porque fueron palabras dadas a modos de consejos de *ñi pu ñukentu* –tías maternas- para orientar un trabajo investigativo desde el saber mapuche y abrirse a la posibilidad de orientar un quehacer educativo en el contexto escolar. Consejos y no verdades, consejos y no métodos que marquen formas de proceder, porque como ellas lo dijeron y se expresará en este escrito son momentos, personas y lugares son los que nos acercan al *mapuche kimün* –saber mapuche.

Parte 1: la búsqueda de resolver un problema o duda

Uno de los primeros aspectos que ellas resaltaron es el hecho de indagar según las necesidades que se presentan en el momento, así: *“kimnole zugu che, fey chumkunuafun chi? pirkelay am ta che, chumgechi rume, chumgechi fel chi?, ¡kimlan ta! pi, fey güxamkawle che fey, “fey ta kimfuy” pi ta che, “fey chumgelu ta fey mu ta inaramtulay ta che”, “amufulimi kay?” “amuliyu kay” piwi ta che, fey amuafuy”* [si no sabe la persona, entonces se pregunta ‘cómo podre hacerlo’, de cualquier forma, ‘cómo lo haré’ se pregunta, ‘no sé sobre esto’ dice, entonces conversan las personas ‘tal persona sabe’ dicen ‘entonces ¿porque no preguntamos a esa persona?’ ‘¿si fueras tú para allá?’ o ‘¿si vamos para allá?’ dice la gente, entonces van]. Por lo que el sentido que tiene indagar comienza con una necesidad, con la conciencia de un no saber, no saber realizar un trabajo o la necesidad de saber historias, temas pasados, etc. es la conciencia del no saber la que lleva pensar en posibles caminos que le permitan solucionar el problema. A esta conciencia, le siguen las posibilidades de recurrir a otras personas que puedan ayudar, una persona que sea reconocida como portadora de un saber, como portadora de ese saber que la persona necesita.

Una vez que se ha decidido a recurrir a determinada persona “*Fey puwle, chaligi che, konpuy, cansatupuy, mapuche am ta femüwürelay, fey pentukupuy wüne ta che, wekun ta pentukurmelay ta mapuche, fey pentukuy ta che, chumlen ti che, ñi familia, ruka mu mülelu, vecino, kom, kuyfichewkülelu kümel fey kom reñma ta ramtugey, fey upan kom pentukuy fey wiñoltulelgey, “eymi kay chumleymi?” pigey, kimnoelchi che fey “¿chew tuwimi?” pigey che, fey ti kimnoel fey ta wüne presentawpuy ka. Welu feyta kay “inaramtuayu” piwi ta che fey ta zoy kimelchi che mu ta amuy ka. Kimnegenoale kay fey ta chalintukuwpuy, “fey chi che ta iñche, fey chi mapu ta küpan, kamapu küpan” pi ka, de ahí fey pentukuafuy ka” [al llegar donde la persona, le saludan, entra a la casa y descansa, porque el mapuche así hace, entonces primero hace *pentukun* la persona, porque afuera no se hace *pentukun*, pregunta cómo esta la persona, la familia, los vecinos, sobretodo quienes tienen costumbres antiguas preguntan por todos los que se consideran de la parentela, cuando termina, entonces le devuelven el *pentukun* ¿y tú cómo estás?” le dirán, si no le conocen entonces “¿de dónde eres le preguntarán?” si no se conocen entonces corresponde primero presentarse. Pero como en este caso la persona decidió hacer *inaramtun*, entonces tenderá a acudir a personas conocidas. Si no le conocen, entonces primero se presentará “soy tal persona, provengo de tal lugar, vengo de lejos” dirá, de ahí, tendría que hacer el *pentukun*].*

Chalin y *pentukun*, marcan el inicio de toda conversación, no se concibe conversar si no hay antes un saludo respetuoso y un *pentukun*, un “mirar dentro del otro” para saber el estado de salud, anímico, psicológico de la persona y sus familiares. “Mirar dentro del otro” implica considerar al otro como un legítimo otro, es creer que una conversación auténtica solo es posible cuando dos personas se encuentran realmente, cuando quienes conversan saben quienes están siendo en ese momento, qué están sintiendo, qué están pensando, qué están padeciendo porque solo así es posible una conversación real y auténtica.

“Upan pentukupule ka wiño pentukugey, fey wüla ta “zuamgen ta küpan ta ti, ajküken, kimimi pigeymi, niyimi kimün pigeymi, fey mu ta utupapeyu, zuamtueyu. Fürenew, eluanew zugu, kimün pipen” “feychi zuam miyawülün” pipuy ta che ta ti “femgechi zuam nien, utupayu, füreneafen, kejuafen. Niyefun zugu, kimlan ñi

chumkunuafel” pipuy ta che. Pichi gejpupuy ka, “feyta ta niyen ta zugu, kejuafen” pigirme femlay ta che. Fey niyelu ta voluntad fey ta nentuy ta zugu ta ti wülzugualu ka” [Tras hacer el *pentukun* y que se ha devuelto el *pentukun*, solo en ese momento “me trae un asunto importante, escuché que usted sabía, dicen de usted que tiene grandes conocimientos, por eso vine hasta acá, a pedirle ayuda, para pedirle que comparta saberes conmigo” “eso me trajo hasta acá” dirá la persona “este es el asunto que me trae por acá, vine hasta acá, por favor ayúdeme. Tengo dificultades o dudas, no sé como solucionarlo” dirá la persona. Tendrá que saber pedir ayuda, “tengo dudas, vengo a que me ayudes” no podrá decir la persona nunca. Entonces la persona que tiene buena voluntad, entonces comparte lo que sabe]. El interesado tendrá que hacer uso de sus facultades comunicativas, para encontrarse con la otra persona para que le ayude, para que comparta su sabiduría, tendrá que tratarle muy respetuosamente y enfatizar en la importancia que tiene aprender sobre el tema. Del mismo modo, deberá tener una actitud de humildad y de agradecimiento hacia la persona, porque recordemos que desde la perspectiva de la reciprocidad y complementariedad en todo tipo de relaciones es imprescindible respetar y agradecer (ver presupuestos del pensamiento mapuche, punto 5.2.1.)

“kejuayu” pigi, fey ta “iñche ta re kimeltuwfalüwyawlan ta ti” pi ka “müleay ta mañumtun” pi ka, mapuche kay ta mañumtukelu ta chem zugu mu rume ta ti, mapuche kujian pilay pu, mañumtun pi. Fey ta “fey chumgechi am chi, eyimi ta mi ruka mew? Kam iñche ñi ruka mew ta xipayay ta zugu? Piwigu ka, fey mu ta de acuerdowi ta ti epu kimeluwalu ka, “feychi antü küpayaymi” pigi ti kimalu, “kam feychi antü pepuayu” pigi ka, “kom pepikaneaymi ta mi küzawal, feychi ta kimelmeayu” piwi ta che ka (...) zugu inaramtuyawülgele ka fey. Genole ti kintuyawülgele, xipayawle, kam niyele zuam ti che, fey “küpayaymi wüla” pigey ta che, “fey chi wüla ta relean” piafuy ta che ka” [cuando le dicen “te ayudaré” entonces “yo no solo vengo a que me enseñes, sino que abra un agradecimiento” dice la gente, porque la gente mapuche agradece por cualquier ayuda siempre, no habla de pagar por algo sino que de agradecimientos. Entonces ¿cómo lo haremos? ¿en tu casa o en mi casa conversaremos?” acuerdan, y acuerdan sobre el día en que se juntaran “tal día vendrás” le dicen al interesado “o tal día te

visitaré para enseñarte” “tendrás que preparar todos lo necesario para trabajar” [para el caso que se busque el aprendizaje de un saber hacer] acuerdan las personas’ ‘si se investiga un tema es del mismo modo’ (...) Para el caso que la persona que se busca no se encuentre en casa, o que esté ocupada en ese momento, entonces “ven otro día” le dicen “tal día estaré desocupado” le dicen’]. Acordar para conversar, sin premuras, sin presiones, sin incomodar, sino sobre la base del respeto mutuo donde juntos coordinan cuando conversar para hacer florecer el saber, porque desde la perspectiva de la oralidad una posibilidad clara de hacer presente la sabiduría es en el dar y en el recibir la palabra (Larrosa, 2003) es decir, conversando.

Llegado el día de juntarse para conversar *“fey ka wüne chaliwi, ka wüne pentukuwi ta che ka, lo primero es lo primero, mapuche ta fijantü pewle rume ta fijantu pentukuwi pu, gejpuyawlu kümel fey ta pentukun ta welunenturmelay ka. Fey wüla ta tukulpatuy ta “feychi antü miyawpen ga ti, pepapelayu, kam feychi antü küpayaymi pipeen ga ti, fey fachantü ta küpapen, inaramtuzuguyawfun ta ti” pipuy ka, “fey chem zugu am ta ti” pigey fey “fey chi zugu” pi ka, fey ta güxamkaygu ka, ramtuli ti interesau, ramtuli, fey ti kimlu fey nentunerpuy ta zugu ka”* [nuevamente, primero se saluda y se hace un *pentukun*, lo primero es lo primero, el mapuche aunque se vieran todos los días, todos los días se hacen *pentukun*, sobre todo quién anda buscando el saber, no puede dejarlo de lado nunca. Después recuerda “tal día anduve por acá, no lo encontré o usted me dijo que viniera hoy, entonces estoy aquí, ando investigando un asunto” dirá, entonces “de qué se trata?” le preguntaran, “tal tema” comentará, entonces conversaran, el interesado preguntará, preguntará, entonces el que sabe ira conversando’].

Será en la conversación, en el dar y en el recibir la palabra, que es posible aproximarse al saber, invitándole a que se haga presente, a que more en ese encuentro y se avance del no saber al comenzar a saber. Para el caso de la búsqueda de resolver un problema práctico, sucede del mismo modo, previo a la demostración o a la enseñanza de algo, estará la conversación como aquella que permite encontrarse en torno al saber.

Una vez que se han resuelto las dudas “*fey ta fente puwi ta ñi zugu ta ti chachay, papay, kūmi ta mi kejufiel, kūmi ta mi elufiel ta kimün ta ti, fentepun ta mañumeyu*” “*fewla ta wiñolepayan*” *piafuy ka (...)chalituy pigekey “küme xipapan ta ti, wiñolepayan” pituy ta che ka “fey ta chaltu ta mi kimelfiel ta ti” pi ka*” [entonces “aquí finaliza mi requerimiento *chachay, papay*, gracias por haberme ayudado, por haber compartido su saber conmigo, estoy muy agradecido”, “ahora regresaré a mis tierras” podría decir’ (...)‘despedir dicen “me regresaré satisfecho, me he de ir” dice “muchas gracias por enseñarme” dirá]. Es importante entonces una vez que se han resuelto los problemas o respondidas las dudas, proceder al agradecimiento, al reconocimiento de aquella persona que ha compartido su saber, su tiempo y ha estado dispuesto a ayudar. Porque como señalaran ellas mismas “*kishu kimkelay ta che*” no se sabe solo o sola, sino en lo que se refiere a otros y a otras y es imprescindible no olvidar.

Parte 2. Comunicar lo investigado

Para comunicar lo investigado, *ta ñi pu ñukentu* se sitúan, como es lógico, desde la oralidad, desde el hablar, desde el conversar por lo que aquí se cuenta se enmarca en dicho contexto, que sin embargo, he llevado a la escritura por cuanto la comunicación de esta investigación le precede la escritura y luego la comunicación oral.

Me dicen que una vez que se han respondido las preguntas esenciales, entonces corresponde comunicar, compartir ese saber para que otras personas también sepan. Como se ha señalado antes a toda conversación le precede el *chalin* y *pentukun*, por lo que aquí es lo que marca el inicio de la comunicación “*Chew rume güxamtuale che wüne chaliy, siempre chaliwi ta mapuche. Alünche ta mülele fey ta pentukuwlay ta che*” [en cualquier lugar que se vaya a hacer un *güxamtun* primero se saluda a la gente, siempre el mapuche saluda a toda la gente. Si hay muchas personas no se hace *pentukun*]. Como es evidente, en un encuentro que involucra a varias personas no es posible “mirar dentro de cada uno” porque hablamos de otro tipo de encuentro, que sin embargo, siempre estará guiada por

el pensamiento mapuche y la idea de relación entre personas iguales pero diferentes.

Sobre como comunicar lo investigado *ta ñi ñukentu* Ana Coliñir adapta su discurso y saber para la situación en que nos encontramos mi compañero Cristian Marilaf y yo, y habla de las investigaciones que en ese momento se encontraban en curso, dice: “*eymu jemay mür miyawkeymu, inaramtuyawkeymu [Cristian inchiw] fey zewmafilimi ti küzaw, inagechi güxamkatuafimu ti zugu, colegio mu chi, universidad mu chi, fey “güxamkayayu ta ti, falin zugu inaramtukeyu, ajkütuyamün” pigeafuy ti pu che ka, pichike che chi, pütakeche chi, “fey ta pichi güxamnentuleluwayin ta zugu, kuyfi ta inarüpyawiyu ta ti, inaramtuyu, kintufiyu ta pütakeche, kintufiyu ti zoy niyelu kimün, femgechi kimiyu zugu, fey fewla güxamnentutuafiyu, fey ajkütuaymün” pituafuymu ka, colegio mu, xawün che mu lo mismo, “iñche ta kimün zugu, ajkütuaymün” pifemlay ta che, tukulpagetuy ñi chumgechi kimgen [...] Fey ta kom nentugey ti zugu kimgelu ka, güxamkagey kom ti zugu xipalu inaramtun mu*” [ustedes, suelen andar juntos investigando, cuando terminen su trabajo, después expondrán sobre el tema, tal vez en un colegio, tal vez en una universidad, entonces “les conversaremos sobre un tema interesante, escuchen” podrían decir a la gente, a los niños, a los adultos “presentaremos un tema, desde hace tiempo que seguimos el camino, investigamos, buscamos a gente mayor, buscamos a los que tuvieran el saber, así supimos de este tema, entonces ahora expondremos, por favor escuchen” podrían decir, en un colegio, o lo mismo en una reunión. “Yo sé sobre el tema, escuchen” no tendría que decir la persona, tendría que hablar del camino recorrido [...] Entonces se habla del tema que se conoció, se conversa sobre aquello que resultó de la investigación].

Como el lector habrá podido identificar, en las palabras de la *papay* Ana se puede identificar cuan importante es dar cuenta del camino que se ha recorrido para llegar a conocer, aunque ella habla de llegar a saber (ver punto 5.3.2. donde se ha abordado la diferencia entre saber y conocimiento). Es el camino recorrido, los lugares donde se ha estado, las personas con las que se ha conversado, los

momentos que se han vivido, las que hacen posible hablar de un saber, un saber por tanto no personal, individual sino en lo que se refiere a otros y otras.

Así lo reafirma la *papay* Elisa cuando dice *"Inaramtuken ta zugu ta ti, fentechi inarüpüzuguyawken ta ti, fey fantepu ta kimfin ta zugu, fey ta güxamafin ta ti" piafuy ta che, eyimi ta feypiafuyimi ka, feypiaymi ka, eyimi am inaramtuyawülfilu zugu, eyimi jemay waj püle rupayimi, güxamkacheyawimi, "fey mu ta femgechi kimfin ta ti zugu" pituafuyimi ka, tukulpatuafuyimi mi chumgechi kimfiel, chumgechi miyawken, kom feypituy che ka, eyimi am ta "re kimfin pirkeafuyimi ta ti", re kimmelay ta che, inagey ta zugu, femgechi kimgey [...] wülzugulu fey ta tukulpagetuy, mañumgetuy ka"* [investigué sobre el tema, tuve que seguir el camino, y al día de hoy aprendí, del saber construido les hablaré] podría decir la persona, tú podrías decir eso, dirás eso, como tú investigas un tema, has pasado por varios lugares, has conversado con distintas personas, "así fue como aprendí sobre el tema" podrías decir, tendrías que recordar, contar, cómo supiste del tema, por dónde anduviste, todo eso lo relata la gente, porque tú no podrías decir "lo supe sola" "nadie sabe solo", se sigue el camino de un tema, así se sabe [...] quiénes dieron información, compartieron su saber, a todos ellos se recuerda y se les agradece".

Es así como esta investigación ha pretendido seguir los consejos que *ñi pu ñukentu* me diran para realizar esta investigación y que presento aquí por su doble dimensión, una dimensión educativa que nos podría llevar a replantearnos formas de indagar y de acceder al saber en el contexto escolar, basándonos en estas enseñanzas, y la dimensión metodológica que se ha presentado en el capítulo de metodología de investigación de esta tesis doctoral, pero sobretudo como pretende este punto se trata de "una historia que de a pensar"

6.3. Transformaciones del *mapuche mogen*-vida mapuche- y el lugar de la escuela

6.3.1. Aproximaciones⁶¹ al *mapuche mogen* desde la etimología

Desde una aproximación lingüística, por una parte tenemos la idea de *mogen*, que remite a la vida, a lo que existe, a lo que hay, al acto de vivir, de alimentarse y de tener salud (Febres, 1846; Augusta, 1916). Así se habla de *mogeley* para referirse a aquello que está vivo en contraposición⁶² a *laley* para aquello que está muerto. De *fij mogen* para las distintas formas de vida como las plantas, los animales, los insectos, las aguas, los cerros, las piedras, los vientos, etc.⁶³ De *mogetuy* para referirse a aquella persona o ser que ha estado enfermo y que ha recuperado su salud, o *mogetu* para aludir al acto de alimentarse. Por tanto esta concepción de *mogen* que refiere a la vida, que incluye en sus acepciones, la idea de salud, de alimentación, de biodiversidad, implícitamente nos muestra la idea de *küme mogen*, la buena vida, que representa una filosofía de vida mapuche de la que se hablará más adelante.

Por otra parte, tenemos el nombre *Mapuche*⁶⁴, el nombre de quien vive ese *mogen*. Habitualmente traducido como “gente de la tierra”, que sin embargo,

⁶¹ Hablo de aproximaciones porque lo que diré aquí no tiene pretensiones de “verdad” y porque no hay escritura, textos, libros que sean capaces de atrapar en sus palabras la riqueza de lo que es la vida mapuche

⁶² Aunque uso la palabra contraposición para situar la muerte y la vida, desde la perspectiva mapuche no son antagónicas sino complementarias, ambas forman parte del ciclo natural de la vida.

⁶³ En la comprensión de *fij mogen* como seres vivos hay una diferencia sustancial entre el pensamiento mapuche y occidental, donde el primero considera como vivos a aquellos que occidente a categorizado como seres inertes, sin vida. Y es que desde la cultura mapuche la comprensión de lo vivo se acerca más a lo que es natural y no creado por las manos del hombre.

⁶⁴ Sobre el nombre Mapuche, tratado en capítulo 3 (punto 3.2.) algunos estudios historiográficos y toponímicos plantean que no hay indicios que el nombre Mapuche existiese previo al contacto con invasores extranjeros, sino que en el contacto habría surgido la necesidad de autoidentificarse recurriendo a nombres como *Reche* (gente de verdad), *Che* (persona), *Wentu* (hombre), *Mapuche* (gente de la tierra). Este último se habría asentado a finales del siglo XIX. (Ver Salas, 1992; Zapater, 1992; Boccara, 1996; Sanchez, 2007; Albizú, 2006). En otro frente, estudios recientes usan de forma diferenciada los nombre Mapuche y Mapunche, señalando que el primero corresponde a la relación práctica socializada para reconocer al pueblo como “gente

prefiero presentar como gente que está en lo que se refiere ay con la tierra, porque de la tierra somos todos pero no todos vivimos relacionándonos con ella de la misma manera. Esta particular forma de relacionarnos con la tierra, de vivir en ella y con ella, es lo que conforma el *mapuche mogen*, la vida mapuche.

El *mapuche mogen* remite, entonces, a una dimensión cultural, relacional en tanto congrega a todos quienes comparten una forma de pensar, de hablar, de ser y de estar, y diferenciadora de aquellos grupos que no la comparten. Así tenemos que junto al *mapuche mogen* hay un *wigka*⁶⁵ *mogen*, la vida no mapuche, vivida por las personas no mapuche, pero también vivida en la actualidad por personas mapuche que han abandonado las formas de vida de sus antepasados y abrazado una nueva, en un proceso que llamamos *wigkawün*.

6.3.2. El fenómeno de la transformación

“wigkawi ti che, mapunzuguwelaygün, güxamkakantuwelaygün”

[se ha chilenuizado la gente, ya no hablan mapuzugun, ya no conversan entre ellos] (*papay* Albertina Rainahuel, *lof mapu Trafun*)

Como sucede con todas las formas de vida, culturas y sociedades, el *mapuche mogen* ha vivido un proceso de transformación constante⁶⁶, donde todas las

de la tierra” y el segundo reservado para situaciones más genuinas, donde hay concordancia plena entre pensamiento y acción (Pérez, Bacic y Duran, 1998). En esta investigación hablo del nombre Mapuche por ser la que forma parte de mi experiencia personal, la que escucho en mi comunidad de origen y por ser la empleada por los participantes de esta investigación.

⁶⁵ El nombre Wigka se utiliza para referirse a “los blancos”, “los chilenos”, “los extranjeros”, según Moesbach (1944) tendría su origen etimológico en la voz que los Mapuche utilizaban para referirse a los Incas, *pu inca* –los incas-, contraído y generalizado en *winka* o *wigka*. También es plausible pensar que al nuevo extranjero le hayan llamado *we inka* –el nuevo inca- derivando en el nombre Wigka que hasta el día de hoy se da a los no mapuche.

⁶⁶ Podemos hacer una reflexión de los procesos de transformación desde la historia remontándonos desde el periodo precolombino hasta la actualidad para hablar sobre hibridación, mestizaje cultural, aculturación, asimilación, entre muchas otras denominaciones utilizadas en el estudio de este fenómeno, atribuidas a la relación con los incas y españoles primero, y chilenos y argentinos posteriormente, sin embargo, remito al lector a estudios como los realizados por Paño (2005), Bengoa (1985, 2003) o Guevara (1912). Para una mirada de la historia mapuche desde las palabras de historiadores mapuche remito a Mariman, Caniuqueo,

áreas de la vida se han visto implicadas, la lengua, las relaciones sociales, las relaciones con el medio natural, la espiritualidad, las prácticas de alimentación, de vestir, etc. Ante este hecho, las miradas de los participantes se mueven desde aquellas que consideran el fenómeno de la transformación como un proceso natural, inevitable e incluso necesario, siempre que se mantenga un pensamiento mapuche, y de la transformación como una “perdida”, la imposibilidad de seguir existiendo como pueblo.

Así *ta ñi lamgen*⁶⁷ Daniel Paillacoï señala “*kümi ta ñi kim wigkazuguel ta che, ñi estudiael pichike che, fey ta chumlay, kam ñi niyefel fantepu zoy kümeke ruka, niyeel ta awtu, femgechi zoy küme feli ta che. Welu goymanofule ta ñi mapuche kimün ta che zoy kümeafuy*” [es bueno que las personas mapuche hayan aprendido la lengua occidental, que los niños estudien, no pasa nada por eso, o que hoy en día las casas sean distintas, mejores, que la gente tenga autos, así la gente vive mejor. Pero si la gente no olvidara o abandonara el saber mapuche sería mucho mejor]. Podemos señalar entonces que lo problemático no son las transformaciones de las formas de vida en sí, es decir, no hablamos de tematizar sobre la dinamicidad de la cultura, sino de la transformación como abandono de la tradición, de la lengua, de las prácticas sociales, espirituales, comunicativas, etc. porque en ello se pierde la propia identidad y se aproxima a una nueva identidad que es la del wigka, por ello a este fenómeno se le denomina *wigkawün*. Y en este mudar la identidad y olvidar lo propio se comienza a gestar el olvido de la memoria histórica, de la lengua y de las tradiciones que nos constituyen como pueblo.

Millalén, Levil (2006) quienes han hecho un esfuerzo por construir una historia más autónoma e independiente de la historiografía nacional y nacionalista chilena. Del mismo modo remito al lector al capítulo 3 de este estudio denominado “Historicidad del Pueblo Mapuche: uno de los actores en la relación intercultural en Chile” donde se visualizan algunas de las transformaciones a nivel social, político y territorial.

⁶⁷ Utilizo las palabras “*ta ñi lamgen*” aquí frente a “el *lamgen*” que en otros momentos he usado, para dar cuenta que en este caso se trata de mí hermano, mi hermano mayor, de *ta ñi* -mí- y *lamgen*-hermano o hermana. Llamarle el *lamgen* o el participante, desde el pensamiento mapuche, sería establecer una distancia que ni es real ni recomendable.

La lengua constituye entonces uno de los fundamentos de nuestra identidad, por ello *ta ñi lamgen* se pregunta “*kim mapuzuguwenole ta che, chumgechi gijatuay am ta che ta ti, wigkazugun mew. Dios te rogamos piay am ta che ta ti, mapuche ta Dios pikenofulu rume*” [Si la gente mapuche deja de hablar *mapuzugun*, entonces ¿cómo hará *gijatu*⁶⁸, en lengua castellana? ¿Dios te rogamos dirá la gente?. Si el mapuche ni siquiera hablaba de Dios]. En sus palabras se evidencia, tal vez uno de los aspectos más trascendentales de la vida mapuche, su lengua *mapuzugun*, porque solo a través de ella es posible comprender la vida mapuche, comprender el pensamiento mapuche, el saber mapuche, pero antes que el comprender, la lengua para vivir, para estar, para ser. Así cuando la lengua *mapuzugun* no está presente, no se puede comprender el sentido de las palabras. *Ta ñi lamgen* pone como ejemplo el *gijatu*, que corresponde a una práctica cultural de comunicación con seres espirituales⁶⁹, donde solo es posible en la lengua mapuche, en tanto las palabras son portadoras del pensamiento mapuche, por ello al decir “Dios te rogamos”, remite a un pensamiento cristiano occidental, que difiere del pensamiento mapuche. Sabiendo que lenguaje y pensamiento se copertenecen, sobretodo que se piensa al interior de una lengua (Salinas, 2014), lo que habría que proteger entonces es la lengua mapuche, en lo que enfatizan los participantes es evitar la transformación hacia la vida mapuche sin *mapuzugun*.

6.3.3. El lugar de la escuela en el mapuche mogen

Entre los factores que han influenciado las transformaciones del *mapuche mogen* se encuentra la escuela. Una escuela que en la actualidad forma parte del paisaje de las comunidades mapuche, que se sitúa en las proximidades de los espacios frecuentados por niños, jóvenes, adultos y ancianos, que llegó hace más de un siglo y que seguramente se quedará durante mucho tiempo.

⁶⁸ *Gijatu* corresponde al acto comunicativo de la persona con seres espirituales, para agradecer, para pedir, para establecer relaciones en armonía. Se realiza mirando hacía la salida del sol y generalmente de mañana.

⁶⁹ Para ampliar conocimientos sobre espiritualidad y religiosidad mapuche remito al lector a Quidel (2012) y Foerster (1993)

La escuela ha jugado, juega y jugará un rol muy importante en la continuidad o discontinuidad de la vida mapuche. Así lo expresan las palabras de los participantes, cuando la nombran como una de las responsables del abandono progresivo del mapuzugun, del saber y pensamiento mapuche: *“kuyfi ta mapuche ta permitigelay ta mapuchezugual ta colegio mu, jazkütugi ta che, zoy wezaymagelu ta wüelchey ta ka [...] Mapuche kimün pilay ta che colegio mu ta kuyfi”* [antes al mapuche no se le permitía hablar en lengua mapuche, le reprendían a las personas, el que era más malo golpeaba también [...] no se hablaba de *mapuche kimün* antes en la escuela]. Son palabras que están en plena sintonía con mi propia experiencia personal, que he relatado en el capítulo primero donde he presentado la escuela como aquella institución desarraigada de la comunidad, negadora de la identidad, del saber y del pensamiento mapuche.

En la actualidad, compañera de la escuela también figuran los internados, lugar donde permanecen los estudiantes mapuche durante la semana, producto de la distancia entre sus casas y la escuela, que hace imposible viajar cada día. Nos dice la papay Marcelina Rainahuel *“feyti internaõ ta petu uzamchey ka, porque fey ti internaõ konli che casi zewma zuamwelay chaw küf. Feyti ti küme fuy, chumechi ti estudio mu kümefuy, pero en ese caso mu tampoco acuerdolelan, porque zuammapuwelay ta che”* [los internados separan a las personas, porque los niños que van a los internados no quieren/no respetan a sus padres. Es bueno salir a estudiar, es bueno, pero en este caso estoy poco de acuerdo, porque las personas ya no valoran su tierra]. Así, las escuelas e internados, no se rechazan por enseñar lengua o conocimientos extranjeros, porque en concreto no se rechazan, sino que hay asociado un sentir donde se les presenta como instituciones que contribuyen al proceso de transformación, en el sentido de pérdida de lo propio.

Pero como sabemos, producto de múltiples demandas, la escuela también se ha visto obligada a la transformación y ha tenido que abrirse a la posibilidad de una educación intercultural, donde ha sido posible incorporar la lengua mapuche, el saber, su pensamiento, sus formas de vida, etc. al contexto escolar, resultando en

una escuela diferente a la experienciada por los participantes en su infancia en otros tiempos. Por ello ta ñi chau señala: “*fantepu may ta colegio mu ta kim mapuzuguaymi pimekegetuy ta pichike che, we xipantuygün*, todo eso” [hoy en día incluso se insta a los niños a aprender *mapuzugun*, celebran año nuevo mapuche, todo eso]. Lo que ha significado avanzar desde la negación de un pueblo al reconocimiento de su saber, de su historia, de su lengua, de sus prácticas sociales y espirituales. Por lo que la escuela de la actualidad no es igual como la que recibió a nuestros padres, como la que me recibió a mí (aunque recibir en sentido de integrar y no de acoger) y lógicamente no será la misma del futuro.

Porque a la escuela del hoy y del mañana las personas mapuche le piden ser “otra”, ser aquella que no representa discontinuidad para aquellos que portan un saber comunitario, o ser aquella que vincula nuevamente a las raíces de sus padres, de su historia, de su ser, para quienes hoy están viviendo el fenómeno de *wigkawün*, es decir, una escuela que se responsabilice por el pasado y responda a los requerimientos de un pueblo que lucha por seguir viviendo “porque hablamos de una comunidad viva y toda vida siempre lucha por seguir viviendo” (Conversación con Salinas, en Barcelona 04 de febrero de 2017).

6.3.4. Experiencias situadas en el *mapuche mogen* que hacen posible repensar la escuela

Las experiencias vitales que en este capítulo se han recogido y han hecho posible hablar del *xemümün* y del *kimeluwün* se sitúan en el *mapuche mogen* –vida mapuche. Al situarse en experiencias vividas en la infancia se ha abarcado desde el *kuyfi* al *fantepu* [tiempos pasados y presente], donde experiencias del *kuyfi* podrían ser aquellas relatadas por personas cuyos rangos de edades se sitúan sobre los 60 años o entre 36 y 60, donde es posible identificar que se enmarcan en prácticas que en la actualidad ya no existen, por ejemplo aquellas referidas a “*ütalufisayawlu iñchiw...*” [cuando salíamos a cuidar las ovejas], “*küxal mew ta anüwülüwleken iñche...*” [sentado alrededor del fogón], “*niyenofule rume ta kujiñ ñi tukukayam puwafuy ta keju, kejuwün mew ta xipakey ta zugu*” [aunque no

tuviera animales para poder sembrar podrían llegarle ayudas porque ayudándose sale más rápido el trabajo] entre otros, porque en la actualidad las personas ya no cuidan ovejas al estar los campos subdivididos y cerrados, pasando de espacios comunitarios o propiedades individuales, tampoco es habitual estar junto a un fogón de noche escuchando conversaciones, porque escasas son las casas que cuentan con un fogón en el centro, así como no es habitual sembrar con ayuda de animales y apoyo de los vecinos porque será una maquina dirigida por una persona la que hará el trabajo. Entre otros muchos ejemplos que se sitúan dentro del proceso de transformación de la vida mapuche. Pero ¿significa esto que el saber educativo mapuche ha desaparecido? O ¿qué las experiencias relatadas del pasado no tienen validez para hablar del presente? Y la respuesta es un rotundo No.

El saber educativo mapuche sigue presente, un ejemplo claro son los participantes de esta investigación cuyas experiencias relatadas se sitúan entre los rangos de edades “de 6 a 13 años” o entre “25 y 35 años”, porque aunque la vida se transforme, el pensamiento y el saber educativo permanecen, no significa que tanto pensamiento como saber no se transformen porque se mueven como se mueve la vida, sino que los presupuestos o principios básicos como la forma de vivir el mundo, el modo de relacionarse con el entorno, con las personas, con los espíritus permanecen, y marcan las diferencias entre lo que se sitúa entre un universo de sentido y otro, entre un pensamiento racional y otro relacional, entre la oralidad y la escritura, entre la realidad fragmentada o toda relacionada.

Por lo que poner atención en las experiencias vitales de personas mapuche situadas en el *kuyfi* y en el *fantepu* [pasado y presente, respectivamente] nos permiten hablar de un saber educativo mapuche, saber encarnado en personas del presente, y ante esa verdad es poco lo que queda por cuestionar. Personas mapuche del presente son también las que se esfuerzan por establecer un puente entre la comunidad y la escuela, entre la oralidad y la escritura, entre los requerimientos de la escuela y lo que espera la comunidad de la escuela, entre la propia experiencia educativa como mapuche y aquella que se nutre del saber pedagógico occidental. Hablo de educadoras mapuche que se desempeñan en el

contexto escolar, cuyas prácticas educativas me interesé por conocer y que ellas accedieron a mostrar, y que relataré en el siguiente capítulo.

Por lo que el sentido de investigar experiencias educativas tanto del *kuyfi* como del *fantepu* [pasado y presente] solo busca enriquecer el diálogo hacía una educación escolar “otra” “nueva” “renovada”.

Capítulo VII

Prácticas educativas en el contexto escolar

7. Prácticas educativas en el contexto escolar

7.1. Introducción

Hablar de la educación como práctica nos remite a dos acepciones, la más usual es comprender la práctica educativa como actividad dinámica y reflexiva que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción profesor y alumno en el aula, y la menos usual es aquella que representa, en su sentido aristotélico, una preocupación moral, un guiarse por valores y fines que la acción busca realizar en sí misma, valores y fines que no cobran un significado fijo y externo a la acción, sino que en la propia acción acaban por adquirir su significado (Contreras y Perez de Lara, 2010).

Entendida la práctica educativa como un hacer, Zabala (2007) nos dice que desde una perspectiva dinámica y reflexiva, no puede reducirse al momento en que se producen los procesos educativos en el aula, sino que toda intervención tiene un antes y un después que constituyen las piezas esenciales en toda práctica educativa, la planificación y la evaluación son una parte inseparable de la actuación docente, no puede comprenderse el desarrollo de una clase, sin considerar las intenciones, previsiones, las expectativas y la valoración de resultados. De esta manera, identifica tres momentos esenciales de la práctica educativa, la planificación o programación de la enseñanza, el desarrollo de la clase y la evaluación del proceso educativo.

Si bien la práctica educativa es un todo complejo, el autor la descompone en siete elementos esenciales, permitiendo observarlos por separado, a fin de ver cómo se manifiestan en las distintas realidades del aula: Secuencia de actividades, Relaciones interactivas, Organización social, Espacio y Tiempo, Organización de los contenidos, Materiales curriculares y Criterios de evaluación. Considerando una práctica educativa intercultural habría que agregar a este listado, la lengua de interacción y la participación comunitaria, ya que son elementos que

permitirán una práctica que respete la diversidad cultural y lingüística y permita incorporar saberes propios de la comunidad local (Banks, 1999; 2004).

Aunque nadie puede negar la importancia de abordar la práctica educativa como un hacer, puesto que la misma didáctica se ocupa de ella, Contreras y Pérez de Lara (2010) nos advierten que si estamos demasiado preocupados por la intervención, podemos olvidarnos que las relaciones educativas son experiencias que suceden, que nos suceden, y no solo acciones que realizamos. Así, nos instan a preocuparnos por la educación en cuanto a experiencia, un abrirse a la escucha de lo que realmente nos sucede, de lo que verdaderamente significa y nos significa. Este planteamiento, me remite directamente a los resultados de la investigación realizada sobre la educación mapuche, presentada en el capítulo anterior, donde mostré que para las personas mapuche la educación es en primer lugar experiencias, vivencias personales, donde las formas no ocupan un lugar privilegiado sino secundario, donde las relaciones sociales y las relaciones de la persona con el entorno natural y espiritual, son las que permiten el aprendizaje por medio de las experiencias.

En este capítulo centraré mi atención en la práctica educativa en tanto hacer para mostrar el trabajo y los obstáculos con que se encuentran las educadoras en su labor docente y presentaré aquellas prácticas educativas inspiradas en el saber mapuche que permitirán aprender de la escuela e invitan a reflexionar sobre la educación escolar. Me refiero a prácticas centradas en las relaciones humanas mediadas por el *mapuzugun*- lengua mapuche-, por el *yamün* -respeto- a los niños, y la *ruka* -casa mapuche- como un espacio posibilitador de experiencias distintas a las que suceden en un aula tradicional.

7.2. Cruce entre la biografía individual y las prácticas educativas interculturales

Para hablar de las prácticas educativas que se desarrollan y vivencian en el contexto escolar, antes presentaré a las educadoras mapuche o *kimeltuchefe*⁷⁰, ya que su proceso de formación en su familia y comunidad mapuche, su formación institucionalizada y el contexto educacional donde trabajan nos permiten comprender las prácticas educativas que realizan, ya que esta última es el cruce entre la biografía individual del educador y la historia de las prácticas sociales y educativas:

toda práctica es histórica, construida en momentos históricos particulares “refleja un proceso complejo de apropiación y construcción que se da en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas. La biografía de cada maestro incluye la apropiación de ciertos saberes a lo largo de su experiencia docente; todo maestro ha recurrido a la selección y utilización de elementos diversos, de los que tiene noticia en momentos sucesivos de su vida. Estos elementos, a su vez, provienen de muy diferentes ámbitos, tanto profesionales como personales; provienen de las disposiciones del sistema educativo y los programas de formación docente, así como del contexto escolar y el medio social específico, en que se trabaja en diferentes momentos de la carrera (Rockwell y Mercado, 1988, p. 72)

Si bien las tres educadoras que participan de este estudio, tienen una historia personal, particular que las hacen ser, hacer y pensar como lo hacen, también comparten experiencias de vida similares, sobretudo en lo referente a la formación en la comunidad, la formación institucionalizada y el contacto con las formas de vida no mapuche. Es por ello que presentaré a grandes rasgos su ser individual y luego aquellos aspectos que son compartidos por las tres educadoras, y que nos permitirán hablar de prácticas educativas de educadoras

⁷⁰ *Kimeltuchefe* es la palabra en *mapuzugun* que utilizamos para referirnos a aquellas personas que se encargan de formar a las nuevas generaciones.

mapuche, que reconocen por una parte que las experiencias son singulares pero que de ellas es posible encontrar algunas similitudes, sobretodo cuando se trata de personas que provienen de un mismo grupo cultural y comparten un pensamiento, en este caso, el pensamiento mapuche.

7.2.1. La *Kimeltuchefe* Cristina Cayunao Coloma de la escuela Reñico Grande de Lumaco

Cristina Cayunao es una mujer mapuche, hablante activa del *mapuzugun*, originaria del *lof mapu* Llamuco, de la comuna de Vilcún. Allí vivió su niñez, junto a sus hermanos, padres, tíos, abuelos, de quienes y con quienes aprendió saberes mapuche, valores y una forma de comprender el mundo que responde a la racionalidad mapuche. Es egresada de la carrera de Pedagogía Básica Intercultural en Contexto Mapuche de la Universidad Católica de Temuco, una carrera que busca formar docentes preparados en la atención a la diversidad étnica y cultural.

Es educadora en la Escuela Reñico Grande desde el año 2011, año en que las familias de los estudiantes y la comunidad manifiestan la necesidad de contar con un profesor en educación intercultural, que tuviera dominio del *mapuzugun*, para la enseñanza de la lengua materna, fomentar la identidad mapuche y resguardar el saber mapuche (PEI, Reñico Grande 2012).

En sus comienzos trabajó como profesora encargada de una escuela unidocente, donde ella no solo se preocupaba de la enseñanza de los seis cursos, de primero hasta sexto año básico, sino que además se encargaba de toda la labor administrativa. Por lo que señala su experiencia como provechosa y desafiante, ya que tuvo que aprender “lo que ninguna universidad le enseñó” (Conversación en Lugar Reñico Grande, Lumaco; 04 de abril de 2014)

Tras aumentar la matrícula escolar, la escuela Reñico Grande se convirtió en bidocente, por lo que en la actualidad la profesora Cristina trabaja junto a otra

profesora de educación intercultural, con quien comparte los proyectos de escuela y distribuye los cursos y asignaturas a dirigir.

7.2.2. La *kimeltuchefe* Maria Llançavil Cayun de la escuela Chapod de Maquehue

Maria Llançavil Cayun es una mujer mapuche que vive en el *lof mapu* Chapoz, de la comuna de Maquehue. Es hablante activa del *mapuzugun* y reconocida en su comunidad como una mujer portadora de saberes mapuche, saberes que transmite y recrea en el ámbito educacional en su trabajo con niños de escuelas básicas y jóvenes universitarios. Y es que la *papay*⁷¹ Maria trabaja como educadora tradicional⁷² en dos establecimientos de educación básica, uno de ellos es la Escuela Chapod, lugar donde tuve la oportunidad de conocer su trabajo. También se desempeña como educadora tradicional en la Universidad Católica de Temuco, apoyando a los estudiantes de la carrera de Pedagogía Básica Intercultural en Contexto mapuche.

Entre sus distintos trabajos y su vida familiar y comunitaria demuestra su vocación por la educación, una educación que según sus planteamientos ‘debe realizarse con amor y con mucho respeto por los niños y por todos los que participan en el proceso educativo’ (Conversación en Escuela Chapoz, Maquehue; 15 de mayo de 2014,)

⁷¹ *Papay*, como señalé en capítulos anteriores es una forma de nombrar a las mujeres mapuche adultas, expresión que demuestra el respeto y el cariño de quien la expresa. A la *Papay* Maria Llançavil, a quien conozco, siempre la he llamado de esta manera, por lo que mantendré este tratamiento a lo largo de esta investigación.

⁷² La nominación de educador o educadora tradicional se atribuye a aquel miembro de la comunidad indígena donde se inserta la escuela, que conforma un equipo de trabajo con un profesor bajo la figura de la dupla pedagógica para la implementación del Sector de Lengua Indígena, en escuelas que opten por impartir esta asignatura. La dupla pedagógica se crea con la aprobación del decreto de ley 280 de MINEDUC, año 2009.

¿Y qué significa que la *papay* María sea ‘Educadora Tradicional’?

La denominación educador o educadora tradicional es heredera de la denominación asesor cultural, ambos enmarcados en la implementación del programa de Educación Intercultural Bilingüe.

Cuando en 1996 se comenzó a ejecutar el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en escuelas con alta densidad de población y alumnos mapuche, se decidió trabajar con una persona mapuche, hablante del *mapuzugun* y que fuera conocedora y portadora de saberes mapuche, al que se llamó Asesor Cultural. El asesor cultural es elegido por la comunidad y cumple el rol de mediador entre la escuela y la comunidad mapuche, y tiene la misión de socializar el saber mapuche con los docentes del establecimiento para así realizar un trabajo que permita fortalecer la lengua mapuche, la participación de la comunidad y la contextualización curricular, ya que se reconoce que en los establecimientos no hay suficientes profesores preparados para implementar el programa de educación intercultural.

Como se señaló en el capítulo 2, sobre la Educación Intercultural en Chile, el trabajo realizado bajo el alero del Programa, si bien logró avances importantes, no logró trascender en las prácticas educativas desarrolladas por los docentes en las distintas asignaturas (Mineduc 2011, Quidel, 2011). Fue así que con la aprobación del decreto de ley 280 de MINEDUC del año 2009, surge el sector de aprendizaje de Lengua Indígena que podrá impartirse en todos los establecimientos educacionales del país que quieran favorecer la interculturalidad, comenzando a implementarse gradualmente desde el primer año de enseñanza básica para el año 2010.

Para la implementación del Sector de Lengua Indígena, se crea la figura de la dupla pedagógica en escuelas que opten por impartir esta asignatura. Se trata de un sistema de trabajo donde un docente o profesor a cargo de un curso, junto a una persona mapuche perteneciente a la comunidad donde se inserta la escuela, hablante del *mapuzugun* y conocedora de los saberes mapuche, conforman un

equipo de trabajo para desarrollar los Contenidos Mínimos Obligatorios y alcanzar los Objetivos Fundamentales del sector de Lengua Indígena. Esta persona mapuche, que antes se llamaba asesor cultural pasa a llamarse Educador tradicional.

Sobre la denominación educadora tradicional en esta investigación

En el contexto de esta investigación no hablaré de la *papay* Maria Llancaivil como educadora tradicional, ya que considero que la palabra tradicional constituye una categoría difusa y ambigua, que utilizan principalmente folcloristas y antropólogos, y con ello se alude a grupos sociales como los pueblos originarios, el campesinado o pueblos mestizos, asociando lo tradicional a la falta de ruptura en la evolución cultural de estos grupos sociales, negando su capacidad de aprovechamiento, creatividad y adaptación a los nuevos tiempos. Lo tradicional, generalmente, se presenta en oposición a lo moderno, a lo científico, como una forma de oposición a los procesos de transformación. Podemos pensar entonces en el educador tradicional como la persona que vela por las tradiciones del pueblo mapuche, traspasadas de generación a generación como un legado de los antepasados, asumiendo que busca mantener lo existente o recuperar lo que se haya perdido según el avance de la modernidad, y con ello se reproduce una visión de la cultura que es más bien estática y no dinámica.

Si bien es cierto, no debemos ignorar que en todos los grupos sociales se desarrollan, mantienen y transforman representaciones y prácticas tradicionales, lo que nos advierte de no asociar lo tradicional a algo negativo como tampoco considerar como negativa la transformación de lo tradicional, preferiré referirme a la *papay* María como educadora, *papay* o como *kimeltuchefe*. Con la palabra educadora –sin apellidos- reconozco su vocación por la educación, su saber pedagógico, no la valoró ni más ni menos que otros profesionales de la educación, y asumo que la educación es completamente distinta a la escolarización. Con la palabra *papay* muestro mis respetos y consideración por una mujer adulta mapuche. Y finalmente con la palabra *kimeltuchefe* reivindicó una palabra en *mapuzugun* que se utiliza para referirse a

personas que guían a otros en su proceso de transformación, desde el punto de vista del saber mapuche.

7.2.3. La kimeltuchefe Carolina Huilcapan Cayupul de la Escuela Trañi Trañi de Temuco

Carolina Huilcapan Cayupul es una mujer mapuche *lafquenche*, significa que desde la perspectiva de la organización de los espacios territoriales ancestrales, ella pertenece al territorio del *lafken mapu*, ubicado al costado oeste de la Región de la Araucanía⁷³, donde las personas mapuche basan su economía y formas de vida en relación con el mar y sus recursos marinos.

El *lof mapu* del que proviene es *Romopulli*, ubicado a unos 100 km. aproximadamente de Temuco, capital de la Araucanía. Allí nació y creció junto a su familia, aprendiendo desde pequeña el *mapuzugun*- lengua mapuche- y el *mapuche kimün* –saber mapuche-.

Actualmente trabaja en una escuela situada en las cercanías de la capital regional, donde imparte clases de Lengua Indígena junto a dos personas mapuche, una proveniente de la comunidad donde se inserta la escuela y otra de las comunidades aledañas. En este trabajo en conjunto, ella es quien guía el proceso educativo en tanto es la encargada de la asignatura.

⁷³ *Lafkenche* es la identidad territorial de personas mapuche que viven en la costa sin importar la región a la que pertenezcan, ya que esta última es una organización política y territorial posterior a la organización territorial mapuche. *Pewenche* son aquellas personas que viven en zonas cordilleranas, su nombre deriva del *pewen*- araucaria- siendo su fruto la base de su alimentación. *Nagche* grupos mapuche que habitan en la planicie. *Wenteche* grupos que habitan en el valle central de la región y la precordillera.

7.2.4. Puntos de encuentro en la experiencia de formación en la comunidad y formación docente institucionalizada

Las tres educadoras comparten experiencias de vida que desde una perspectiva general pueden señalarse como similares. En tanto mujeres mapuche han experimentado una formación mapuche familiar y comunitaria, y para convertirse en educadoras en el contexto escolar han tenido que recorrer caminos propios de la formación institucionalizada.

a) Formación en comunidad

En términos experienciales, las tres educadoras fueron formadas bajo principios de la educación mapuche al interior de sus comunidades de origen. Recordemos que las tres forman parte del grupo de participantes cuyas experiencias relatadas permitieron comprender la educación mapuche y que fue presentado en el capítulo anterior. Por lo que no se profundizará más en este punto, solo recordar que hablamos de una educación cuyos fundamentos se encuentran en el *mapuche rakizuam*, pensamiento mapuche que da cuenta de la visión de mundo y de la historia como pueblo. Pensamiento que surge de la vida misma -*mapuche mogen* - y regresa a ella guiando a la persona en su diario vivir y en el trascender en el cosmos -*mapu*-.

b) Formación institucionalizada

Tras la formación intrafamiliar e intracomunitaria que recibieron las educadoras, le siguió una educación escolarizada, a la que se integraban al cumplir los 6 años aproximadamente. Digo siguió porque vivenciaron primero la educación mapuche y después la escolarizada, sin embargo a partir de los 6 años permanecen juntas las dos formas de educar, es decir, durante algunas horas permanecen en un centro escolar donde reciben una educación occidentalizada y al regresar a casa continúan una educación basada en el pensamiento mapuche.

Las tres educadoras, asistieron a una escuela básica en su comunidad o comunidades cercanas, donde realizaron estudios de enseñanza básica centrada en conocimientos occidentales y la lengua castellana. Posteriormente tuvieron que desplazarse a la ciudad más próxima para realizar estudios de secundaria donde se mantuvo la misma tónica de enseñanza occidental.

La formación institucionalizada que recibieron se caracterizó por desarrollarse en un lugar predeterminado, la escuela y cada una de sus aulas. La existencia de una figura de educador, que es quien enseña los conocimientos a los estudiantes. La existencia de un tiempo escolar, expresado en el calendario escolar y los horarios de clases. La existencia de asignaturas de enseñanza donde se trataban parcelas de conocimientos. Conocimientos todos provenientes del mundo occidental y su conocimiento científico. Todo ello transmitido, enseñado y pensado en lengua castellana.

Sin lugar a dudas, la formación institucionalizada representa una educación completamente distinta a la que las educadoras vivenciaron en sus comunidades de origen, sin embargo no fue problemático para ninguna de ellas por su capacidad de adaptación y por el convencimiento del valor de la escuela y el conocimiento occidental, que ya estaba instalado tras décadas de colonización.

c) De la formación como educadoras

La instancia de reflexión y cuestionamiento de la existencia de formas distintas de educar surge en el proceso de formación inicial docente, en el caso de las *lamgen* Cristina Cayunao y Carolina Huilcapan, y en las discrepancias que fueron sucediéndose en los procesos de capacitación e inserción al contexto escolar, en el caso de la *papay* Maria Llancaivil.

Fue en la Universidad Católica de Temuco, en la carrera de Pedagogía Básica Intercultural en Contexto Mapuche, donde la *lamgen* Cristina y la *lamgen* Carolina fueron formándose para desempeñarse en contextos interculturales. A

partir de aquí lo vivido en el proceso de escolarización sirvió para pretender ofrecer a los estudiantes nuevas posibilidades, mejores transiciones de la comunidad a la escuela, la valoración de la identidad cultural, la valoración de la lengua mapuche.

De esta formación inicial docente surge la valoración de la investigación en comunidad como fuente de información, de la posibilidad de la participación comunitaria en la escuela, en la necesidad de que el saber y pensamiento mapuche nutran el quehacer educativo, en saber gestionar en el aula la diversidad cultural, del valor de la contextualización de contenidos a partir del currículum oficial y el saber comunitario, que constituye su concepción sobre el quehacer intercultural que será recogido en el siguiente apartado.

Sin embargo, en el caso de la *papay* María no hay una formación inicial docente pero si un proceso de capacitación que busca prepararla para su incorporación al contexto escolar. Fue aquí donde ella se dio cuenta que hay una distancia considerable entre ambas educaciones y que no ha sabido gestionarse:

“[en las capacitaciones] nos dicen cómo tenemos que trabajar, nos dicen que tenemos que planificar con el profesor y nos enseñan a planificar pero *xür lay ta zugu ñaña, türpu xür lay ta zugu, chumgechi kimeltukey ta mapuche ta rume kalefuy* [pero no se asemejan en nada, en nada se asemejan, cómo educa un mapuche es totalmente distinto]”
(Conversación *Papay* Maria Llancaivil, en Escuela Chapod, de Maquehue; jueves 24 de abril de 2014)

Aquí queda de manifiesto que existen importantes diferencias entre las formas de educar propias mapuche y las que se llevan a cabo en las escuelas. Desde el punto de vista de la experiencia personal, la educadora tiene un saber que es distinto al que guía el hacer escolar habitualmente. Interesa conocer entonces cómo son las prácticas educativas interculturales en el contexto escolar, cuáles son los puntos de encuentro con la educación mapuche y cuáles son las distancias insalvables.

7.2.5. Particularidades del contexto educativo

Los contextos escolares donde se desempeñan las educadoras, si bien son singulares, tienen puntos en común. Es así que hablamos de escuelas situadas en contextos rurales y mapuche, que tienen un proyecto intercultural, y en dos de los casos se trata de escuelas multigrado. Es así como la Escuela Reñico Grande donde se desempeña Cristina Cayunao atiende estudiantes desde primer hasta sexto año básico, permaneciendo en la mayoría de las clases, todos los cursos en una sola aula. En el caso de la escuela Chapod, hablamos de dos cursos que comparten aulas, actividades y espacios. Solo la escuela Trañi trañi es una escuela completa, es decir, para cada curso, está destinada un aula y un profesor.

7.3. Prácticas educativas interculturales

La educación intercultural, desde un enfoque holístico, afecta a la escuela en su totalidad. Diversas áreas se ven implicadas y afectadas por el proyecto intercultural. Como en esta investigación me interesé por conocer las prácticas educativas que realizan personas mapuche, que fueron formadas bajo la perspectiva del *kimeltun* en su comunidad y que trabajan en el contexto escolar, no he de presentar la realidad y perspectiva de la escuela y de su hacer en general, sino que la experiencia de las educadoras.

7.3.1. Concepción acerca de la diversidad cultural

Una dimensión fundamental en las prácticas educativas interculturales dice relación con las ideas sobre la diversidad cultural. Cómo el profesor concibe o valora la diversidad incide directamente en la labor docente y en la relación con los estudiantes.

La concepción de diversidad cultural que las educadoras poseen se relaciona con la diversidad étnico-cultural. La existencia de dos grupos culturales, que tienen una historia, una lengua, una concepción de mundo, costumbres particulares y distintos al otro grupo en relación. Hablamos de la relación entre personas mapuche y no mapuche. De la relación entre estudiantes mapuche y no mapuche en el contexto escolar.

“En esta escuela hay alumnos mapuche y no mapuche, aunque la mayoría es de ascendencia mapuche, tienen apellido mapuche, viven en comunidades cercanas, aunque hablan muy poquito el *mapuzugun*, muchos no lo hablan” (Conversación con Carolina Huilcapan, en Escuela Trañi Trañi; miércoles 04 de junio de 2014)

Así, cuando las educadoras hablan de la diversidad cultural en el contexto escolar, se refieren a la adscripción a un grupo cultural determinado, a la ascendencia de los estudiantes, a la identidad cultural declarada o no. Se reconoce la existencia de dos grupos culturales distintos. Por tanto la diversidad cultural se sustenta en la diferenciación de aspectos materiales y cognitivos:

“*xürlay ta mapuche egu wigka ñaña* [no es igual un mapuche y un no mapuche], nosotros hablamos *mapuzugun*, el *wigka* habla *wigkazugun*, aunque ahora hay muchos mapuche que ya no hablan *mapuzugun* y solo *wigkazugun*, somos diferentes, vestimos diferente...” (Conversación *papay* María Llancavil, Lugar Escuela Chapod de Maquehue; jueves 24 de abril de 2014)

Como señala la *papay* María, es distinto ser mapuche o no mapuche, pertenecer a un grupo o a otro. Entre los aspectos distintivos se encuentra la lengua que se habla, el *mapuzugun* es la lengua que hablan los mapuche y el castellano la lengua del no mapuche. Aunque es solo una dimensión entre muchas otras, de lo contrario los mapuche que no hablan el *mapuzugun* no podrían ser considerados mapuche o aquel no mapuche que ha aprendido a hablar la lengua *mapuzugun* tendría que ser considerado mapuche.

Señala como otro aspecto el ser diferente, a la forma de ser y estar en el mundo, que es resultado de la concepción de mundo que se tenga al pertenecer a un grupo cultural u otro. Del mismo modo aspectos como la vestimenta sirve para diferenciar uno u otro grupo. Pero es importante añadir que en la actualidad aspectos como la lengua hablada, la forma de ser o de vestir no son suficientes para identificar o diferenciar a una persona mapuche o no mapuche. Es decir hay personas mapuche que no saben hablar *mapuzugun*, visten y se comportan de forma tal que no se diferencian de otras personas no mapuche. Responde a la dinamicidad de la cultura y a la interacción propia donde las culturas van evolucionando a partir de integrar aspectos de otras culturas en relación.

Por tanto la diversidad cultural que forma parte de la concepción de las educadoras tiene que ver con la ascendencia de sus estudiantes. Sin embargo también hay una concepción de diversidad cultural que se puede identificar al interior de la propia cultura mapuche:

“yo siendo de Llamuco vengo a situarme en otra comunidad mapuche [Reñico Grande de la comuna de Lumaco], que aunque haya algunas variaciones fonéticas, costumbres u otras diferencias, creo que somos iguales, entonces yo puedo vincular mi experiencia acá” (Conversación *Lamgen* Cristina Cayunao Coloma, Lugar Reñico Grande, Lumaco; viernes 04 de abril de 2014)

Se trata de la diversidad intracultural, donde se asume que no es igual pertenecer a un espacio territorial u otro. La profesora Cristina, por ejemplo, es una mujer mapuche que vive en un territorio que ocupa el valle central de la región de la Araucanía, en las cercanías de la capital, pero trabaja en una zona del valle anterior a la Cordillera de los Andes, distantes una zona de otra a unos 130 km. aproximadamente.

En estas zonas territoriales habitan grupos mapuche con costumbres y tradiciones algo distintas, diferencias propias de habitar zonas geográficas

distintas, diferencias en la alimentación, forma de vestir tradicional, y como señala la *lamgen* Cristina variaciones fonéticas en el habla *mapuzugun*. Las diferencias son mínimas, y más las semejanzas, por ello son parte de un solo grupo pero con gran diversidad en su interior.

Esta diversidad es propia de cualquier grupo. Lo hay al interior de un aula, claro que no se trata necesariamente de diversidad cultural. Hablo de las diferencias de edades, de ritmos de aprendizaje, de género, de religión profesada, dominio lingüístico entre un alumno u otro. En el caso de la Escuela Reñico Grande, donde trabaja Cristina Cayunao esta diversidad es evidente, ya que hablamos de un aula multigrado:

“trabajo algunas asignaturas con alumnos de primero hasta sexto año, pero como contamos este año con otra profesora, hacemos separación de cursos, cada docente trabaja con tres cursos [...] aquí son poquitos estudiantes pero igual hay gran diversidad en la sala, distinta edad, niños pequeños que no saben leer, niños mayores que ya están a punto de irse de la escuela...” (Conversación *Lamgen* Cristina Cayunao Coloma, Lugar Reñico Grande, Lumaco; viernes 04 de abril de 2014)

Este caso particular de la diversidad en un aula multigrado, ha sido objeto de investigación por autores como Boix (2011), Boix y Bustos (2014), Santos (2011) donde se plantea esta diversidad como una potencialidad de estas aulas, superando la visión de problemas que el docente debe sortear.

7.3.2. Concepción sobre la educación intercultural

Sabemos que la idea de educación intercultural tiene múltiples comprensiones, según el continente o país en que nos situemos, según diversidad de investigaciones o investigadores, así ya lo explicité en el capítulo 2 denominado Educación Intercultural: propuesta dialógica, de encuentro y complementariedad entre culturas de raíces diferentes.

Sobre la comprensión que las educadoras tienen sobre educación intercultural puedo señalar que se trata de aquella educación que incorpora el saber y la lengua mapuche en el aula, que busca la autoafirmación de la identidad cultural mapuche:

“En esta escuela trabajamos la interculturalidad, buscamos que los niños conozcan sus raíces, conozcan su comunidad, que puedan decir orgullosos “yo soy mapuche” [...] Como yo trabajo Lengua Indígena, siempre estamos conversando sobre nuestras familias, sobre el *mapuche kimün* [saber mapuche] y a los niños les gusta mucho” (conversación con *Lamgen* Carolina Huilcapan, en Escuela Trañi Trañi; miércoles 04 de junio de 2014)

Entonces bajo en concepto de interculturalidad lo que se busca es incorporar aquello que está carente, para intentar lograr la igualdad. Lo que durante muchas décadas ha estado ausente en el contexto escolar, ha sido la lengua y el saber mapuche, solo la lengua castellana y el saber científico occidental constituían el hacer educativo (Quintriqueo, 2002; Quintriqueo y McGinity, 2008; Almendra, Peña y Rojas, 2011). Esto ya lo mostramos en la biografía de las educadoras, donde se evidenció que ellas aprendieron la lengua mapuche, el saber y una formación mapuche antes de la etapa escolar, sin embargo en la etapa de educación básica y secundaria solo se trataba la lengua y saber occidental. Tan solo en la educación superior se retomó el saber propio, debido a que escogieron una carrera profesional centrada en la educación interculturalidad en contexto mapuche. De sus comprensiones de interculturalidad señalan:

“la idea es que una vaya planificando de acuerdo a lo que saben los niños, de acuerdo al lugar donde está situada la escuela, idealmente que la familia participe en la escuela” (*Lamgen* Cristina Cayunao Coloma, Lugar Reñico Grande, Lumaco; viernes 04 de abril de 2014)

Existe una concepción donde la interculturalidad es transversal a todas las asignaturas, al currículum en general. Donde las planificaciones de clases están en base al contexto donde se sitúa la escuela, al saber de los niños, al saber presente en sus familias de origen. Sin embargo, como adelanta Cristina Cayunao cuando usa la palabra “idealmente” es que existe una distancia entre la concepción de educación intercultural y lo que sucede realmente en el aula. También señala algunos aspectos como la planificación, la importancia del contexto, la participación de las familias en la escuela como elementos esenciales en el proceso intercultural.

A continuación se presentarán aquellos aspectos que se consideran relevantes en el proceso intercultural y que forman parte de la concepción de las educadoras.

7.3.3. Concepción sobre el proceso intercultural en la práctica educativa

La concepción que tienen las educadoras sobre el proceso intercultural contempla distintas etapas, acciones a realizar previas a la intervención en el aula, durante su desarrollo o posterior a ella. La siguiente cita, muestra algunos de esos aspectos:

“Esta escuela está enfocada al mapuche kimün, entonces la idea es que una vaya planificando de acuerdo a lo que saben los niños, de acuerdo al lugar donde está situada la escuela, todo contextualizado, idealmente que la familia participe en la escuela, pueda venir un *chachay*-anciano- o una *papay* -anciana-a contar historias a los niños, pero eso no siempre se puede, el tiempo no es suficiente, no hay tiempo para salir a la comunidad a investigar [Ante la pregunta por qué investigar señala] es que cada *lof* tiene su propia forma de ver las cosas, no es igual el conocimiento presente en Reñico [su lugar de trabajo] que el presente en Llamuco [su lugar de origen]” (Lamgen Cristina Cayunao Coloma, Lugar Reñico Grande, Lumaco; viernes 04 de abril de 2014)

Se pueden identificar aspectos como la investigación, la contextualización, los conocimientos previos de los alumnos, la participación de la comunidad en el contexto escolar como importantes. Aspectos que permiten nutrir del saber mapuche a la práctica educativa, sin embargo esto no es suficiente para una práctica intercultural:

“los niños tampoco tienen que aprender solo de su entorno sino que tener una visión amplia, conocer lo propio pero también la otra realidad [...] también tenemos que regirnos por el currículum que tiene el Ministerio de Educación” (conversación con *Lamgen* Carolina Huilcapan, en Escuela Trañi Trañi; miércoles 04 de junio de 2014)

Si bien, señalé antes que cuando las educadoras hablaban de educación intercultural centraban su discurso en la incorporación del saber y lengua mapuche en el aula, aquí queda de manifiesto que también consideran importante que el estudiante mapuche o no mapuche conozcan otras realidades, otras concepciones, otros pensamientos. En este caso la educadora habla del conocimiento occidental, conocimiento que son recogidos en un currículum nacional para cada disciplina de enseñanza. Podríamos señalar entonces que hay dos culturas cuyos saberes y pensamientos nutren el hacer intercultural.

En este hacer intercultural, en un ámbito de relación directa entre educadores y estudiantes son importantes las formas de enseñar, las formas de comunicar, las formas de relacionarse:

“pichikeche mülefuy ñi gülamtugeal, epewtulgeal, mapuzugulelgeal, iñche femelkefinegün, re wigka kimün que sepan no es bueno ñaña [a los niños se les debería aconsejar, orientar, contarles cuentos, hablarles en lengua mapuche, yo hago así, solo conocimiento occidental no es bueno que sepan ñaña]” (Conversación *papay* María Llancaivil, Lugar Escuela Chapod de Maquehue; jueves 24 de abril de 2014)

En el proceso educativo son importantes entonces, desde la perspectiva de las educadoras, el *gülamtun* –consejos orientados a la formación de la persona-, el *epewtun* –relatos tipo fábulas-, el hablar *mapuzugun* -la lengua mapuche- entre otros.

7.3.4. Las asignaturas de enseñanzas. Entre la normatividad y la libertad del profesor

Lo esperable en las escuelas que trabajan bajo un enfoque de educación intercultural o con el Programa de Educación Intercultural y Bilingüe, es que las distintas disciplinas se vean afectadas por este enfoque. Al presentar la concepción de las educadoras se mostró que existía una pretensión que abarca el saber y la lengua mapuche junto con el saber y la lengua castellana para generar contenidos contextualizados que impliquen distintas asignaturas. Sin embargo, según esta investigación eso no siempre sucede en los establecimientos:

“[sobre el saber y lengua mapuche en el contexto escolar] El canal más efectivo en este momento está siendo el Programa de Educación Intercultural Bilingüe a través de la educadora tradicional y de nosotros los profesores mapuche [...] pero es Lengua Indígena la que está llevando la gran responsabilidad en estos momentos de la educación intercultural bilingüe” (*Lamgen* Pedro Cuminao, Escuela Chapod, Maquehue; jueves 15 de mayo de 2014)

Las palabras del director del establecimiento de la Escuela Chapod muestran cómo los propósitos de la educación intercultural bilingüe han quedado bajo la responsabilidad de quienes están a cargo de la asignatura Lengua Indígena. Es en esta asignatura que es posible incorporar el *mapuzugun*, el saber mapuche y la participación comunitaria en el aula, en cambio otras asignaturas están basadas en el conocimiento occidental.

Lo anterior, da cuenta de dos antecedentes importantes que nos permitirán comprender el fenómeno de estudio. El primero es que en las escuelas donde se desempeñan las educadoras se trabaja de forma disciplinar, el currículum se organiza por asignaturas de enseñanza, las que están a cargo de diferentes profesores y supone un trabajo independiente y aislado, donde cada uno tiene sus propios intereses para la asignatura que dirige. El segundo es que en tanto disciplinas se nutren de conocimientos presumiblemente lógicos, naturales, científicamente comprobado y que representan un segmento del conocimiento universal. Así hunde sus raíces en el conocimiento occidental, en sus formas de proceder y en la organización del conocimiento. Solo la asignatura Lengua Indígena se rige por un saber distinto, se nutre de un pensamiento que no es racional sino relacional. Las educadoras entonces solo tienen la posibilidad de intervenir con su saber mapuche, su lengua, sus pretensiones, su ideal de trabajo intercultural, en aquellas asignaturas que dirigen, por la forma de trabajo disciplinar y por la complejidad del trabajo inspirado en racionalidades distintas.

Así, las educadoras buscan abordar la perspectiva intercultural en aquellas asignaturas que están a su cargo. Como es evidente, la posibilidad de incorporar el saber y la lengua mapuche en la asignatura de Lengua Indígena viene dado porque en tanto asignatura curricular se nutre del saber mapuche, sus objetivos, propuestas de contenidos, actividades, evaluaciones han sido diseñadas tomando en cuenta el mapuche *kimün*-saber- y porque en su diseño han participado personas mapuche. Como asignatura permite la vinculación con la comunidad mapuche, la incorporación del saber y lengua mapuche, estrategias de enseñanza propias mapuche, la creación de recursos didácticos que se nutren de un saber diferente. Se constituye así en una asignatura no solo posibilitadora de prácticas educativas interculturales sino en una asignatura que invita a la reflexión, a la experimentación, a la búsqueda constante de cómo trabajar en el aula:

“yo no tuve la oportunidad de aprender el *mapuzugun*, aun siendo mapuche, no domino muchos de los conocimientos mapuche, por suerte cuento con la *papay* Maria con quien vamos viendo cómo trabajar las

clases” (Conversación con Yasna Antimil, Escuela Chapod, Mquehue; miércoles 07 de mayo de 2014)

Pero cuando nos referimos a otras asignaturas, las educadoras se ven en la necesidad de sortear algunos obstáculos que provienen de la tradición escolar y entes de la administración escolar:

“En algunas asignaturas como Música, Arte, *Mapuzugun* [Lengua Indígena], me doy la libertad de tomar algunas decisiones de acuerdo a las necesidades de los alumnos e incorporar *mapuche kimün* –saber mapuche-, pero yo estoy expuesta a la supervisión, donde me exigen ciertas cosas desde el DAEM [Departamento de Administración de Educación Municipal], ¿y qué exigen? Exigen que se logren los objetivos del currículum, un currículum que no considera el saber mapuche sino que los contenidos son todos occidentales, por eso una no puede hacer todo lo que le gustaría” (*Lamgen* Cristina Cayunao Coloma, Lugar Reñico Grande, Lumaco; jueves 27 de marzo de 2014)

“lo primero que hago es regirme por el currículum que tiene el Ministerio de Educación, donde se puede observar que los objetivos de aprendizaje tienen una cantidad de indicadores que uno tiene que cumplir, eso no se puede eludir” (Conversación con *Lamgen* Carolina Huilcapan, en Escuela Trañi Trañi; miércoles 04 de junio de 2014)

Aquí queda de manifiesto una tensión que viven las educadoras en el contexto escolar, cómo asumir las prácticas educativas escolares con un enfoque intercultural si las exigencias del sistema escolar apuntan a la consecución de objetivos del currículum oficial, el que no considera los saberes de culturas particulares sino que se nutre del conocimiento científico que tiene la pretensión de ser universal.

Bajo la idea de exigencias del currículum y exigencias desde la administración se manifiestan, por una parte, la dificultad de romper con la tradición académica

que concibe las asignaturas como transmisión de saberes construidos, y por otra, da cuenta de la falta de autonomía de las educadoras en la toma de decisiones sobre su labor docente.

Las educadoras señalan que en la mayoría de las asignaturas hay dificultad por abordar la perspectiva intercultural, debido a que desde su diseño se nutren del saber occidental y científico, que plantea unos objetivos que están basados más en los contenidos que en el desarrollo de habilidades o actitudes⁷⁴, por tanto se espera que los estudiantes dominen ciertos conocimientos teóricos, aplicables o no a situaciones prácticas y son las que están presentes desde su diseño como asignatura. Cómo el diseño curricular se piensa desde el saber occidental y también los distintos instrumentos de evaluación que se aplican evaluarán estos conocimientos, parece incoherente abordar la perspectiva intercultural en otras asignaturas:

“nos exigen que los estudiantes les vaya bien en la prueba SIMCE [Sistema de medición de la calidad de la educación] y el SIMCE no toma en cuenta la educación intercultural” (Conversación con *Lamgen* Carolina Huilcapan, en Escuela Trañi Trañi; miércoles 04 de junio de 2014)

“cuando me evalúan a mi no ven si abordo la perspectiva intercultural, sino si logro o no los objetivos del currículum” (*Lamgen* Cristina Cayunao Coloma, Lugar Reñico Grande, Lumaco; jueves 27 de marzo de 2014)

Por tanto si la comunidad escolar y el ante administrador de la educación, no están comprometidos con la educación intercultural, es problemático para las educadoras abordar el enfoque intercultural. Además favorecer la incorporación y generación de saberes mapuche supone abrirse a un proceso incierto en el

⁷⁴ En el 2014 se comenzó a implementar el nuevo Currículum Centrado en el Aprendizaje (CAA) centrado en objetivos de aprendizaje que relacionan en forma más explícita habilidades, conocimientos y actitudes. Sustituye así el currículum centrado en Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (Mineduc, 2012).

desarrollo de las clases frente a la seguridad de planes de trabajo ya sabidos, y supone dedicar un tiempo que las educadoras no tienen en el contexto escolar:

“que la familia participe en la escuela, pueda venir un *chachay*-anciano- o una *papay* –anciana-a contar historias a los niños, pero eso no siempre se puede, el tiempo no es suficiente, no hay tiempo para salir a la comunidad a investigar” (*Lamgen* Cristina Cayunao Coloma, Lugar Reñico Grande, Lumaco; viernes 04 de abril de 2014)

Entonces realizar prácticas educativas interculturales en las distintas disciplinas escolares supone para las educadoras dedicar esfuerzos y tiempo que no poseen, ya que para investigar, hacer dialogar saberes de racionalidades distintas, diseñar actividades, generar recursos didácticos nuevos, supone una inyección de energías extras, en lo que se refiere a otras disciplinas que cuentan con una tradición académica y que tanto las escuelas como demás medios ofrecen materiales de apoyo a la labor docente. Y como se señaló antes, también supone realizar un trabajo no valorado y que está en tensión con las pretensiones de los entes administradores de la educación.

La falta de autonomía de las educadoras, es reflejo de la concepción que se tiene de la labor docente donde habitualmente se le concibe como un profesional técnico que aplica procedimientos y medios técnicos para la consecución de fines, a partir de decisiones que toman especialistas de la educación, y no a partir de los deseos y necesidades del profesor, de sus alumnos, de la comunidad educativa.

7.4. Prácticas educativas en clases de Lengua Indígena

7.4.1. Del currículum normativo y las experiencias personales

De las conversaciones que tuve con las educadoras en el transcurso de la investigación, de las observaciones realizadas y el análisis de planificaciones de clases para Lengua indígena, puedo señalar que el currículum nacional para las

clases de Lengua Indígena ocupan un lugar central en las prácticas educativas de las educadoras:

“trabajo según los Planes y Programas de Estudio, va a depender de la asignatura, lo que hago son modificaciones y adaptaciones, pero no cambian en su totalidad” (*Lamgen* Cristina Cayunao Coloma, Lugar Reñico Grande, Lumaco; viernes 04 de abril de 2014)

El punto de partida del quehacer educativo es el currículum nacional, qué trabajar y para qué son decisiones que no las toman las educadoras sino el grupo de especialistas que diseñan el marco curricular. Lo que las educadoras realizan son adaptaciones según las características del grupo clase, el contexto, las necesidades o intereses de los estudiantes o equipo docente:

“lo primero que hago es regirme por el currículum que tiene el Ministerio de Educación, donde se puede observar que los objetivos de aprendizaje tienen una cantidad de indicadores que uno tiene que cumplir, eso no se puede eludir [...] veo los programas de estudios, si algún contenido está al final y yo digo es más importante conocer antes otra cosa, por ejemplo, la familia, el *lof* [comunidad], entonces digo voy a tratarlo primero y después voy a tratar lo otro, entonces ¿con quién lo converso? con los educadores, entonces llegamos a un consenso, porque me pueden decir “sí, me parece” y lo hacemos, o pueden decir “no me parece, mejor lo trabajamos así” como ellos ya tienen la experiencia entonces lo hacemos así” (Conversación con *Lamgen* Carolina Huilcapan, en Escuela Trañi Trañi; miércoles 04 de junio de 2014)

Como es posible evidenciar, las educadoras perciben el marco curricular como un documento normativo, cuyas directrices no pueden ser eludidos, modificados, sino que la práctica educativa consiste en dar respuesta a lo que allí se plantea. Cumplir con las exigencias institucionales, es un aspecto importante de la labor docente de estas tres mujeres mapuche. La misma institucionalidad les transmite el mensaje de reproducir el currículum, dotándolas para ello no solo con una

selección de contenidos y listado de objetivos, sino que además, les son entregadas planificaciones y unidades didácticas, diseñadas aparentemente, para ayudarles en sus prácticas educativas, aunque sabemos que detrás de eso también se esconde un deseo de control del profesorado. Yasna Antimil, profesora que trabaja en dupla pedagógica con la educadora María Llanccavil señala:

“en las propuestas didácticas vienen las planificaciones listas, con los aprendizajes esperados que están en los planes y programas, pero yo tomo solamente la unidad, los contenidos como están ordenados pero hago diferentes actividades no las mismas que están ahí (Conversación con Yasna Antimil, Escuela Chapod, Maquehue; miércoles 07 de mayo de 2014)

El quehacer de las educadoras consiste entonces en cumplir con las previsiones de quienes elaboran el marco y proyectos curriculares. Esto refleja la tan extendida manera de comprender el currículum basada en la separación entre la idea y su realización. Como educadoras son consideradas por el sistema escolar como intelectualmente dependientes de las prescripciones curriculares, que parecieran ser que tuvieran vida propia, existen y permanecen de forma independientes a las personas que componen la comunidad escolar. De esta manera, la propia experiencia, la reflexión, las propias intenciones no parecen tener cabida en la práctica escolar, y todo el saber educativo que las educadoras poseen sobre el *kimeluwün*, sobre el pensamiento mapuche, sobre una práctica educativa diferente, parecen perderse al quedar sometidas a los intereses ideológicos de quienes promueven la enseñanza. Sin embargo esto no es del todo así, y lo explicaremos más adelante con las experiencias del *yamüwün* como mediador de las relaciones educativas, el *mapuzugun* como lengua de comunicación en el aula y la *ruka* como espacio para educar como en casa. Todas prácticas educativas potencialmente inspiradoras de prácticas educativas interculturales.

7.4.2. Organización del tiempo. Prisioneros del tiempo

La organización del tiempo en la práctica educativa se refiere a cómo las educadoras distribuyen racionalmente el tiempo escolar, con el propósito de alcanzar los objetivos curriculares y lograr cierta certidumbre en la práctica educativa. Esta organización se basa en el horario escolar y el instrumento de planificación de clases:

“lo que nos piden aquí es que realicemos un horario, a determinada hora debemos realizar una determinada asignatura, recreo a tal hora, todo muy programado. Tenemos que planificar las clases, luego llevarlas a cabo. Entonces una tiene que cumplir con eso, ¿por qué? porque a la hora de la fiscalización es importante que esté todo bien programado, las horas que corresponden a cada asignatura...” (*Lamgen* Cristina Cayunao Coloma, Lugar Reñico Grande, Lumaco; jueves 27 de marzo de 2014)

Las palabras de la educadora reflejan aspectos importantes de la organización del tiempo escolar. Por una parte, es la administración del centro quién decide el diseño y la planificación del tiempo durante un año escolar, basándose a su vez en los planes y programas ministeriales que establecen un mínimo de horas pedagógicas anuales a dedicar a cada asignatura. Siguiendo el carácter normativo, las educadoras saben que en la distribución del calendario anual corresponden 152 horas para Lengua Indígena (Decreto nº 2960/2012), equivalentes a 4 horas⁷⁵ semanales por cursos.

Por otra parte, existe un horario escolar, que pauta los momentos de cada jornada, señalando a qué hora ingresar al aula, a qué hora descansar y qué hacer en cada momento. En esta perspectiva parece que existe un tiempo que es objetivo, existe sin los sujetos, por lo que los integrantes de la comunidad educativa se ajustan a ella.

⁷⁵ Cada hora pedagógicas en Chile corresponde a 45 minutos cronológicos

También, la organización del tiempo se constituye como un instrumento de control del profesorado por parte de la administración educativa, ya que es el tiempo destinado para la consecución de determinados objetivos.

Finalmente, es la hora la unidad pedagógica que permanece en los horarios, en las planificaciones de clases, unidades de aprendizaje, y que da origen a la clase de determinada jornada.

Frente a estos aspectos, las educadoras permanecen como prisioneras de un tiempo que les es dado, le es asignado, y que se representan y organizan en horarios y medidos por un reloj, que controla los tiempos eficaces, evitando las pérdidas de tiempo:

C.O: “las clases me parecen que transcurren muy similares una de otras, en términos de la organización del tiempo. Es el reloj el que marca el inicio de las clases de Lengua Indígena y es el horario el que me indica en qué curso y en qué sala estará la educadora cada día [...] Acudo a las clases y tras el ingreso de la profesora la puerta se cierra, a menos que hayan estudiantes que no hayan ingresado aún. Al iniciar la clase, se presenta el objetivo de la clase que responde a una planificación, conecta con la clase anterior, luego, el desarrollo de la clase puede consistir en exposición del tema por parte de la educadora, conversaciones con estudiantes, algunos ejercicios. Trascurridos un tiempo, alguien mira el reloj, la educadora, algún estudiante o incluso yo, para saber cuánto hemos avanzado o cuánto falta para acabar. En cosa de minutos la profesora hace una síntesis de la clase, hace preguntas a los estudiantes y se da por finalizada la clase. Los estudiantes salen a recreo, la educadora guarda sus cosas y se dirige a la sala de profesores. Yo guardo mis cosas y finalizo la observación de clase” (Observación nº 10 Escuela Chapod; martes 13 de mayo 2014)

Si bien en cada clase se trabaja un tema diferente y hay un énfasis distinto en el conocimiento mapuche, la lengua o el *yamün*, las clases observadas me parecían

que transcurrían de un modo similar en términos de la organización del tiempo. Cuando participaba en las clases de Lengua Indígena podía identificar que había un tiempo destinado para el inicio de la clase, para un desarrollo y para un cierre. Como sabemos, en cada momento de la clase el profesor se centra en un aspecto diferente, en un inicio se busca que los estudiantes conozcan el objetivo de la clase, se sientan interesados y tengan la posibilidad de expresar sus sentimientos o conocimientos previos. Un desarrollo que se centra en las actividades o situaciones de aprendizaje y un cierre que busca realizar actividades de metacognición, que los estudiantes tomen conciencia de sus progresos, generen conclusiones y evalúen sus aprendizajes. Se sugiere que la primera etapa tenga una duración aproximada entre 15 a 20 minutos, el cierre entre 5 a 10 minutos, el tiempo restante es para el desarrollo de la clase (Mineduc.cl). Si bien, esta forma de organizar el tiempo no es normativa, son orientaciones que las educadoras consideran al momento de la planificación.

La realidad que las educadoras señalan apuntan a un tiempo dado para hacer clases, un tiempo para planificar, un tiempo para revisar evaluaciones escritas, un tiempo de trabajo extracurricular como organizar la celebración del *wexipantu mapuche*, un tiempo para comenzar la clase, un tiempo para terminarla. Existe entonces una forma de concebir el tiempo que es racional, el tiempo se controla en horas anuales para cada asignatura, horas de duración de una unidad de aprendizaje, horas semanales, minutos para cada momento de la clase, el tiempo se aumenta o disminuye ya que en ocasiones un momento de la clase dura más o menos que otra clase, el tiempo se estructura en función del logro de los objetivos de la clase. Hablamos por tanto, de una concepción del tiempo técnico racional, donde el tiempo “es recurso o medio finito que puede aumentarse, disminuirse, gestionarse, manipularse o reorganizarse a fin de acomodarlo según los propósitos educativos seleccionados” (Hargreaves, 2005: 120)

Es un tiempo que existe fuera de las educadoras y de los estudiantes, es un tiempo objetivo, independiente de los sujetos. Sin embargo, en las prácticas educativas existe un tiempo que es subjetivo, un tiempo que es vivido y del que

las educadoras y estudiantes muchas veces no son conscientes. Hay un tiempo que cada actor vive de manera diferente, así hay estudiantes que necesitan más o menos tiempo para aprender, para trabajar, para concentrarse. Hay estudiantes que perciben un paso del tiempo tal vez lento y aburrido mientras se está en clases, como registré en una de mis observaciones:

“Personalmente me parece muy importante lo que la educadora está explicando, emergen conocimientos que yo no había escuchado o leído antes, la escucho atentamente, sin embargo, me doy cuenta que solo los estudiantes que están cerca de ella le escuchan, aquellos que están alejados realizan dibujos en sus cuadernos, pintan, miran hacia fuera por la ventana, no parecen interesados en el tema y parece que el tiempo no pasara para ellos, imagino que su corta edad les impide apreciar lo que la educadora está diciendo o la forma en que se desarrolla la clase implica mucha pasividad para ellos” (Observación nº 8, Escuela Chapod, Maquehue; 24 de abril de 2014)

En otro frente, en ocasiones las educadoras hablan de un tiempo que transcurre con rapidez y que no permite lograr la profundización necesaria para generar aprendizaje o completar las actividades:

“... los estudiantes comienzan a guardar sus cuadernos y lápices en sus mochilas, preparándose para salir a recreo. La educadora al darse cuenta de ello pregunta “¿ya es hora de salir a recreo? No me había dado ni cuenta, seguimos entonces la próxima clase con la actividad” dice, mientras se acerca a su escritorio” (Observación nº 05, Escuela Chapod, Maquehue; 06 de mayo de 2014)

Así entonces, una misma clase, que dura la misma cantidad de tiempo para una u otra persona puede ser vivido de distintas maneras, este es el tiempo subjetivo que no se considera al momento de organizar el tiempo. Por tanto hay una necesidad de avanzar desde la perspectiva del tiempo objetivo a la del tiempo subjetivo. A comprender y gestionar la organización del tiempo desde diversas

perspectivas. Ya que como se presentó, la organización del tiempo objetivo no depende de las educadoras, sino que les son prescritas desde la institucionalidad

7.4.3. La organización del espacio. Del Aula tradicional y una *ruka mapuche*

Sabemos que cualquier lugar es bueno para enseñar y aprender, sin embargo, el aula ha sido diseñado exclusivamente para ser el lugar físico donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pueden ser grandes o pequeñas, letradas o de paredes desnudas, con rincones de aprendizajes, con pequeñas bibliotecas en su interior, las hay de muchos tipos y características, cada una de ellas, refleja la concepción que tiene la comunidad escolar y el profesor sobre la enseñanza, el aprendizaje y el uso del espacio.

A partir de las observaciones realizadas, puedo señalar que el aula se concibe como un espacio cerrado, cuyas paredes y puertas definen los límites de lo que pertenece al proceso educativo y aquello que significa una intromisión o elemento de distracción para los estudiantes:

“Tras el toque de la campana, que marca el inicio del segundo periodo de clases, ingresamos al aula estudiantes, docente, educadora tradicional y yo. La docente acude a su escritorio donde deja sus pertenencias, yo espero a que los estudiantes se ubiquen en sus puestos para dejar mis pertenencias en una silla y mesa desocupada, percibo que la educadora tradicional espera lo mismo, puesto que solo cuando los estudiantes estuvieron sentados ella deja sus pertenencias en una silla y mesa que se encuentra en la parte posterior de la sala [...] La docente comprueba que no hayan estudiantes fuera de la sala, luego cierra la puerta” (Observación nº 04, Escuela Chapod; Jueves 24 de abril de 2014)

Cerrar la puerta de la sala de clases, como lo muestra la cita anterior, implica marcar un espacio cerrado, marcar el interior y el exterior, en el interior se lleva

a cabo un proceso dirigido por un profesor para la consecución de determinados objetivos, mientras que el exterior, pasillo y patio escolar, es el lugar donde el estudiante es libre de tomar sus propias decisiones y hacer lo que más les apetezca. Cerrar la puerta llama a los estudiantes a la concentración, al compromiso, a la disciplina, y comunica a quienes estén en el exterior que no pueden irrumpir en el aula, en el transcurso de la clase. Desde esta perspectiva, el aula parece un lugar cerrado, aislado de toda la comunidad educativa, una pequeña parcela entre muchas parcelas que hay en la escuela, un pequeño segmento independiente del todo.

El aula, parece tener la capacidad de encerrar el conocimiento, porque conocimiento y lengua mapuche se abordan en la sala de clases, todo confluye en ese instante en que profesores y estudiantes se encierran en el aula y se genera el proceso de enseñanza y aprendizaje. El aula parece tener la capacidad de domesticar el deseo de todas las personas, que cuando ingresan al aula se olvidan de las conversaciones que tenía fuera de la sala o sala de profesores, del juego que tenían en el pasillo. Sino que el aula es el espacio destinado a desarrollar el currículo escolar, como señala Trilla y Puig (2003, p. 52) “es quizás junto al libro de texto, la materialización más tangible del currículo”.

En ese espacio cerrado, la distribución de profesores y estudiantes representa casi siempre, el tipo de relación existente. Como se señaló en la cita anterior “la docente acude a su escritorio” y “espero a que los estudiantes se ubiquen en sus puestos” refleja, por una parte, que esta forma de organizar es habitual, ya que los estudiantes tienen un puesto, son “dueños” de una mesa y de una silla, y es ahí dónde se sientan casi siempre. Por el contrario la profesora cuenta con un escritorio o una mesa más grande, con más espacio a su alrededor, cercana al pizarrón y mirando de frente a sus estudiantes, para poder observarles y mantener el control de todo lo que suceda en clases.

Como lógica escolar, está claro que pretende evidenciar el estatus del profesor frente a sus estudiantes y el rol que corresponde a cada uno, ya que todos los

estudiantes miran hacia el pizarrón y al escritorio del profesor, constituyéndose este último en el centro del proceso educativo.

Pese a que hay una tradición de organizar el espacio enfrentando al profesor y los estudiantes, con una clara situación de privilegio para el primero, las docentes que participan de este estudio también buscan romper con esta forma tradicional de organizar el espacio, y varían en función de las actividades diseñadas y del objetivo de la clase:

“los estudiantes se encuentran organizados por cursos y filas, una fila corresponde a un curso. Todos miran hacia el pizarrón [...] la docente hace una presentación interactiva en PowerPoint y muestra un video a sus estudiantes” (Observación nº 02, Escuela Trañi Trañi; 24 de marzo de 2014)

“todos nos sentamos formando un círculo, incluidos docente, educadores tradicionales, estudiantes, docente en formación y yo. Cada uno se presentó, señalando *tuwün* y *küpan* [ascendencia familiar y territorial]...” (Observación nº 01, Escuela Trañi Trañi; 14 de mayo de 2014)

“los estudiantes formaron grupos a su elección, sin seguir un criterio aparente [...] movieron sus asientos y mesas, luego se sentaron y comenzaron a decidir sobre la temática a abordar, roles, etc.” (Observación nº 05, Escuela Reñico Grande; 31 de marzo de 2014)

De esta manera hay una variación en la distribución de asientos de los estudiantes, en función del objetivo que se persigue. Si es necesario captar la atención de todos los estudiantes e inhibir la interacción entre ellos, entonces la organización preferida es por filas. Si por el contrario, lo que se pretende es el trabajo cooperativo entonces la formación de distintos grupos de trabajo será la organización seleccionada. Esta claro, que no existe una forma de organizar el espacio y distribuir los asientos de los estudiantes que sea ideal para todas las clases, todos los estudiantes y todas las situaciones de aprendizaje, sin embargo

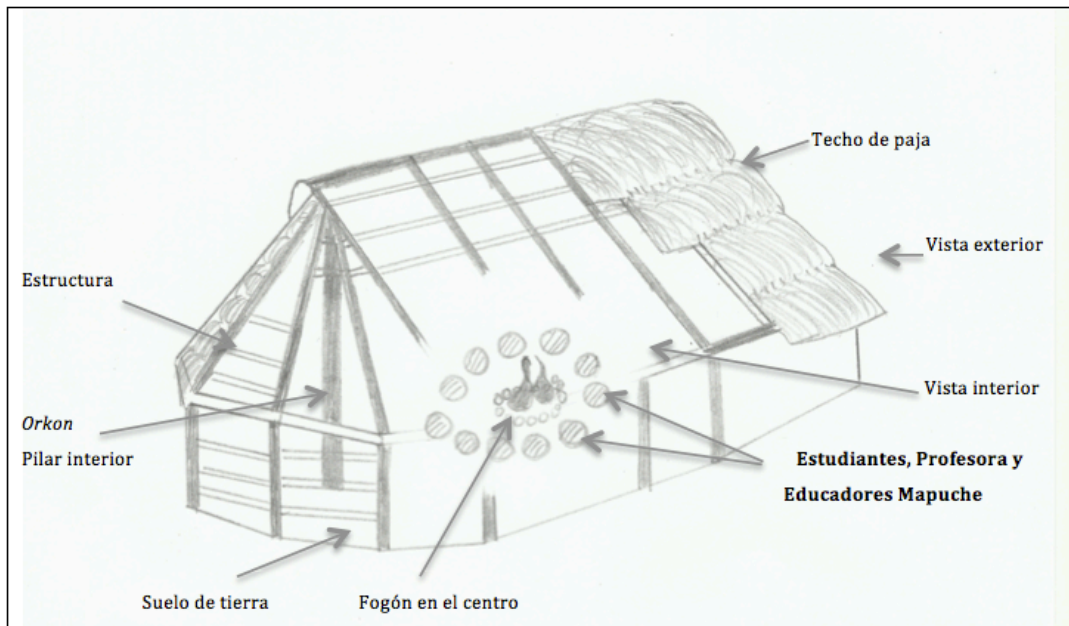
el punto clave es que la distribución de asientos facilite la consecución de metas pedagógicas y sea compatible con el tipo de actividad y las necesidades de los estudiantes (Bustos, 2013).

Cuando hablamos del saber y lengua mapuche, y buscamos tener un acercamiento a las formas de educar propia mapuche, podemos cuestionarnos si el aula y su forma de organizarla es la más apropiada. Ya señalamos en el capítulo anterior que la educación mapuche se da en cualquier lugar y en cualquier momento, no es tan importante el tiempo y el espacio, como si lo es la relación educativa y la enseñanza. También señalamos que un momento propicio para compartir en familia y aprender “todos juntos” lo era al final del día o durante las comidas, cuando toda la familia se reunía en la *ruka* –hogar mapuche. Allí todos conversaban de distintos temas y emergían historias antiguas, *epew*-relatos tipo fábulas-, *ülkantun* –canto-, *konew* –adivinanzas-, etc.

En la escuela Trañi Trañi, donde trabaja la *lamgen* Carolina Huilcapan, cuentan con una *ruka* mapuche, que es el espacio donde se llevan acabo las clases de Lengua Indígena. Este es un espacio radicalmente distinto a una sala de clases. Es un espacio diseñado para conversar, formando un semicírculo, disfrutando del calor del fuego y desprendiéndose de los cuadernos, mesas y sillas. Es un espacio donde prevalece la oralidad sobre la escritura. Es un espacio que no solo se inspira en un hogar mapuche sino que pretende que el proceso de enseñanza aprendizaje sea como la educación mapuche en casa

La siguiente imagen representa la organización y características de la *ruka* mapuche, donde la *lamgen* Carolina Huilcapan realiza sus clases de Lengua Indígena:

Imagen 1: Representación *ruka* mapuche



Fuente: Elaboración del investigación

La disposición de las mesas apegadas a la pared y los asientos formando un círculo alrededor del fuego, denota que en estas clases hay un predominio de la oralidad sobre la escritura. Las mesas son recursos que se utilizan para determinadas actividades que impliquen leer, escribir, desarrollar guías de aprendizaje, que no constituyen el centro de las prácticas. Durante las clases que observé, hubo algunas donde nunca los estudiantes escribieron, por tanto no hicieron uso de las mesas.

El *wajkunuwun* o disposición en círculo busca que todos los estudiantes puedan participar en igualdad de condiciones, busca que todos puedan verse los rostros, las expresiones, no hay puestos asignados, sino que todas las personas se sientan alrededor del fuego para conversar, para participar, para hablar, para escuchar:

“wajkunuwkeyin kūxal mew, chumgechilekel kuyfikeche reke, femgechi güxamkakeyiñ [...] kom azkintunewi pichikeche, ajkütunewigün ka”
‘hacemos un círculo alrededor del fuego, como hacían nuestros antepasados, así conversamos [...] todos los niños se miran los rostros y se escuchan’ (Conversación *Lamgen* Marta Hueñchuñir, Escuela Trañi trañi; miércoles 14 de mayo de 2014)

Como señala la *lamgen* Marta Hueñchuñir, subdirectora de la Escuela Trañi Trañi, organizar a los estudiantes desde la perspectiva del *wajkunuwün* busca tener un acercamiento a las formas de vida mapuche, a las formas de conversaciones más cercanas, más naturales. El espacio y su forma de ocupación busca crear la noción de estar como en casa, no en una sala de clases sino como en casa, no centrado en un pizarrón sino alrededor del fuego, sin puestos habituales sino donde apetezca en el instante, sin cuadernos y lápices sino hablando y escuchando, no a partir de una clase expositiva sino a partir de lo que sienten, necesitan o desean conversar:

“[un estudiante a la educadora sobre la *ruka*] uno se concentra *lamgen*, se deja fluir, porque uno se siente cerca de la casa” (Conversación *Lamgen* Carolina Huilcapan, Escuela Trañi Trañi; miércoles 04 de junio de 2014)

Es así como podemos hablar de educar en la *ruka*, como un espacio y ambiente educativo diferente al aula tradicional. Como espacio físico que condiciona de una manera diferente las disposiciones y las relaciones. Sin embargo hablar de educar como en la *ruka* mapuche, apunta a formas de educar que son propias mapuche y que se desarrollan en el espacio *ruka*. Es el todo complejo que busca que la educación esté inspirada en el saber mapuche y que se tratará en el apartado 1.4.5.

7.4.4. Hablar *mapuzugun* para aprender *mapuzugun*

a) La lengua mapuche como lengua de comunicación en el aula

En las prácticas educativas de estas tres mujeres mapuche hay un énfasis en el uso del *mapuzugun* como lengua de comunicación. Las clases de lengua Indígenas son espacios para conversar, para representar, para conocer, para hablar en *mapuzugun* con el objetivo de adquirir mayor dominio lingüístico:

C.O: “he observado que la profesora siempre habla en *mapuzugun* con sus estudiantes en clases de Lengua Indígena. Percibo que hay al menos tres

grupos de estudiantes con niveles de dominio lingüístico distintos: quienes hablan fluidamente la lengua mapuche, quienes comprenden pero no saben expresarse en *mapuzugun* o construyen frases con dificultad y quienes ni comprenden ni saben expresarse en lengua mapuche. Para comunicarse con los estudiantes de distintos niveles de dominio lingüístico, la docente utiliza estrategias como: la comunicación fluida y espontánea, el hablar pausado, el uso del lenguaje gestual, la traducción al castellano, la estimulación constante” (Comentarios del observador, lugar Reñico Grande; miércoles 02 de abril 2014)

La educadora adecúa su lenguaje de acuerdo al nivel de dominio lingüístico de sus estudiantes. Con los estudiantes hablantes activos del *mapuzugun*, capaces de entablar conversaciones de diversas índole, se comunican de forma espontánea y fluida, sobre el tema tratado en clases como de otros. Al no haber una necesidad por enseñar la lengua, se concentran más bien en el contenido y en el desarrollo de las actividades.

Con aquellos estudiantes que son capaces de comprender la lengua mapuche pero tienen dificultad para expresarse, les habla de forma pausada y les motiva a que busquen las palabras adecuadas para hablar, dando tiempo y la ayuda necesaria para que el estudiante encuentre el camino:

“-¿tía, puedo ir al baño?”- pregunta un estudiante, la docente que se encontraba en su escritorio levanta la cabeza y le contesta -“¿*chem pimi?*”- ‘¿qué has dicho?’- el alumno piensa y se toma unos segundos, luego dice -“*Kimeltuchefe, ¿amuafun wixaxipawe mew?*”- a lo que la profesora le responde con una sonrisa -“*amuge müten*”-’vaya nomás’ (Observación 07, Escuela Reñico Grande; miércoles 02 de abril de 2014)

Con aquellos estudiantes que no comprenden el *mapuzugun*, se apoya del lenguaje gestual para facilitar la comprensión, habla de forma pausada para que sean capaces de asociar las palabras con el gesto y finalmente al hacer uso de la traducción se asegura que la comprensión sea la adecuada:

“Una de las estudiantes lee “¿*Eymi kim chalimi?*” pero parece que tanto ella como sus compañeras desconocen su significado [percibo que se trata de estudiantes que no tienen dominio lingüístico del *mapuzugun*], entonces la docente repite la frase en *mapuzugun*, con cuidado de modular bien y hablar de forma pausada. Como las estudiantes no reaccionan, repite la pregunta esta vez apoyándose del lenguaje no verbal. Lee la pregunta “¿*eymi kim chalimi?*” que traducido sería ‘¿tú sabes saludar?’ la docente les muestra “*Ey-mi*” y utiliza su dedo índice para indicar a una de las alumnas y se entienda que es el pronombre tú, “*kim*” e indica su cabeza, “*chalimi?*” y junta sus mano derecha con la izquierda, como saludándose ella misma, para indicar que la palabra se refiere al saludo. Luego repite la misma pregunta, nuevamente acompañada del lenguaje no verbal, esta vez de una manera más rápida. Mira a las alumnas quienes sonrían y asienten. Finalmente traduce al castellano ‘¿tú sabes saludar?’, las alumnas responden “Sí”, pregunta “¿*chumgechi?* - ‘¿Cómo?’-, una de ellas responde “¡Hola!”, la profesora aclara “Sí, pero en *mapuzugun*, porque estamos en clase de Lengua Indígena”, la alumna corrige “ah ¡*mari mari!*”, la profesora asiente indicando que es una de las respuestas posible” (Observación 01, Escuela Reñico Grande; lunes 24 de marzo de 2014).

Si bien las actividades se centran en un contenido en particular y en la consecución de objetivos curriculares, la preocupación de la docente es que sus estudiantes aprendan el *mapuzugun*, para ello sabe que la manera más efectiva es que ellos se atrevan a hablar en dicha lengua, para ello las representaciones grupales en clases se constituyen como una estrategia de enseñanza aprendizaje de la lengua y la sala letrada como un estímulo para la práctica de la oralidad y la escritura en lengua mapuche.

b) Las representaciones duales y grupales como estrategia de enseñanza aprendizaje del mapuzugun

En el desarrollo de la unidad de aprendizaje *Chalin y Pentukun* en Reñico Grande, la docente trabajó las representaciones con sus estudiantes:

C.O: “he observado que la docente insta a sus estudiantes a practicar el *mapuzugun* por medio de la representación de situaciones diversas. Tanto de forma dual como grupal, los estudiantes asumen ser un determinado interlocutor, se sitúan en un contexto específico y simulan tener conversaciones en *mapuzugun*, aplicando de forma correcta las normas que rigen la realización de *chalin* y *pentukun* desde el saber mapuche” (Comentario del observador, Escuela Reñico Grande; miércoles 02 de abril de 2014)

Representar una situación en particular se constituyó como una forma de poner en práctica el saber tratado en clases, saber abordado por medio de una presentación interactiva de la educadora o como resultado de breves indagaciones de los estudiantes junto a sus familias. Sin embargo, y tal vez lo más importante, las representaciones se constituyeron como instancias para poner en práctica distintas competencias lingüísticas, instancias para conversar, instancia para hablar en mapuzugun.

Por medio de las representaciones, los estudiantes recrearon situaciones de la vida cotidiana, asumiendo el rol de sus padres, hermanos o de ellos mismos en situaciones externas al aula. En las distintas representaciones que se realizaron en el desarrollo de la unidad de aprendizaje los estudiantes tuvieron que tomar distintas decisiones:

- Formaron parejas o grupos de trabajo
- Decidieron qué situación representar
- Distribuyeron roles
- Planificaron lo que cada uno de ellos iba a decir en el diálogo

- Planificaron los turnos de palabras
- Memorizaron frases en *mapuzugun*
- Ensayaron la representación
- En la representación sustituyeron palabras del diálogo escrito

La representación se constituyó por tanto como una forma de aprender a mejorar la expresión y la comprensión oral del *mapuzugun*, la pronunciación correcta, jugar con las entonaciones y el ritmo del habla, fundamental para comprender la intención de los interlocutores. En el proceso de creación del diálogo, los estudiantes se vieron envueltos en la necesidad de desarrollar su imaginación, creando situaciones que se movían entre la cotidianeidad y lo ficticio.

c) Escuela y sala letrada como prácticas de escrituras del *mapuzugun*

La escritura del *mapuzugun*, es un tema no resuelto para el pueblo mapuche, aún hay controversia sobre cómo escribirlo, sobre cuál de los grafemarios existentes recoge y representa de mejor manera la gran variedad lingüística y dialectal que hay al interior del pueblo mapuche. Sin embargo, sobre lo que no hay duda, es sobre la importancia de avanzar de la lengua oral a la lengua escrita, buscando que el *mapuzugun* encuentre su reconocimiento cultural en la sociedad, y ejerza su derecho de expresión con las herramientas de la lectura y la escritura que las tecnologías de la información y la comunicación han generalizado de forma global (Lara, 2012).

En la sociedad mapuche, no se acostumbra a comunicar por escrito en *mapuzugun*, no es usual observar carteles en la vía pública, recibir correos o leer libros en lengua mapuche, solo escasamente se pueden visualizar señaléticas en instituciones como el registro civil, municipalidades u hospitales de la región de la Araucanía. Por ello, me sorprendió gratamente observar en la Escuela Reñico Grande tantos carteles y mensajes escritos en lengua mapuche, registré el primer día de observación:

“en el centro de la fachada principal del establecimiento resalta un mensaje escrito en lengua mapuche que dice: *“müley ñi witrampüramal tayiñ mapuche kimün, mollmalayayiñ tayiñ mapuche kewün, mollmalayayiñ iñigeyiñ, mollmalayayiñ chewgeyiñ, falintuayiñ tayiñ mapuche rakizuam”* [levantemos nuestros saberes mapuche, no olvidemos nuestra lengua, no olvidemos quienes somos, no olvidemos dónde pertenecemos, valoremos nuestro pensamiento mapuche]. Al leerlo, pienso que es una significativa invitación para toda aquella persona que ingresa al establecimiento, para que reivindique la lengua, la identidad cultural y los saberes mapuche” (Observación 01, Escuela Reñico Grande; lunes 24 de marzo de 2014)

Tanto en el exterior como en el interior del establecimiento, hay mensajes y señaléticas escritos en lengua mapuche:

“En la parte superior del arco de la puerta, hay tres carteles pegados, cuyos mensajes se encuentran escritos en mapuzugun, en uno se lee “chillkatuwe ruka Reñico Grande”[Escuela Reñico Grande], a la derecha “yowge kiñe füttra chalin”[recibe un gran saludo] y “ayiwküleaymün kom pu che mülepalu faw mew”[permanezcan con alegría todos lo que se encuentren en este lugar].

La puerta principal me deja en el recibidor de la escuela, en la pared derecha hay dos puertas de madera, sobre una de ellas leo “witratripapeyüm”[baños], en la pared del frente hay una gran imagen de un sikill sikill [joya de plata que usan las mujeres en el pecho] confeccionado con una gran cartulina metálica plateada, a su derecha hay un mural que contiene la imagen de un hombre con sus vestimentas mapuche e indicando las partes de su cuerpo en mapuzugun” (Observación 01, Escuela Reñico Grande; lunes 24 de marzo de 2014)

Ya al interior del aula es posible identificar una sala letrada en lengua mapuche y castellana, constituyendo un acercamiento positivo al lenguaje escrito.

Considerando que en el aula multigrado hay estudiantes que recién comienzan a establecer contacto con la escritura, con lo impreso, un ambiente letrado favorece el aprendizaje de la lectura y escritura a más temprana edad y se estimula al bilingüismo:

“...hay una sección para las seis vocales presentes en la lengua mapuche, un achawall en el centro para la letra a, epu para la letra e, intash para la letra i, ofash para la o, ufisha para u, y finalmente üñüm para la sexta vocal ü, percibo que estas vocales son parte de una elaboración personal, puesto que son imágenes impresas en hojas de oficios, pintadas y pegadas en trozo de cartulina de color naranja. Al lado izquierdo del pizarrón hay una cinta numerada organizada por casilleros, en cada casillero hay un número representado, desde arriba hasta abajo en el siguiente orden: representación de la posición de los dedos de la mano, la cifra numérica, su nombre en mapuzugun, su nombre en castellano y su nombre en inglés, siguen la misma lógica desde el 0 hasta el 19 [...] Las paredes laterales desde la mitad hacia atrás, junto a la pared posterior, se encuentra cubierta por una larga cinta numérica, con los números escritos en cifras y su nombre en mapuzugun desde el 1 -kiñe hasta el 70-reqle mari, observo murales sobre pueblos originarios de Chile, estaciones del año, tipos de textos, todos ellos contienen dibujos hechos por los alumnos y textos escritos por ellos, también hay un gran mapa de Chile y sus regiones geográficas, un mapa de América y uno del mundo en la parte posterior” (Observación 01, Escuela Reñico Grande; lunes 24 de marzo de 2014)

La funcionalidad de los materiales como cintas numeradas y las vocales, son utilizadas en distintos momentos como clases de matemáticas, Lengua indígena y Lenguaje y Comunicación, con estudiantes de primer y segundo año básico.

d) Hablar *mapuzugun* fuera del aula y el problema del desprestigio lingüístico

Sabemos que la promoción y la recuperación de la lengua mapuche no debe ser entendida como un empeño por mantenerla por mero compromiso o lealtad lingüística, por amor o respeto a las tradiciones de nuestros antepasados, como un afán por mantener un elemento del patrimonio cultural solo por romanticismo. Sino que debe entenderse como una lengua de comunicación y expresión, y como una manera de comprender el mundo y orientarse en él. Es a través de la lengua mapuche que es posible entender de mejor forma el pensamiento propio, la cosmología, la cosmogonía mapuche, etc. pero también es una lengua que permite hablar de diversos temas que se encuentran en horizontes culturales distintos. Por ello es preciso fomentar su uso en distintos ámbitos:

“siempre potencio el uso del *mapuzugun*, en el recreo y en la sala de clases, comenzar con un saludo y hablar lo más que se pueda en *mapuzugun*, aunque sé que en el día vamos a terminar igual hablando en *wigkazugun*, porque hay alumnos que no saben hablar nuestra lengua”
(Lamgen Cristina Cayunao Coloma, Lugar Reñico Grande, Lumaco; 27 de marzo de 2014)

En el contenido escolar, como lo señala la cita anterior y se ha expresado en párrafos anteriores, hay una intención de valorar el idioma mapuche más allá de su enseñanza en el Sector de Lengua Indígena. Si bien hay estudiantes que no serán capaces de entablar un diálogo en lengua mapuche, también hay quienes tienen el *mapuzugun* como lengua materna y la hablan en distintos momentos, la profesora se encarga de comunicarse con sus estudiantes en ambas lenguas, en distintos momentos del día y espacios:

“Antes de ingresar a la sala, donde se dará comienzo a la clase de Lenguaje y comunicación, escuché un diálogo en *mapuzugun*, espontáneo aunque

breve, entre la profesora que se dirige a la sala de clases y un alumno que se encuentra en el patio techado:

C.C⁷⁶: ¡*mari mari* David!

Ao: “¡*mari mari*!

C.C: “¿*chumleyimi?*” [‘¿cómo estas?’]

Ao: “*kümelkalen*” [estoy bien]

C.C: “¿*chem zugu niyeyin fachantü?*” [‘¿Qué tenemos programado para hoy?’]

Ao: “*niyeyin kiñe* exposición tía” [‘tenemos una exposición tía’]

C.C: “¿*chum amuley ti küzaw?*” [‘¿cómo va ese trabajo?’]

Ao: “¿*küme amuley?*” [‘va bien’]

C.C: “*fey ta küme zugu*” [‘eso es bueno’] –la profesora continua caminando e ingresa a la sala de clases”

(Observación 04, Escuela Reñico Grande; lunes 31 de marzo de 2014)

Diálogos como el anterior, lo escuché en distintas ocasiones en mi estadía por Reñico Grande, aunque debo señalar que siempre fueron intencionadas por la profesora, es ella quien habla en *mapuzugun* a los estudiantes y estos le responden en la misma lengua, pero no son los estudiantes quienes tengan la iniciativa de utilizar el idioma para hablar con ella o entre estudiantes, más bien hablan principalmente el castellano, aunque tengan dominio de ambas lenguas. Así lo demuestra el siguiente registro:

“Al finalizar la clase me dispongo a salir al patio techado para conocer a los niños, al salir, una niña se acerca a mí y me pregunta:

Aa: “¿usted sabe hablar *mapuzugun?*”

⁷⁶ Para recordar, las siglas presentes en las notas de campo y su significado son: Aa: Alumna; Ao: alumno; C.C: Cristina Cayunao, Educadora; C.H: Carolina Huilcapan, Educadora; M. LL: María Llancavil, Educadora; Y. A: Yasna antimil, Educadora; E.L: Elias Lincoleo, Educador; I. C: Ireño Cayupan, Educador; y T.P: Teresa Paillacoi, Investigadora

T.P: respondo “*may, kimün mapuzugun ¿eymi kay?*” [‘sí, se hablar en lengua mapuche ¿y tú?’]

Aa: “*ka kimün, mapuzugun y wigkazugun*” [‘yo también sé, la lengua mapuche y la castellana’]

T.P: “*¡küme zugu! ¿chum kimimi?*” [‘¡que bien! ¿cómo has aprendido?’]

Aa: “mi mamá y mi papá saben, por eso yo sé...” [sigue hablándome en castellano, aun cuando es evidente que habla fluidamente el mapuzugun]”

(Observación 01, Escuela Reñico Grande; lunes 24 de marzo de 2014)

Esta situación es reflejo del desplazamiento que sufre la lengua mapuche por parte del castellano, que se viene instalando como la única lengua oficial. Por lo que hablar *mapuzugun* en la escuela e instalarla como lengua de comunicación es una tarea ardua, que se realiza con múltiples inconvenientes, como la baja o nulas competencias lingüísticas de los estudiantes y sus familias o el rechazo o la poca valoración que se tiene de ella, como lo muestra la siguiente situación:

“Mientras la profesora pasa por los distintos puestos para saber si el trabajo que debían hacer junto a sus familias se había hecho, escuchó a una estudiante decirle a su compañera -“mi mamá me dijo que no fuera mapuche, que no aprendiera *mapuzugun*, que le dijera a la tía que mejor me hiciera castellano”-, su compañera la mira, pero no hace ningún comentario. Esta frase me causa gran impresión, pienso que si en el hogar no existe el apoyo al estudiante para que aprenda la lengua mapuche, el trabajo que la docente realice no podrá obtener grandes resultados. Espero a ver lo que sucederá cuando la profesora revise su trabajo y lamento cuando escucho a la profesora señalar con frustración -“no hizo la tarea”. (Observación 02, Escuela Reñico Grande, Lumaco; Lunes 24 de marzo de 2014)

El discurso de la negación del “ser mapuche”⁷⁷ y el aprendizaje del *mapuzugun* que la madre trasmite a su hija, sin lugar a dudas es un obstáculo para el aprendizaje lingüístico y una consecuencia de una historia de negación, dominación y minorización que sufrió el pueblo mapuche y su lengua ante la sociedad chilena, y que derivó en la autonegación e invisibilización que predominó en el siglo XX, y que en la actualidad permanece en algunas familias mapuche. Cambiar dicha percepción y actitudes para favorecer la transmisión, la enseñanza y la continuidad de la lengua mapuche, es una tarea ardua que escapa a la responsabilidad de la docente.

Sin embargo, las educadoras conscientes de estas dificultades se esfuerzan por trabajar en pos de la valoración de la lengua y saber mapuche, en pos de generar un acercamiento a las formas de enseñanza propias mapuche, es así como los relatos que se presentan a continuación muestran aquellos aspectos que como investigadora me han llamado la atención, han resonado en mí y he creído que son potencialmente inspiradores de prácticas interculturales y de reflexiones que apunten a una racionalidad relacional y no escolar racional.

7.4.5. Educar como en las familias mapuche. Historias de prácticas escolares inspiradas en la experiencia de educación mapuche

a) “Estar cerca de la casa. Conversar”

Retomando la cita anterior, donde un estudiante le señala a la educadora las razones de querer ir y estar en la *ruka* “porque uno se siente cerca de la casa”, encierra una idea muy importante, y es que no es fácil que estando en la escuela

⁷⁷ el “ser mapuche” o “no ser mapuche” es una cuestión muy difícil de determinar: ¿se puede escoger ser mapuche o no? ¿viene dada por la herencia de nuestros antepasados? ¿por los genes? ¿si no me identifico como mapuche, puedo ser considerada no mapuche? ¿si no hablo *mapuzugun* ni conozco las tradiciones soy menos mapuche?, son preguntas cuyas respuestas nunca terminarían de convencer a todos los colectivos, porque habrán muchas tendencias al respecto. Pero sobretodo responder a una pregunta por el ser, es una pregunta ontológica que merece una reflexión de carácter filosófico que no es de interés abordar en este punto.

un estudiante se sienta cercano a ese lugar cómodo, agradable e íntimo, como es la casa. La casa es ese lugar donde -salvo excepciones- queremos volver luego de un día de estudios, de trabajo, donde vivimos las relaciones humanas más valoradas y duraderas. Por tanto encontrar un lugar en la escuela que haga sentir a los estudiantes que están cerca de sus casas es una satisfacción, una potencialidad y un hecho de gran valor.

Ante la pregunta por aquello que hace que los estudiantes se sientan próximos a sus casas surgen:

“aquí siempre está calentito” (Conversación *lamgen* Sofía, Escuela Trañi Trañi; miércoles 04 de junio de 2014)

Expresiones que apuntan a una sensación de calor de hogar, dado por la existencia de un fogón en el centro de la *ruka* que la templó, le da calor, le hace acogedor e invita a las personas a sentarse alrededor de él y conversar. Este último es lo que más señalan los estudiantes:

“podemos conversar sobre nuestras cosas, nos reímos” (Conversación *lamgen* Javiera, Escuela Trañi Trañi; miércoles 04 de junio de 2014)

“acá conversamos [...] en la sala trabajamos en el cuaderno” (Conversación *lamgen* Karen, Escuela Trañi Trañi; miércoles 04 de junio de 2014)

Las conversaciones o *gütramkan* es uno de los aspectos que hace que los estudiantes se sientan cerca de sus casas, la instancia donde pueden expresarse libremente sobre aquello que interesa en ese momento, el momento de contar aquello que pasa, aquello que se siente, aquello que inquieta en ese momento:

“acá en la *ruka* hacemos *güxamkan* sobre distintos temas. Los niños cuentan historias que traen desde sus casas. Nos cuentan y nos preguntan sobre el significado del *pewma* -sueños-. Intentamos que no sea como

una sala de clases donde estamos más preocupados de escribir, de pasar materias. Sino que en la *ruka* conversamos, escuchamos a los niños, escuchamos a los educadores tradicionales” (Conversación con *lamgen* Carolina Huilcapan, Escuela Trañi Trañi; 23 de mayo de 2014)

Educar como en la *ruka* mapuche entonces es la idea de estar cómodos, en un ambiente agradable, en un ambiente de conversación donde cada uno puede expresar lo que siente o piensa. Se trata de relaciones que se establecen de persona a persona, entre niños y niñas, entre niños y adultos, donde cada uno ve y acepta al otro como un legítimo otro. No hablo de la relación profesor y alumno, porque estando en la *ruka* las expresiones profesora, tía y alumnos o estudiantes desaparecen, sino que prima aquel lenguaje que llama a la otra persona *lamgen* –hermano o hermana.

b) “Ni profesor ni alumno sino lamgen”

Tal vez no es novedoso para alguien conocedor del contexto indígena y del desarrollo de las clases de Lengua Indígena que en el trato entre los distintos agentes de la comunidad educativa primen las palabras *lamgen* y *peñi*, como se muestra a continuación:

[al finalizar la clase de Lengua Indígena]

Carolina Huilcapan: “¡*Pewkajal pu lamgen!*” [Adiós Hermanos]

Estudiantes: “¡*Pewkajal Lamgen Carolina!*” [Adiós Hermana Carolina]

Carolina Huilcapan: “*Lamgen Elías*” [Hermano Elías]

Elías Lincoleo: “¡*Pewkajal pu lamgen!*” [Adiós Hermanas]

Estudiantes (niñas): “¡*Pewkajal lamgen Elías!*” [Adiós Hermano Elías]

Elias Lincoleo: “¡*Pewkajal pu peñi!*” [Adiós hermanos]

Estudiantes (niños): “¡*Pewkajal peñi Elías!*” [Adiós hermano Elías]

Luego ambos educadores se ubican cercano a la puerta, los estudiantes que van saliendo se despiden de forma personalizada estrechándoles la mano derecha.

(Observación nº 04, Escuela Trañi Trañi; viernes 16 de mayo de 2014)

Lamgen es un trato que se utiliza entre mujeres de edades similares o entre mujeres y hombres. En el trato entre hombres se utiliza la palabra *peñi* en el mismo sentido de hermano. Se refiere tanto a aquellas personas que son hijos de un mismo padre y/o madre, como un trato entre personas que se tienen cariño, confianza y a la vez respeto. En el contexto escolar, se trata de este último sentido que nos remite a la cotidianeidad de la vida mapuche donde las personas se ven unas a otras relacionadas entre sí de forma recíproca y complementaria.

Sin embargo, me resultó muy curioso en el transcurso de la investigación que el trato cambiara cuando educadores y estudiantes se trasladaban de sitio:

“me llama la atención que estando en la sala de clases los niños se dirijan a la educadora llamándola tía Carolina en cambio en la *ruka* siempre le llaman *lamgen* Carolina. Del mismo modo la educadora les llama por sus nombres a secas ‘Alejandro’ cuando en la *ruka* le llamaría ‘*lamgen* Alejandro’ ”

(Comentario del observador, Escuela Trañi Trañi; viernes 23 de mayo de 2014)

Busqué conocer si esto era fortuito o escondía algún trasfondo que era desconocido para mí, y releendo las siguientes palabras, me pareció que se establecían relaciones diferentes según los contextos situacionales:

“[un estudiante a la educadora sobre la *ruka*] “Cuando estamos aquí en la sala a usted la vemos como una profesora exigente, y como que uno se desconcentra, en cambio en la *ruka* uno está frente al fogón, es calentito, uno se concentra más”, entonces es diferente, “uno se concentra *lamgen*, se deja fluir, porque uno se siente cerca de la casa”

(Conversación *Lamgen* Carolina Huilcapan, Escuela Trañi Trañi; 04 de junio de 2014)

El trato de *lamgen* a tía o de tía a *lamgen* tenía que ver con una transformación del sujeto. La mujer mapuche transformada en profesora, es la que está preocupada por la consecución de objetivos curriculares, es “una profesora exigente” que controla las actividades de los estudiantes, controla el tiempo, toma distintas decisiones que su facultad de profesora se lo permite. En su rol de profesora, los estudiantes la sienten más lejana:

“aquí la *lamgen* se ríe más [...] en la sala hacemos más tareas”
(Conversación *lamgen* Javiera, Escuela Trañi Trañi; miércoles 04 de junio de 2014)

Del mismo modo hay una transformación de los niños a estudiantes, de sujetos a aprendices, donde en determinados momentos de las clases de Lengua Indígena pueden hablar de sus intereses, de sus expectativas, pueden hablar libremente, pero en otras clases deben asumir su rol de estudiantes, trabajar para demostrar que han aprendido, que han logrado los objetivos.

Sin duda que, como señala Hernández (2002), una de las contribuciones radiales de las ciencias de la educación en su proyección sobre la escuela ha sido despojar a niños, jóvenes y adultos de su condición de sujetos y transformarlos en alumnos y profesores, donde corresponde al primero su rol de aprendiz y al segundo transmisor de unos conocimientos estables de carácter disciplinar. Afortunadamente, en las clases de Lengua Indígena, parece más cercano a la vida cotidiana, y prima un lenguaje que llama al otro *lamgen*, como un sujeto parecido a mí, no olvida el contexto escolar, sin embargo el lenguaje muestra mayor cercanía entre las personas, refleja unas relaciones educativas más cercanas, más horizontales, más como en casa.

c) “Yamüwün como mediador de las relaciones educativas”

Tanto en las conversaciones que tuve con las educadoras como en sus prácticas educativas en clases de Lengua indígena, el *yamüwün* se presentó como un mediador esencial en las relaciones educativas:

“Müley tayiñ epuñpüle yamüwal, pichikeche kotal zugugele, newentuzugugele fey kümelay, femgechi kimtukulayaygün chem zugu no rume ñaña, müley ñi pañush piwkegeal ti kimeltuchepelu. Kishuyegün ka femgechi müley ñi yamcheal, ajkütual ñi profesoraegün, awkantulenoal zugumekegeleyegün...” [el respeto debe ser recíproco, no es bueno levantar la voz a los niños, hablarles con firmeza, así no aprenden *ñaña*, quien enseña debe tener un corazón suave. Del mismo modo ellos deben respetar, escuchar a su profesor, no estar jugando cuando se les habla...]’ (Conversación Papay María Llancavil, Escuela Chapod, Maquehue; jueves 24 de abril de 2014)

Epuñpüle yamüwal expresa la reciprocidad en las relaciones educativas, en el trato igualitario, en el respeto mutuo entre personas. Cuando la *papay* María habla de no levantar la voz a los niños, de no hablarles con firmeza, no solo tiene en cuenta que esto es perjudicial para el aprendizaje, en tanto genera malestar, estrés, desmotivación o baja autoestima, todos obstaculizadores en el proceso educativo, sino que principalmente se refiere a las relaciones igualitarias donde tanto el profesor respeta a sus estudiantes, como los estudiantes a su profesor.

Al ejemplificar con no levantar la voz o hablar fuerte, hace referencia al saber hablar, al decir con cariño, al hablar con respeto por el otro, independiente de su edad. Habla del respeto y el amor que los niños necesitan, que los niños merecen. Habla de una relación educativa respetuosa, amorosa, donde el enseñante precisa tener un *pañush piwke* -corazón suave- que le permita

comprender a los niños, que le permita adecuarse a sus necesidades, que le permita inspirar relaciones satisfactorias.

Del mismo modo, ejemplifica que los estudiantes deben escuchar, deben respetar, no estar jugando cuando se les habla. Habla de una escucha activa, habla de enfocar los sentidos hacia la persona que habla, prestar toda la atención al otro *che* de la relación comunicativa. Se trata de saber escuchar, que exige un dominio de sí mismo, que implica atención, esfuerzo e interés, una actitud quieta de escucha atenta.

Saber hablar y saber escuchar, es fundamental en las relaciones basadas en el *yamüwün*. No estamos frente a un planteamiento donde corresponde al niño saber escuchar al profesor y al profesor saber hablar a sus estudiantes. Una relación vertical, que tal vez, estamos muy acostumbrados en el ámbito escolar. Sino que se trata de un saber mapuche que enseña a todas las personas a tener un justo equilibrio entre el hablar y el escuchar, un saber hablar y un saber escuchar fundamental en las relaciones horizontales. Por tanto, en las relaciones educativas escolares, tanto el profesor como a los estudiantes corresponden saber hablar y saber escuchar.

En las enseñanzas de la *lamgen* Carolina Huilcapan este saber se concreta en 4 aspectos esenciales:

“müley tamüm küme zugal, küme ajkütual, küme lelial, küme anüleal”
‘[deben ustedes hablar bien, escuchar bien, observar bien, sentarse bien’
(Observación nº 05, Escuela Trañi Trañi; viernes 16 de mayo de 2014)

Todos son aspectos necesarios en la construcción de relaciones agradables. La palabra *küme* –bien- expresa la filosofía de lo respetuoso, de lo armónico, del hacer que no molesta, de lo que se ajusta al pensamiento mapuche, de aquello que conduce al equilibrio.

Estos aspectos se centran no en pensar lo que voy a decir cuando el otro termine de hablar, sino que hablar sobre lo que ha dicho que lo sabremos en tanto le hemos escuchado, le hemos observado, y hemos expresado con nuestra disposición corporal nuestro interés por escucharle. Hemos estado atento a sus sentimientos, a sus expresiones, escuchar con atención proyecta una imagen de respeto. En este escuchar con atención no hay cabida para el juego con las manos, pies “*awkantumekenoal*”, las interrupciones “*zuguntumekenoal*” o las ensoñaciones “*mawagkülenoal kam ka rakizuamkülenoal*” sino que es preciso que la persona esté dispuesta, esté entregada, esté abierta a las posibilidades de la conversación, de la relación. Significa estar presente de cuerpo entero en esa relación, en ese momento.

d) “Te lo digo con cariño / *gülamtun*”

El *gülamtun* busca orientar a niños, jóvenes o adultos hacia un buen comportamiento. Se puede realizar cuando alguien ha tenido un comportamiento que no contribuye a la construcción de relaciones armoniosas y se hace necesaria la intervención de un adulto, como también se realiza de forma espontánea cuando alguien tiene un mensaje para entregar y lo quiere compartir.

En el transcurso de esta investigación tuve la oportunidad de presenciar distintos episodios donde la *papay* María Llancavil realizaba *gülamtun* a sus estudiantes. Contaré que un día al finalizar la clase pide a dos estudiantes que se queden en el aula porque necesita conversar con ellos. Les invita a sentarse en un rincón de la sala de clases y con voz muy calmada, con mucho cariño y respeto, les habla sobre el mal comportamiento que han tenido en clases. Les habla sobre lo nefasto que es no escuchar, jugar mientras la profesora o algún compañero habla:

“*yamchelaymu*” [no respetan] “*müley ta mu yamafiel ta che*” [ustedes deben respetar a la gente] yo se los digo con mucho cariño, no para

retarlos sino para que ustedes sean mejores personas, aprendan a respetar, para que tengan un *küme rakizuam* [buen pensamiento] [...] luego toca el hombro y el rostro de los alumnos para demostrarles su cariño y les dice “*fewla awkantumemu*” [vayan ahora a jugar], los alumnos salen con una cara sonriente”. (Observación 05, Escuela Chapod, Maquehue; martes 06 de mayo de 2014)

De esta manera la *papay* María asumía el papel de acompañar a los niños en el aprendizaje, para que ellos pudiesen aprender de sus errores y también desarrollar la confianza en los adultos al recibir un consejo y no una reprimenda, al recibir una canción y no un castigo, como sucedió en otra clase:

<i>Re zafzafzaftumekeymün</i>	Susurrando están
<i>re zafzafzaftumekeymün ¿chumgelu?</i>	Susurrando están ¿por qué?
<i>feypilay ta mi ñuke</i>	No ha dicho eso tu madre
<i>feypilay ta mi chaw</i>	No ha dicho eso tu padre
<i>amuaymün, amuaymün</i>	Vayan, vayan
<i>chijkatuwe ruka mew</i>	A la escuela
<i>amuaymün, amuaymün</i>	Vayan, vayan
<i>chijkatuwe ruka mew</i>	A la escuela
<i>kimmeaymün ta zugu</i>	Vayan a aprender
<i>kimmeaymün ta zugu</i>	Vayan a aprender
<i>yemeaymün mapuche kimün</i>	Traerán el saber mapuche
<i>pimekey pu fushakeche</i>	Están diciendo los ancianos
<i>pu fushakeche.</i>	Los ancianos.
<i>Fewla ta kexokexogeymün</i>	Ahora ustedes tartamudean
<i>Pu pichikeche kexokexogeymün</i>	Los niños tartamudean
<i>¿chumgelu am ta femekeymün?</i>	¿por qué hacen eso?
<i>¿chumgelu am ta femekeymün?</i>	¿por qué hacen eso?
<i>Kümelay, kümelay tamün femeken</i>	No es bueno, no es bueno lo que hacen
<i>Kümelay kümelay tamün femeken</i>	No es bueno, no es bueno lo que hacen
<i>Pu ñaña, pu lamgen.</i>	Hermanas, hermanos
<i>newentuaymün, newentuaymün</i>	Sean fuertes, sean fuertes
<i>pu lamgen</i>	Hermanas

newentuaymün, newentuaymün
pu lamgen
amulepe, amulepe mapu kewün
amulepe amulepe mapu kewün
fanetuge, fanetuge ta mi kewün
fanetuge, fanetuge ta mi kewün
pu lamgen, pu ñaña
pu lamgen, pu ñaña
müna mapu kimün mülekefuy
mülekefuy kümeke gülam
fewla ta, fewla ta, ajkülay ta pu pilun
¿chumgelu am ta zafzafumekeymün?
Kümelay tamün femeken
Kümelay tamün femeken.
Ajküpe, ajküpe ta mi pilun
Ajküpe, ajküpe ta mi pilun
Lamgen, ñaña
Ajküpe ta mi pilun.
Piwkentuafimün
Piwkentuafimün kümeke kimün
Lamgen, ñaña, pu lamgen

Sean fuertes, sean fuertes
 hermanas
 que avance, que avance nuestra lengua
 que avance, que avance nuestra lengua
 que adquiriera fuerza,
 que adquiriera fuerza tu lengua
 hermanos, hermanas
 hermanos, hermanas
 había mucho saber de la tierra
 habían buenos consejos
 ahora, ahora, los oídos no escuchan
 ¿por qué susurran ustedes?
 No es bueno que hagan eso,
 No es bueno que hagan eso,
 Que escuchen, que escuchen sus oídos
 Que escuchen, que escuchen sus oídos
 Hermano, hermana
 Que escuchen sus oídos
 Y guarden en sus corazones
 Guarden en sus corazones los buenos
 saberes
 Hermano, hermana

(Fragmento ülkantun papay María,
escuela Chapod)

Así, con el *kimün*-saber- que acompaña a la papay Maria en su quehacer educativo nos hace pensar en la posibilidad de enseñar, de transmitir, de aconsejar, de generar la conciencia sobre nuestros actos de una manera diferente, donde los valores transmitidos a los estudiantes les permitan enfrentar la vida con dignidad y se enseña rehuendo una actitud autoritaria, sino que desde la perspectiva relacional lo que haya que decir se dice con cariño, se dice con respeto, se dice con *yamün*.

7.5. Cierre de capítulo

Las experiencias que aquí se han presentado, tanto desde el punto de vista de las tensiones presentes en el contexto escolar como de las posibilidades han buscado reflejar una realidad vivida por educadoras mapuche, unas experiencias que conectan con la problemática que presenté en el capítulo primero donde hablando desde mí me proyecte hacia la investigación, lo que viene a instarnos a buscar formas de transformar la escuela desde adentro, porque como ha quedado claro, la institución escolar aprisiona a la comunidad escolar en sus estructuras y en sus normas, aunque sabiendo que la comunidad escolar la forman personas, personas que sienten, piensan y viven la escuela entonces se abre la posibilidad de hacer fructíferas las tensiones.

Como se ha mostrado aquí también, pese a la rigidez de la institución escolar, las educadoras mapuche se esfuerzan por vincular sus experiencias personales con su quehacer educativo, llegando así nociones de educar como en casa, relaciones basadas en el *yamüwün*, decir con cariño, que se han transformado, sobretudo para mí, en una invitación hacia otro modo de estar en la relación educativa (Hizmeri, 2016).

Capítulo VIII

Cerrando el ciclo investigativo

8. Cerrando el ciclo investigativo

8.1. Introducción

He querido hablar de cerrar un ciclo investigativo porque he concebido esta investigación como un ciclo, no como un proceso lineal que elude las interrelaciones de los distintos puntos, sino como un ciclo que avanza y vuelve atrás recurriendo a las vivencias anteriores y que al cerrar da paso a un nuevo ciclo con múltiples posibilidades (Hormazábal, 2016).

La idea de ciclo investigativo está en sintonía con la concepción mapuche del tiempo y de la vida, donde todo se comprende como ciclos vitales, el día muere y renace cada día, la luna tras pasar por distintas fases vuelve a comenzar, al cerrar un ciclo anual se da paso a uno nuevo. Y desde esta comprensión de ciclo es que he planteado este capítulo como el cierre de un ciclo, la finalización de un proceso investigativo, sin embargo, finalización solo en el sentido del cierre de una investigación que corresponde al programa de tesis doctoral, en ningún caso se trata de dejar atrás el tema de estudio, porque forma parte de mí, se nutre de mi experiencia y se constituye en experiencia vital, que me otorga saberes de cara a posibles investigaciones futuras y retorno a la labor docente.

8.2. Recordando el comienzo del ciclo

Señalaba en los primeros capítulos cómo fue el comienzo de este trabajo investigativo, recurrí a mi experiencia de la infancia para dar cuenta del significado que la escuela y la educación escolar tuvieron para mí. La escuela era ese lugar donde yo quería estar, no por sus clases, no por los profesores, no por el conocimiento escolar, sino porque era el lugar donde compartía con muchos niños como yo, niños y niñas mapuche, con quienes jugábamos, hablábamos nuestra lengua, y porque no decirlo, también peleábamos. La escuela era ese lugar que nos reunía, y nos encaminaba hacía un mundo de posibilidades, ya que era en la escuela donde aprenderíamos a leer, a escribir, a conocer y comprender

el mundo, y fue así, fue la escuela la que nos enseñó a conocer y comprender un mundo distinto al que conocíamos desde pequeños, por tanto nos dio posibilidades, y nos instó a recorrer un camino. Y esto no es problemático, ya que la escuela en la labor educativa debe pretender abrir posibilidades y mostrar nuevos mundos a niños y niñas. El problema que se refleja en mi experiencia personal, que sin duda representa la experiencia de muchas personas mapuche, es que la escuela negó nuestro ser mapuche, el pensamiento y los saberes que son fruto de generaciones pasadas y que dan sentido a nuestra existencia como pueblo. El problema fue el *mono-logos* de la escuela, y con ello he querido señalar no solo que la escuela era la única que hablaba, sino también que había un solo logos, un *logoi* y un *topoi* como señala Panikkar (2010), que enmarcaba todo el quehacer educativo. La escuela se encargaba de basar la tarea educativa desde una sola forma de comprender el mundo, una sola forma de generar conocimiento.

Darme cuenta de esto, fue lo que me motivó a recorrer los caminos que he recorrido y que se me sitúan donde estoy ahora, me llevaron a convertirme en profesora, a viajar a España, a estudiar en un programa de magister y haber escrito este estudio de tesis doctoral. Fue la experiencia de este choque cultural vivido en la escuela y el deseo por contribuir a una educación más experiencial, más significativa es que he hablado y hablo del diálogo intercultural, porque creo que solo en ese lugar es posible la construcción, el encuentro con el otro que es diferente culturalmente, que carga con su propia historia, con su propio saber. Es en el diálogo que es posible conocer al otro, reconocerle, respetarle y comprenderle.

Sin embargo, antes del diálogo es necesario hacer una aproximación a ese universo cultural, a ese universo de sentido que tienen los dialogantes, en este caso, sobre la educación. Como existen bibliotecas llenas de libros que hablan de la educación escolar en sus tipologías, escolar, infantil, ecológica, para la ciudadanía, para la paz, diferencial y un largo etcétera, se hizo imprescindible ahondar en el significado que las personas mapuche atribuyen al acto de educar, sus concepciones, perspectivas, palabras y experiencias fundamentales, porque

esta educación es la que no se conoce, la que ha estado ausente en las escuelas durante décadas, por no decir, desde la existencia de las mismas escuelas en contextos de comunidades indígenas. Educación, que sin embargo, experiencé en mi comunidad de origen, por ello todo se contó en primera persona y desde mi experiencia me abrí a la posibilidad de aproximación a otras experiencias educativas.

Investigar las experiencias vitales de personas mapuche significó para mí dar respuesta a preguntas que nos llevan a repensar la educación, una educación que no hable un lenguaje diferente a la vida, una educación que no esté desvinculada de las comunidades, de las familias, del saber y pensamiento mapuche. Una educación que no jerarquice sino que sea capaz de superar las barreras entre las culturas que el “no pensar” nos ha impuesto. Tuve inquietudes, tuve una necesidad de aproximarme al saber educativo mapuche, porque creía y creo que la comunidad escolar puede aprender de las familias, de las comunidades mapuche, de sus estudiantes y no como siempre se ha creído, que la educación escolar es la que permite que todas las personas aprendan, quedándose con el monopolio de lo educativo (Illich, 1991).

8.3. Saber educativo mapuche desde las experiencias vitales de personas mapuche, integrantes de comunidades y profesores del contexto escolar

Avanzar hacia un diálogo intercultural en educación ha sido el norte de esta investigación, y seguirá siendo el objetivo del trabajo que está por venir. Sobre la convicción de creer que una educación intercultural en contexto mapuche debe construir sus cimientos sobre dos pilares fundamentales, uno mapuche y otro no mapuche, se planteó esta investigación que tuvo por objetivo:

Comprender y profundizar en el saber educativo mapuche desde las experiencias vitales de quienes lo han vivido, y que permitan avanzar hacia un diálogo intercultural en educación

Centré la atención en uno de los pilares y no en ambos, porque ha sido el pilar mapuche el que ha estado ausente cuando se ha hablado de educación intercultural, cuando se han planteado propuestas o se han diseñado programas educativos. Pocos se han preguntado ¿Cómo comprenden la educación, personas cuyo pensamiento encuentra su racionalidad en el todo relacionado?

Ha sido esta pregunta y el objetivo antes señalado los que han guiado esta investigación, que ha estado inspirada en la fenomenología hermenéutica, la hermenéutica diatópica y el *inatuzugun*.

8.3.1. Nombrar y presentar lo educativo

Sabemos con Larrosa (2003) que las palabras crean realidades:

Nombrar lo que hacemos, en educación o en cualquier otro lugar, como técnica aplicada, como praxis reflexiva o como experiencia no es solo una cuestión terminológica. Las palabras con las que nombramos lo que somos, lo que hacemos, lo que pensamos, lo que percibimos o lo que sentimos son más que simplemente palabras. Y por eso las luchas por las palabras, por el significado y por el control de las palabras, por la imposición de ciertas palabras y por el silenciamiento o la desactivación de otras, son luchas en las que se juega algo más que simplemente palabras, algo más que solo palabras. (Larrosa, 2003, p. 167)

Es así, que esta investigación ha querido dar a conocer formas de nombrar lo educativo que surgen desde la voz de los participantes. Modos de nombrar que se presentan en lengua mapuche y que se vinculan con la vida, pensamiento y el saber mapuche y que permiten dar respuesta al objetivo:

Objetivo 1

Reconocer y describir los modos de nombrar lo educativo que personas mapuche realizan desde sus experiencias vitales

Cuando hablo de nombrar lo educativo, quiero referirme a esas palabras que remiten a una relación con lo educativo, no necesariamente hablo de un equivalente a la palabra educación. Porque como he señalado antes, las culturas indígenas, al no tener un pensamiento conceptual no hablan de palabras que representen ideas, porque las palabras no se han abstraído de la realidad, no han abandonado el vínculo con aquello que nombran. Es por ello que Panikkar (1997) diferencia las palabras que presentan de aquellas que re-presentan, perteneciendo las primeras al mundo real, presentándonos las cosas y haciéndonos partícipes de ellas, y las segundas pertenecientes al mundo de la mente, que re-presenta y re-hace de cierta forma la realidad en nuestra mente.

La persona mapuche cuando habla de *xemümün* –hacer crecer- no lo hace para representar la idea de educación, una conceptualización sobre educación, sino que remite al modo en que ellos responden ante la llegada de un recién nacido, ante la presencia de un *pichiche* –persona pequeña-. Al preguntar en qué consiste, no despliegan una serie de características o definiciones asociadas a la palabra *xemümün*, sino que hablan de aquello a lo que se parece, porque como señala Zambrano (2011), en lo que se parece se revela lo que es:

Todo lo que el hombre hace tiene además del sentido primario otro sentido, por lo menos, más oculto y recóndito que luego salta y se manifiesta. Y así sucede igualmente con lo que mira y discierne, con lo que fija su atención. Nada es solamente lo que es.

Y esto sucedería ya solamente porque cada cosa o cada ser, además de lo que es, es también lo que parece; lo que ya proyecta una dualidad. La apariencia de las cosas recubre lo que son o bien los corrobora (...)

Entre ser y apariencia hay un juego de afinidades y de parentescos que llega al extremo cuando una cosa vale la otra, cuando una cosa puede nombrarse con el nombre de la otra, quedando así nombradas las dos al mismo tiempo en unidad de sentido (pp. 157-158)

Así, el *xemümün*, como lo presentara una de las participantes, “es como hacer crecer un árbol”, como cuando un árbol crece con el cuidado y el apoyo de las

personas, quienes se ocupan de colocar cuatro puntos de apoyo alrededor y revisan constantemente que la tierra esté compacta, sucede que cuando vienen las lluvias y los vientos esa tierra es capaz de no erosionarse y mantenerse, dándole soporte a las raíces de ese árbol en crecimiento, por lo que al árbol sigue el curso de la vida y crece bien. Sin embargo cuando esto no sucede, cuando no hay cuidado de “hacerle crecer”, entonces el árbol crece torcido, crece como no tiene que ser, o al venir las lluvias y los vientos el árbol se ve afectado, rompiéndose o perdiendo la dirección de crecimiento y ya no será capaz de enderezarse por sí solo, sino con ayuda de las personas. Cuando se ha llegado a este punto, ya es una tarea más complicada corregir la dirección.

Entonces *xemümün*, es una palabra que remite a la idea de “hacer crecer”, se emplea para hablar de hacer crecer un árbol, como para hacer crecer una persona. Evidentemente ambas no funcionan de la misma manera, sin embargo, se basan en los mismos principios: el principio del todo relacionado, la reciprocidad, la interdependencia y la complementariedad (Estermann, 1998).

El *xemümün* se refiere a un saber estar en relación con la persona que crece. Se enmarca dentro de un pensamiento mapuche que concibe la realidad como un todo relacionado, siendo sus presupuestos básicos *kom ta mogley ka nüwküley* [todo está vivo y relacionado], *iñi no rume ta kishulelay* [nadie está solo, complementariedad], *chumlen ta faw, üyüw ka feley* [como es aquí, allá es del mismo modo, correspondencia], *ta ñi chumün ta che ka femgechi wiñoketuy* [todo lo que se hace se devuelve, reciprocidad]. Estos presupuestos en los que cree la persona mapuche, que cree de tal forma que ni siquiera es consciente que lo cree (Panikkar, 1993) se encuentran sumergidos en la inconsciencia, sin embargo, es posible identificar algunos principios que son enseñados en el proceso del *xemümün* a los *pichikeche* y *weche* [persona pequeña y persona nueva o joven].

Los principios a los que se refirieron los participantes fueron el *yamüwün* como un respeto recíproco, el *kejuwün* como la ayuda mutua, el *igkawün* como defenderse recíprocamente, *ekuwün* como respeto y obediencia, *che xokiwün* como respetarse y tratarse como personas en igualdad de condiciones, entre otros. Todos estos son enfatizados en la oralidad del *mapuzugun*, presente en los

relatos, en las conversaciones, en las actividades y prácticas sociales, culturales y espirituales.

Esta primera forma de nombrar lo educativo apunta al modo en que las familias y comunidades mapuche responden ante la llegada de un recién nacido, ante la llegada de “una persona pequeña”, que se considera persona incluso antes del nacimiento, porque lo importante del *xemümün* es el modo de establecer las relaciones, los modos de estar entre personas de diferentes edades, el modo como exige “un saber estar junto” a la o las personas que crecen, un saber que no siempre es sabido previamente sino que en un proceso de transformación conjunta “se va sabiendo”, es decir, no se sabe de formas o recetas para hacer crecer, sino que se trata de un saber experiencial, un saber práctico que se va asentando en el proceso.

Sin embargo, y siguiendo la lógica de la metáfora del árbol, podemos señalar que cuando un árbol ya ha crecido y tiene raíces, tronco y ramas firmes y gruesas, entonces los vientos y las lluvias ya no representan riesgos en su crecimiento y la posibilidad de crecer torcido ya ha quedado atrás, ya no necesitan el cuidado de las personas o la necesitan escasamente. Es así que la idea de “hacer crecer” comienza a desaparecer cuando se considera que el árbol ha crecido bien. Del mismo modo comienza a desaparecer la noción de *xemümün* en las personas cuando este se acerca a la vida adulta, cuando se considera que sabe lo suficiente para guiar su propia vida de forma responsable, aunque en ningún caso individual, porque recordemos que hablamos de personas cuyo fundamento es el todo relacionado, donde todas las relaciones son interrelaciones e interdependientes, en cualquier edad de nuestra vida.

Pero decir que se ha crecido ya, no significa estar formado, completo o acabado, no significa decir que la formación ha llegado a su cúlmine, porque las personas siempre están en permanente formación y transformación, siempre dispuestos a dejarse afectar por las experiencias y siempre dispuestos a dejarse habitar por el saber, y es aquí donde conectamos con otra forma de nombrar lo educativo que es el *kimeluwün*, aunque en concreto no es “otra forma” sino una relacionada, en estrecho vínculo, solo que el nombrarle con una palabra distinta quiere enfatizar

en un aspecto diferente. Hablo del *kimelüwün* como aquel proceso que busca despertar la consciencia de la persona para que ame la sabiduría y prepare morada, para dejarse habitar por ella.

Es una palabra que da cuenta que para las personas mapuche no es prioritario conocer, porque como se ha señalado en capítulos anteriores, la palabra conocer o conocimiento no existen en el *mapuzugun*, sino que existe la palabra *kimün* que se sitúa en un lugar previo a la dicotomía occidental entre saber y conocimiento (Salinas, 2014; Zambrano, 2011). *Kimün* puede entenderse como saber y sabiduría, se presenta como un ideal, una invariante humana transversal a todas las tradiciones humanas, como lo ha señalado Panikkar (1999).

Pero el *kimün* no es algo que pueda atraparse, manipularse o alcanzarse, sino que viene del modo como viene un huésped a habitar una morada, viene cuando quiere y habita donde se le ha preparado un lugar para estar. Entonces el *kimelüwün* pone la atención en preparar morada, y preparar quiere decir esperar, quiere decir estar dispuesto, pero no quiere decir estar preparado para algo que ha de llegar, porque la persona no puede prepararse para la sabiduría, sino que la persona vive (Panikkar, 1999), vive como quiere vivir o como la sociedad le ha enseñado a vivir, y porque no decirlo, o vive como puede vivir. Y vivir significa no centrar la atención en los resultados, en las posibles ventajas de las acciones (*Ibíd.*), sino vivir los momentos, vivir las relaciones humanas, vivir en estrecho vínculo con la madre tierra.

Así, las personas mapuche transmiten a las nuevas generaciones la idea de preparar la morada, no con esas palabras ni de forma explícita, sino que ponen el acento en *Kim ajkütual*, *kim azkintual*, *kim zugal*, *kim küzawal* [saber escuchar, saber observar, saber hablar, saber trabajar] entre otros, que no buscan alcanzar o atrapar un *kimün* otro, sino que ellos mismos son el fin, y permiten que la persona viva, supla sus necesidades, sea parte de una comunidad, y en ello es muy posible que el *kimün* comience a habitar en él.

Kim ajkütual, *kim azkintual*, *küme ñüküfküleal* [saber escuchar, saber observar, estar en silencio] hablan de formas de estar dispuestos, porque en una cultura de tradición oral, una de las formas en que aflorará la sabiduría será en el decir de la

otra persona. Sí no escuchamos, si no callamos no sabremos darnos cuenta cuando el *kimün* aflore, por ello se enfatizará tanto a los *pichikeche* y *wekeche* [persona pequeña y persona nueva o joven] el *zuguntukumekekelayaymi*, *mawagülekekelayaymi*, *küme felekeaymi* [no interrumpir al otro que está hablando, no estar distraído, estar bien situado], entre otros, porque consiste en enseñarle a las nuevas generaciones a estar dispuesto para la sabiduría.

Del mismo modo se enseña *müley ta mi kim zugal*, *küme nentual ta mi güxam*, *ta mi zuam*, *küme feleal zugumekele* [haz de saber hablar, ordenar bien la conversación o discurso, postura corporal adecuada al hablar] porque es en el hablar, en el decir, en el escuchar, en el encuentro con el otro que será posible hacer florecer la sabiduría encarnada en las personas, que mora sobretodo en las personas mayores, en el *lof mapu* y en el *mapu* mismo [comunidad y madre tierra]

Es así como al reconocer que la morada de la sabiduría no solo es el corazón del hombre, sino también la madre tierra, que se hace evidente que para las personas mapuche *kimeluwün* implica una educación que corresponde no solo a seres humanos sino a todo ser que forma parte del mundo donde “todo está vivo y todo está relacionado”.

8.3.2. El significado de las experiencias educativas

Objetivo 2

Comprender el significado que personas mapuche atribuyen a sus experiencias educativas comunitarias

Educar para la persona mapuche significa saber responder ante la llegada de un recién nacido, cuidándole, alimentándole, relacionándose con él de un modo cariñoso y respetuoso, dejándose guiar por los principios fundamentales del pensamiento mapuche. Es un imperativo para las personas adultas asumir la responsabilidad ante un nuevo integrante, “sabiendo estar junto” al que nace, junto al que crece, acompañándole en cada una de sus edades.

Es esencial detenernos en la idea de “estar junto” porque será la forma más auténtica de enseñar y de aprender, porque las personas mapuche saben que haciendo participe a las nuevas generaciones de todo el quehacer cotidiano, de todas las actividades, delegándole responsabilidades, se irá educando. Porque la educación no existe de un modo abstracto o separado de la vida, sino que al vivir la persona se educa, vida y educación, experiencia vital y aprendizaje van juntos, van de la mano, se podría decir que son lo mismo (Rengifo, 2003).

Que la educación y la vida vayan de la mano, nos lleva a plantear que la persona mapuche educa para la vida, no educa para lo que vendrá, para el futuro, sino que educa para vivir bien, para estar bien, para hacer las cosas bien, en el aquí y en el ahora. Y como vivir exige suplir necesidades, exige resolver problemas, entonces la educación mapuche pondrá su acento en el saber hacer, en *kim küzawal ta pu pichikeche ka weche* [que las personas pequeñas y jóvenes aprendan a trabajar], y este aprender a trabajar estará relacionado con la rutina familiar, es decir, no se aprenden todo tipo de trabajos sino aquellos que son necesarios y aquellos que suelen realizarse en el diario vivir. Pero aprender a trabajar no pone su énfasis en el aprender, es decir, no se trabaja para aprender sino que se trabaja para ayudar a suplir necesidades o contribuir en la resolución de un problema, pero en este ayudar inevitablemente el niño o joven “va sabiendo”.

La vida también exige relacionarse con todo lo existente, exige cohabitar un espacio, exige vivir en comunidad, por lo que la educación mapuche también pondrá su acento en el saber ser y en el saber estar en relación. Enseñándole vía relatos, vía ejemplos, vía palabras dadas y palabras recibidas que es imprescindible *kim ajkütual, kim zugual, yamcheal, kejucheal, küme feleal* [saber escuchar, saber hablar, saber respetar, ayudar a los otros, estar bien] entre muchos otros, porque es lo que lleva a la persona mapuche lograr relaciones armoniosas y una convivencia comunitaria basada en la complementariedad y en la reciprocidad.

De los modos, tiempos y lugares para aprender o para enseñar, he de decir que no forma parte del lenguaje de los participantes, esto no quiere decir que no las hayan, no quiere decir no es posible hablar del *epew* como relatos que enseñan, o del *gūlam* como el modo de aconsejar y guiar por un buen camino, entre otros ejemplos posibles, lo que quiero decir es que no se presentan como estrategias, como instrumentos para aprender o para enseñar, porque no pueden separarse de la vida y se confunden sus propósitos. Es así que el quehacer cotidiano en los que se encuentran inmersos los niños y los jóvenes son los que hacen posible aprender, son las experiencias vitales las que hacen posible “ir sabiendo” en un proceso que dura toda la vida.

También, es preciso señalar que la educación comunitaria permite perpetuar la tradición mapuche, por ello la educación tiene como centro situar a las personas desde su identidad, desde el amor a su pueblo, el respeto por el pasado, la proyección hacia el futuro desde la concepción de ser mapuche. Es en la educación comunitaria y luego la escolar que la persona mapuche ve la posibilidad de seguir siendo una cultura, de seguir manteniendo una tradición. Así lo señala Trapnell (1987) para quien la educación tradicional indígena responde a las necesidades de reproducción y desarrollo de las sociedades indígenas al preparar a sus integrantes para desempeñarse en su medio social y ecológico en función de determinados patrones culturales.

Esta educación no se piensa desde la racionalidad, desde la conceptualización, para el futuro o para la consecución de objetivos, sino que se trata de una educación que se vive, se experimenta, en estrecha relación con las necesidades del momento, con las personas próximas, por ello resultan subjetivas, encarnadas en personas concretas. Su razón de ser es la búsqueda de la transformación del ser, un ser que comienza su caminar sabiendo solo lo esencial y necesita de las relaciones para aprender, para avanzar, para saber, aunque en concreto nunca se puede llegar a señalar que alguien está formado, sino que en permanente transformación.

8.3.3. Tensiones y posibilidades en prácticas educativas escolares

Objetivo 3

Identificar tensiones y posibilidades surgidas de las prácticas educativas interculturales de profesoras mapuche en el contexto escolar

Del las experiencias comunitarias, nos desplazamos al contexto escolar, donde mujeres mapuche, hablantes del *mapuzugun*, pertenecientes a comunidades mapuche realizan labores de educadoras, en escuelas que trabajan bajo el enfoque de educación intercultural. La atención se centró en investigar las experiencias educativas asociadas principalmente al desarrollo de la asignatura de Lengua Indígena, y aquí una primera tensión identificada por las educadoras, asociar la educación intercultural, el saber mapuche, la lengua mapuche solo a una asignatura en particular. Porque para el caso de las tres escuelas es Lengua Indígena y las actividades extracurriculares las que principalmente se erigen como el símbolo de la interculturalidad en la escuela. Porque la interculturalidad no ha sido transversal a todo el quehacer educativo y esto se debe a múltiples razones, las principales, la falta de autonomía y el peso de la tradición.

Un primer factor que resalta como tensionador y obstaculizador para generar vínculos entre la comunidad mapuche y la institución escolar es la normatividad del currículum oficial, el hecho de cumplir con objetivos claramente establecidos a nivel nacional, que no consideran la pluralidad de la realidad regional o nacional. De esta forma, las educadoras se ven presionadas a responder ante una concepción de educadoras que ejercen un rol técnico, donde implementan las decisiones que expertos realizan por ellas (Contreras, 2001). Así mismo la estructura escolar, la forma de organizar el tiempo mediante horarios claramente establecidos, lugares claramente diferenciados para aprender, hacen que la escuela parezca una institución capaz de aprisionar a las personas, capaz de encerrar en sus paredes tanto a profesores como alumnos y despojarlos de su ser sujetos, de su ser personas, de su identidad y transformarlos en profesores y alumnos (Hernández, 2002).

Este despojo que aleja a las personas de la vida misma, aleja a las profesoras de sus experiencias vitales, de su ser interior, de su historicidad, por cuanto llegadas a la escuela, prima en ellas un quehacer aprendido en instituciones como universidades o entes encargados de capacitar a los educadores, situando así a las personas en una tradición cuyo peso ha sido difícil de sortear. Entonces, las experiencias de vida, las experiencias educativas mapuche que conciben la realidad como un todo relacionado, que educa para la vida, que no sabe de formas, tiempo y lugares, no logran formar parte de las escuelas, no forman parte del pensamiento que guíen el quehacer cotidiano de las educadoras, aunque esto no significa que no sean consciente de la problemática, sino que la complejidad propia de la institucionalidad no deja espacio para el cambio, para la transformación.

Sin embargo, en el entorno donde se desempeñan las educadoras, la lengua *mapuzugun* y los conocimientos mapuche ya han ganado un lugar importante, entendiendo la primera como un medio de comunicación que las educadoras procuran enseñar, hablándolo y no manipulándolo o desmenuzándolo. Y el segundo, como aquello que ha sido abstraído de la vida y se muestra como una representación de lo que sucede en las comunidades, y en muchos casos anclados en un pasado que parece formar parte de recuerdos más que del presente, pero que las educadoras se esfuerzan por vincular constantemente con las experiencias. Y aquí vuelve a resurgir el peso de la tradición, el peso de la lógica escolar que atrapa a quienes forman parte del sistema y hace difícil la transformación.

Porque la escuela no parece querer despojarse de su hacer racional para dar cabida a un hacer relacional, de despojarse de un pensamiento racional y calculante y dejarse tocar por el pensamiento mapuche relacional. Y no se trata de pensamientos que necesiten vencerse dialécticamente, demostrando cada uno supremacía o validez, sino que en tanto profesores, estudiantes mapuche, escuelas que trabajan con enfoque intercultural, no solo necesitan repensar el lugar donde están y quieren estar, sino que es imprescindible establecer conexión con la vida misma. El planteamiento sería igual si hablamos de

cualquier otro pueblo, originario o no, la escuela necesita conectarse con la vida misma, con las experiencias vitales, con las emociones, con una nueva forma de comprender la realidad y a las personas.

Ante las tensiones se abre la posibilidad de hablar de tensiones fructíferas, un planteamiento de Contreras y Orozco (2016) que nos invitan a no quedarnos estancados con las tensiones sino que a atravesarlas y al hacer algo con ellas se abre a una nueva experiencia, al hacer pensable lo que nos pasa y revisar lo que deseamos. Así, es un imperativo para quienes formamos parte del contexto escolar y nos vemos inmersos en estructuras que son rígidas y difíciles de cambiar, comenzar por uno mismo, partiendo de sí, con la firme convicción que si se quieren transformaciones no esperemos las reformas sino que avancemos hacia una autorreforma (Hizmeri, 2016), hacia una transformación de la institución desde dentro, desde las personas que la habitan, que la piensan, que le dan vida.

8.3.4. Prácticas educativas que se nutren de la experiencia de vida familiar y comunitaria

Objetivo 4

Describir y comprender prácticas educativas de profesoras mapuche que se nutren de la experiencia de vida familiar y comunitaria

Entre las prácticas educativas presentes en el contexto escolar que invitan a repensar el quehacer educativo y lo sitúan desde un lugar distinto, encontramos aquellas referidas al desarrollo de las clases en una *ruka* mapuche, aquellas vehiculadas por una lengua distinta a la habitual como el *mapuzugun*, aquellas basadas en el *yamüwün* como respeto recíproco.

Desarrollar las clases en una *ruka* -casa- mapuche tiene la particularidad de romper con el lugar habitual de enseñanza que es la sala de clases, permitiendo a

los estudiantes cierto acercamiento con modos más habituales de relacionarse como sucede en un hogar familiar, por ello la historia de la *ruka* como estar cerca de la casa, vino a mostrarnos aquella necesidad que tienen los estudiantes de estar cerca de la casa, de resignificar los espacios, por eso “queremos ir a la ruka” es como un llamado de los estudiantes por querer estar en lugares donde las cosas son diferentes, ahí donde en algo se asemeja al hogar donde priman las relaciones y no las exigencias por conocer. Porque en las clases en la ruka más allá de centrar la atención en el conocimiento está centrado en el “conversar” en que las clases sean encuentro entre personas mediados por el *mapuzugun* – lengua mapuche- y por el *yamüwün*- respeto mutuo-.

Yamüwün es también el eje transversal de las experiencias de hacer *gülamtun* – prácticas de dar consejos- y de las relaciones entre personas en el ámbito escolar, que fue tratado en el punto de “Educar como en las familias mapuche”. Y esto es de vital importancia porque nos resitúa en un lugar distinto donde tanto profesores como estudiantes son considerados personas, con historias, con nombres, no despojados de su ser sujeto, sino que siendo ellos mismos establecen relaciones basadas en el respeto mutuo. Nos lleva a hablar de ‘otro modo de estar en la relación educativa’ (Hizmeri, 2016), donde subyace un pensamiento diferente, porque recordemos que el *yamüwün* es uno de los principales principios de la vida mapuche.

Finalmente una de las prácticas más importantes se encuentra en el hablar *mapuzugun*, en el conversar en lengua mapuche en la escuela, para aprenderla, para vivirla, para comprender un pensamiento a través de ella. Ha sido importante observar cómo las educadoras se esfuerzan por enseñarla y los niños van aprendiéndola poco a poco. Sabemos, junto con la voz de los participantes, que en la lengua el pueblo mapuche se juega su memoria, se juega su historia, la posibilidad de seguir existiendo, la posibilidad de vincularse con sus símbolos, con su universo de sentido, es por ello que una de las prácticas que ha dejado huellas en mí ha sido observar que una de las profesoras enseña el *mapuzugun* hablándola con sus estudiantes, y no ha habido más receta que aquello.

Porque cuando pensamos en cómo enseñar una lengua, podemos hablar de múltiples teorías, de enseñanza de primeras y segundas lenguas, de método directo, audio lingual, del enfoque comunicativo, etc., (Hernández, 1999), sin embargo, de una de las experiencias he aprendido que la lengua se aprende hablándola, no significa que los métodos no importen, sino que hablando nos sumergimos en la lengua misma, e inmersos en ella aprendemos a hablarla.

8.3.5. Experiencias que dan a pensar para un diálogo intercultural en educación

Objetivo 5

Identificar y apreciar experiencias que se nutran del pensamiento mapuche para el enriquecimiento de un diálogo intercultural en educación

De cuanto se ha investigado, cuanto se ha encontrado, cuanto se ha dicho creo que lo fundamental es comprender que la educación está ligada a la vida, una educación que remite a la vida. Una educación que es experiencia y que se nutre de ella, una educación que exige a una sociedad adulta generar instancias para aprender, no enseñar necesariamente de forma dirigida, sino creando las instancias donde el niño o joven pueda vincularse con las exigencias reales de la vida, supliendo necesidades y resolviendo problemas.

Desde la educación mapuche se plantea la idea de un pensamiento otro, un pensamiento relacional que concibe la realidad de un modo particular, de un modo distinto donde se sitúa al ser humano en un lugar distinto, como un igual frente a otros seres del entorno. Comprenderlo significa conocer y abrirse a la posibilidad de aproximación a un vivir diferente, a un nombrar que es diferente, a un hablar que es diferente.

Las experiencias que se han presentado, se han hecho buscando generar un diálogo intercultural, que en primer lugar es interno, tanto de quien lo escribe

como para quien lea este estudio, y desde ahí proyectarse a las múltiples posibilidades que otorgan el comprender una educación “otra”.

Respondiendo al objetivo de identificar experiencias que se nutran del pensamiento mapuche, quiero resaltar la experiencia de la alteridad, la experiencia de las relaciones entre personas, basadas en el *yamüwün*. Porque transversal a todas las historias, a todos los planteamientos, se ha mantenido como un mito fundante (Panikkar,1997; Estermann, 1998) “la experiencia de la relación”, “la experiencia de la relacionalidad del todo”.

Y como señala Van Mannen (2003) “las experiencias vividas acumulan importancia hermenéutica cuando al reflexionar sobre ellas, las unimos al recordarlas” (p. 57), en tanto investigadora, si retomo las experiencias de los participantes y reflexiono sobre ellas, las palabras que resuenan en mi mente son “relaciones”, “nudo de relaciones”, “relaciones entre personas, naturaleza, mundo espiritual”, “reciprocidad en las relaciones”, si lo pienso para el contexto escolar resuena “relaciones educativas” y la idea de poner el acento en las relaciones entre personas. No olvidándonos de nuestra condición de seres humanos que somos “algo más que razón” (Panikkar, 2006).

8.4. Un diálogo necesario

Cuando planteo que el diálogo intercultural es esencial para generar el acercamiento entre personas de raíces diferentes, lo hago pensando en la posibilidad de construir una educación que se nutra de dos saberes distintos y otorguen a los estudiantes experiencias diversas. Lo sostengo, y es por ello que esta investigación se planteó como una aproximación al saber mapuche. Aproximación que puede contribuir a repensar la escuela, de tal forma esta se levante sobre dos pilares fundamentales, mapuche y no mapuche, en tanto se componen de estudiantes, profesores, familias mapuche y no mapuche.

Sin embargo, en el camino que he recorrido me he dado cuenta que pensar la escuela no es una tarea solo de la comunidad escolar, sino que me he ido encontrado con la necesidad de ampliar esta perspectiva del diálogo, ya que creo que también es necesario un diálogo entre la escuela y la universidad, un diálogo entre la investigación y el ejercicio de la labor docente, un diálogo entre las formas de investigar mapuche y no mapuche, y que a continuación fundamento, brevemente:

Diálogo entre educadores y la administración

En las experiencias relatadas del contexto escolar, hable de educadoras prisioneras del tiempo, prisioneras de las salas de clases, de la normatividad, al servicio de la administración escolar que las dirige por caminos que no son las sentidas, las significativas, las que se relacionan con la experiencia personal y profesional de cada una de ellas. Es por ello que creo que es imprescindible un diálogo que permita a los educadores alcanzar su autonomía profesional, recuperar el rol crítico que le es propio, y de esta forma comenzar a introducir en la labor educativa los saberes que forman parte de las experiencias propias y las de los estudiantes. En este caso, las experiencias educativas mapuche, y con ese gesto avanzar hacia la interculturalidad.

Diálogo entre escuela y universidad

Al comenzar esta investigación señalé que cuando comencé a trabajar en un aula multigrado sentía que no poseía las herramientas necesarias para un buen desempeño, y me referí a esa formación inicial docente que no consideró este tipo de realidades. Por tanto había una desconexión entre lo que la universidad enseñaba a sus estudiantes con los requerimientos de la sociedad. Del mismo modo, al profundizar en las experiencias de las educadoras en el contexto escolar se evidenció que tanto en formación inicial docente como en capacitaciones, no se conectaban a las necesidades y al contexto real de desempeño, de esta forma se constituyen como centros que hablan de mapas escolares y se olvidan de los

territorios educativos (Calvo, 2007). Así creo que se hace necesario un acercamiento entre la universidad y la escuela, para que ambas hablen del territorio educativo. Territorio educativo que llevará sin escapatoria a hablar de diversidad cultural.

Diálogo entre formas de investigar mapuche y no mapuche

Esta investigación buscó hacer dialogar dos formas de acercarse al fenómeno de estudio. Por un lado se encuentra la fenomenología hermenéutica y la hermenéutica diatópica que se nutren del saber occidental, sin embargo desde mi experiencia personal también sabía que existían formas de acceder al saber mapuche, guiados por principios que este mismo saber plantea, así inspirándome también en el *inatuzugun*, busqué el diálogo de saberes en cuanto a las metodologías de investigación.

Esta investigación he intentado que tanto en su contenido como en su construcción se nutra del saber mapuche y no mapuche, encarnando en mi hacer investigativo este diálogo intercultural del que hablo, porque el diálogo debe comenzar desde el interior, con una pregunta interior y que tenga lugar en el corazón de la realidad (Panikkar, 2010), en otras palabras, el gesto intercultural debe comenzar por mí, y así se ha pretendido hacer también desde el lugar de la metodología.

8.5. Limitaciones de la investigación

Entre las limitaciones que tuvo esta investigación se encuentra la dificultad de mostrar el carácter de la investigación que busca de participantes y no de informantes. Creo que sobretodo en el contexto escolar rondó durante un tiempo el temor de mi presencia en las aulas como una forma de juzgar, de evaluar cuan bien o mal hacían las educadoras en su quehacer educativo. Y es un pensamiento totalmente legítimo sobretodo cuando se consideran las múltiples investigaciones existentes que juzgan, evalúan, diagnostican y plantean

verdades, donde tras la carga pesada y exigente que atribuimos a la labor docente suelen resultar poco competentes, al no considerar la complejidad de la educación. Y me hace pensar en aquellas épocas de estudiante cuando iba a realizar observaciones en las aulas y uno de los ejes de observación lo denominábamos “episodios críticos” que solían prestarse para señalar aquello malo, aquello que no debió ser, donde desde la pretensión de decir y del hacer correctamente nos sumergíamos en la falsedad de observar lo crítico no para hacerlas fructíferas sino solo para criticarlas.

Del mismo modo una limitante siempre presente ha sido la dificultad de comunicar en lengua castellana lo que corresponde a un universo de sentido que se entiende y nombra desde el *mapuzugun*, donde siempre ha rondado la duda si aquella palabra en castellano logra aproximarse al sentido de lo dicho o más bien tergiversa la información. Es así, como muchas veces pensé en la posibilidad de escribir en lengua mapuche toda la investigación, sin embargo sabía que de esta forma no solo serían pocas las personas que accederían al estudio sino que además no encontraría las palabras adecuadas para referirme a aquello que está presente en lengua castellana y que no se deja decir en lengua mapuche, por pertenecer a un universo de sentido diferente. Porque esta limitante funciona en ambos sentidos, lo que nos viene a decir nuevamente que para hablar de aquello que forma parte de un universo de sentido se explica con el lenguaje y lengua de ese universo de sentido que la forma, no hay otra manera, aunque siempre se pueden hacer aproximaciones y un esfuerzo por comunicar y por interpretar de la mejor manera, como se ha hecho en esta investigación.

Vinculado a lo anterior en lo referente al universo de sentido, cuenta también que el pensamiento que subyace en los modos de investigar, en los pasos que ciertos métodos de investigar marcan, me han llevado a un sentimiento de incomodidad por no dar paso a la libertad, por buscar la validez de todo lo que se hace, de demostrar veracidad en los actos, que se fundamenta en la desconfianza que se tiene de las personas. Sin embargo esta experiencia de incomodidad lo he hecho fructífero en tanto desde el mismo pensar de los participantes he llegado a hablar de una nueva forma de investigar que se guía por el pensamiento

mapuche, hablo del *inatuzugun* como aquella que se nutre de las experiencias vitales para proyectarse a un quehacer investigativo situado en otro universo de sentido, pero que sin embargo se encuentra, o tiene puntos en común con otros modos de investigar más posibilitadores como lo es la fenomenología, una de las metodologías que inspiran este estudio.

8.6. Proyecciones de la investigación

Desde lo que aquí se ha presentado, puedo señalar como una de las proyecciones tanto para otros investigadores como para mí, es seguir investigando sobre el *inatuzugun* como una forma posible de investigar desde una racionalidad relacional mapuche. Comprenderla posibilitaría un quehacer que se encuentre en sintonía con las formas de vida mapuche, de conversar, de hacer y de nombrar aquellos fenómenos que suscitan el interés de los investigadores tanto mapuche como no mapuche y que se sitúan en un universo de sentido diferente. Solo así es posible llegar a hablar de enfoque investigativos interculturales, porque se nutrirían realmente de dos pensamientos diferentes.

Otro aspecto interesante de investigar es aquella que busque comprender qué es lo que sucede en los educadores y educadoras que limitan las posibilidades de vincular la experiencia de vida mapuche con la escolar, es decir, preguntarse si es la formación en las universidades las que nos llevan a olvidarnos de nuestro ser, de nuestras emociones o si las escuelas son las que representan estructuras tan rígidas que no nos permiten ser autónomos. Lo planteo desde la posibilidad de seguir conociendo aquello que sucede con los educadores mapuche, que como se ha visto en este estudio, cuentan con grandes historias, experiencias, formas de ser y pensar, pero que se mantienen sumergidos o poco visibles en el quehacer institucional.

Y sin lugar a dudas, entre las proyecciones principales se encuentra, seguir indagando sobre las formas de comprender y de significar lo educativo, desde la voz de personas mapuche, desde la voz de quienes se mueven en dos mundos

(vivir en comunidad, estudiar o trabajar en la ciudad), desde quienes viven la interculturalidad desde su cuna (como hijos de padres mapuche y no mapuche), porque solo en la medida que se siga investigando, se siga conversando sobre este tema, ampliaremos y seremos capaces de sentar las bases para una real educación inter-cultural.

8.7. Palabras de cierre.

Llegado a este punto quisiera compartir con el lector un sentimiento que ha guiado toda esta investigación, se trata del amor que siento por mi pueblo, por mi comunidad, por nuestros *füshakeche*, *kusheke maben*, *pichike che* [ancianos, ancianas, niños y niñas], y que me ha llevado a mostrar la educación mapuche como aquella que ofrece posibilidades para repensar lo educativo, desde la visión de una educación ligada a la vida. Sin embargo, quiero aclarar que el amor que siento por mi pueblo, por mi gente en ningún caso ha nublado mi quehacer investigativo, en ningún caso ha sido una investigación romántica o indigenista, sino una investigación educativa que se nutre del saber de la experiencia, se sitúa en un contexto, se plantean inquietudes, propósitos y se comunica lo que como investigadora interpreto de una primera interpretación que hacen los participantes del *mapuche mogen*.

Sin duda lo que yo interpreto como educadora, como investigadora, como mujer mapuche es diferente a lo que podría interpretar otra mujer, mapuche o no, o un hombre, un antropólogo, un historiador, un político, un economista o cualquier otra profesión, porque en esta investigación, como sucede con todas, he cargado con mi historia personal para interpretar la voz de los participantes de esta investigación, a quienes agradezco profundamente haber compartido su saber conmigo.

Péwküleayu

Amútuiñ nga lamngén kiñe antü
Fey eltúíñ ngaiñ kümé mawüza
Ka mapu ñi würwür
Kiñe pulíwen antü
Rupáchi mawün mew
Ka püllay ko
Chew ñi ellkáwken kürüf üñüm.

Pfúy nga ñi piwké
Taiñ amuál waywén engo
Ináafiel rüpu
Elu temu ko püle

Fewlá fewla amútuy taiñ puf üchákeche
Fewlá wenúmapu ngetuyngün
Taiñ llellípun, taiñ rakizuám
Fewlá fewla lamngén
Kizú taiñ züngún ngey

Pewkülleayu

Hubo que partir un día, hermano
Y dejar el bosque perfumado
El vapor de la tierra
En una mañana de sol
Después de la lluvia
Y las lagunas donde suelen esconderse las aves del viento

Cuánto habría dado mi corazón
Por cabalgar
Entre la brisa,
Y seguir las huellas
Que los frutos del temo
Van dejando en el camino hasta el estero

Ahora ahora los ancianos de mi tierra se están yendo
Ahora van sus ojos al *wenu mapu*
Van sus ruegos, sus sentimientos,
Ahora ahora, hermano
Los encargados somos de llevar estos sueños

(María Isabel Lara Millapan, Poetisa mapuche)

Referencias bibliográficas

Referencias bibliográficas

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. (2001). *La Educación Intercultural*. Barcelona: Idea Books, S.A.
- ALBIZÚ, Francisco. (2006). Nombrar al «Otro». *Babel*. 13 (2006). 161-192.
- ALMENDRA, Osvaldo, PEÑA, Fernando y ROJAS, Marcela. (2011). Relación entre saberes y conocimientos territoriales en escuelas lafkenches: la necesidad de un currículum intercultural con base geográfica. *Revista de estudios y experiencias en educación*. 10(20). 35-58.
- ARAGÓN, Raquel., D'ARTAGNAN, Noemí., ESPÓSITO, Silvina., MUÑECAS, Graciela., PLOTNIK, Nora., PULPEIRO, Sylvia., SIMONOTTO, L., y SOR, Laura. (2001). Acompañamiento en la crianza. Un encuentro entre saberes. En MUÑECAS, Graciela., et al. *Ensayos y experiencias. Niñez temprana*. 37 (37) 102-117
- ARENDT, Hannah. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península
- AREVALO, Ana. (2010). La experiencia de sí como investigadora. En CONTRERAS, José y PÉREZ DE LARA, Nuria (Comps.). *Investigar la experiencia educativa*. (pp. 188-198). Madrid: Morata.
- AUGUSTA, Felix. (1916). *Diccionario araucano – español y español – araucano*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.
- AUSUBEL, David. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- BANKS, James. (1999). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- BANKS, James. (2004). Multicultural Educación: characteristics and Goals. En BANKS, James y McGEE, Cherry *Multicultural education. Issues and Perspectives* (pp. 3-30). Washington: John Wiley & Sons, Inc.

- BENGOA, José. (1985). Historia del Pueblo Mapuche. Santiago de Chile:Ediciones Sur.
- BENGOA, José. (2000). Historia del Pueblo Mapuche. Siglo XIX y XX. Santiago. Chile. LOM Ediciones.
- BENGOA, José. (2003). Historia de los antiguos mapuche del sur. Desde antes de la llegada de los españoles hasta las paces de Quilín. Santiago, Chile: Ediciones Catalonia Ltda.
- BOCCARA, Guillaume. (1996). Notas acerca de los dispositivos de poder en la sociedad colonial-fronteriza, la resistencia y la transculturación de los reche-mapuche del centro-sur de Chile (XVI-XVIII) en *Revista de Indias*. 51 (208) 659-695
- BOCCARA, Guillaume. (1999). Etnogénesis mapuche: resistencia y reestructuración entre los indígenas del centro-sur de Chile (siglo XVI-XVIII). *Hispanic American Historical Review*. 79 (3). 425-461
- BOIX, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad del aula multigrado. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(2), 13-23.
- BOIX, Roser y BUSTOS, Antonio. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 7(3). 29-43.
- BOURDIUE, Pierre y PASSERON, Jean Claude. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. [Traducido al español de La Reproduction]. Barcelona: Editorial Laia. S.A.
- BRAVO, David., LARRAÑAGA, Osvaldo., MILLAN, Isabel., RUIZ, Magda., y ZAMORANO, Felipe. [Comisión Externa Revisora del Censo 2012] (2013) *Informe final de la Comisión Externa Revisora del Censo 2012*. Recuperado de

http://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/poverty/informe_s_de_comisiones/informe-final--comision-externa-revisora-del-censo-2012.html

- BRÖLMANN, Catherine y ZIECK, Marjoleine (1993) "Indigenous people". En BRÖLMANN, Catherine, LEFEBER, René y ZIECK, Marjoleine. *Peoples and Minorities in International Law. En Kluwer Academic Publishers Netherlands*. 88 (2). 187-220
- BUSTOS, Antonio. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Investigación en la escuela*. 79 (2013). 31-41
- CALVO, Carlos (2007) *Del mapa escolar al territorio educativo*. Santiago: Ediciones Lom.
- CARIHUENTRO, Sergio (2007). *Saberes mapuche que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche* (Tesis para optar al grado de magister) Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- CASTRO, Inés (2002) Escuela y formación ciudadana. En CASTRO, Inés (Coord.) *Visiones latinoamericanas. Educación, política y cultura*. (pp. 83-100). Mexico: Universidad Nacional Autónoma de Mexico.
- CATRIQUIR, Desiderio y DURAN, Teresa (1997). Reformas educativas en Chile desde la perspectiva interétnica de la sorpresa a la reflexión mapuche. En KÜPER, Wolfgang. *Pueblos Indígenas y Educación*. (pp. 111-142). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- CATRIQUIR, Desiderio y DURAN, Teresa (2005). Günezuamgerpun mew epu xokiñ rakizuum: abriendo cauces de conversación entre pensamientos. *Revista Anthropos: Huellas del conocimiento*. 207 (2005) 97-108
- CATRIQUIR, Desiderio y DURAN, Teresa (2007) Kimeltuwin zugu: modelo educativo mapunche. En DURAN, Teresa, CATRIQUIR, Desiderio y

- HERNÁNDEZ, Arturo. *Patrimonio cultural mapuche*. (pp. 443-454). Temuco, Chile: Editorial UC Temuco.
- CAYUNAO, Cristina y PAILLACOI, Teresa (2010) *Enseñanza y aprendizaje del oficio textil mapuche: un análisis desde la memoria social de las tejedoras de las comunidades Quefkeweno, Rereco y Llamuco* (Tesis de pregrado). Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile
- CHIODI, Francesco y BAHAMONDES, Miguel (2001) *Una Escuela, Diferentes Culturas*. Santiago: Lom.
- COMISIÓN DE TRABAJO AUTÓNOMO MAPUCHE (2003). Diagnóstico de la realidad socioeducativa mapuche, su vinculación con el sistema educacional chileno y las perspectivas de un modelo educativo pertinente. En COMISIÓN DE TRABAJO AUTÓNOMO MAPUCHE. *Informe de la Comisión verdad histórica y nuevo trato. Volumen III, Tomo III*. (pp. 1557-1608). Santiago, Chile.
- COMISIÓN DE TRABAJO AUTÓNOMO MAPUCHE (2003). Territorio y tierras Mapuche. En COMISIÓN DE TRABAJO AUTÓNOMO MAPUCHE. *Informe de la Comisión verdad histórica y nuevo trato. Volumen III, Tomo III*. (pp. 707-983). Santiago, Chile.
- CONGRESO DE CHILE (25 de noviembre de 2009) Decreto 280, Modifica Decreto nº 40, de 1996, Establece los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su ampliación. [Decreto 280 de 2009]
- CONGRESO DE CHILE (14 de octubre de 2008) Decreto 236, Promulga el convenio nº 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la organización del trabajo. [Decreto 236 de 2008]
- CONGRESO DE CHILE. (5 de octubre de 1993) Ley 19253, Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). [Ley 19253 de 1993]

- CONTRERAS, José. (2001). *La autonomía del profesor*. Barcelona: Ediciones Morata. S.A.
- CONTRERAS, José y OROZCO, Susana. (2016). Explorando el saber pedagógico en nuestras clases. CONTRERAS, José (compilador) *Tensiones fructíferas: Explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. (pp. 11-32) Barcelona, España: Octaedro.
- CONTRERAS, José y PÉREZ DE LARA, Nuria. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En CONTRERAS, José y PÉREZ DE LARA, Nuria (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid, España: Morata.
- COÑA, Pascual. (2000). *Lonco Pascual Coña ñi tukulpazugun. Testimonio de un cacique mapuche*. Santiago: Pehuén
- CORREA, Martín, MOLINA, Raul y YAÑEZ, Nancy. (2005). *La reforma agraria y las tierras mapuche Chile 1962-1975*. Santiago:LOM Ediciones.
- DANIELS, Harry. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- DE SOUSA, Boaventura. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo. Uruguay. Ediciones Trice
- DIETZ, Gunther y MATEOS, Laura (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en Mexico. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Mexico: Secretaria de Educación pública. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- EISNER, Elliot (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Educador.
- ESTERMANN, Josef (1998). *Filosofía andina: Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya – Yala.
- FERMOSO, Paciano, CAPELLA, Jorge Y COLLOM, Antoni. (1994). *Teoría de la*

Educación. Material didáctico. Editorial Universidad Estatal a distancia. San José. Costa Rica: Universidad Estatal a distancia.

FEU, Jordi. (2008). La escuela rural desde la atalaya educative. En LLEVOT, Nuria y GARRETA, Jordi (Coord.) *Escuela rural y sociedad.* (pp. 61-86). Lleida, España: Ediciones de la Universidad de Lleida.

FOERSTER, Rolf. (1993). *Introducción a la religiosidad mapuche.* Santiago: Editorial Universitaria.

FOERSTER, Rolf. (1996). *Jesuitas y Mapuche 1593-1767.* Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

FREIRE, Paulo. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.* México: Siglo XXI.

GADAMER, Hans-Georg. (1998). *Verdad y método II.* [Traducido al español de *wahrheit und methode*]. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

GADAMER, Hans-Georg. (1999). *Verdad y método I.* Salamanca: Ediciones Sígueme.

GODENZZI, Juan Carlos. (1996). Introducción / Construyendo la convivencia y el endendimiento: Educación e interculturalidad en América Latina. En GODENZZI, Juan Carlos (comp.). *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía.* Cusco, Centro de Estudios Regionales Andinos. (pp. 11-22) Cuzco, Peru: Bartolomé de las Casas.

GODENZZI, Juan Carlos. (1997). Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia. En CALVO, Julio y GODENZZI, Juan Carlos. *Multilingüismo y educación bilingüe en America y española.* (pp. 19-30). Cuzco: Centro de Estudios regionales andinos Bartolomé de Las Casas.

GODENZZI, Juan Carlos. (2005). Transferencias lingüísticas entre el quechua y el español. En *En las redes del lenguaje: cognición, discurso y sociedad en los Andes.* (pp. 157-177) Lima, Perú: Universidad del Pacífico.

- GREBE, María Ester (1996) Aportes de la antropología a la educación bilingüe en el área Mapuche de Chile. En *Pentukun*. (5) 11-24
- GROSSO, José Luis. (2008). *Indios muertos, Negros invisibles. Hegemonía, identidad y añoranza*. Córdoba: Editorial Brujas.
- GUERRERO, Patricio. (1999) Aproximaciones conceptuales y metodológicas al conflicto social. En ORTIZ, Pablo (compilador), *Comunidades y conflictos socioambientales. Experiencias y desafíos en América Latina*. (pp.35-88) Quito, Ecuador: Abya Yala.
- GUEVARA, Tomás (1912) *Las últimas familias y costumbres araucanas*. Santiago: Cervantes
- HARGREAVES, Andy. (2005). *Profesorado, cultura y Postmodernidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- HERNÁNDEZ, Arturo, RAMOS, Nelly y HUENCHULAF, Rosa. (2006). *Gramática básica de la lengua mapuche*. Temuco, Chile: Editorial UCTemuco.
- HERNÁNDEZ, Fernando. (2002). La importancia de ser reconocido como sujeto. *Cuaderno de pedagogía*. 319 (2002) 28-32
- HERNÁNDEZ, Francisco (1999) Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. 11 (1999). 141-153
- HERNÁNDEZ, Isabel. (2003). *Autonomía o ciudadanía incompleta: el pueblo mapuche en Chile y Argentina*. Publicación de las Naciones Unidas. Santiago. Chile.
- HIRT, Irene. (2006). Descolonizando y reconstruyendo el lof: Procesos de autonomía mapuche en el sur de Chile, a través de una experiencia de cartografía indígena. En GONZÁLEZ, Pilar, BARAHONA, Macarena, GARRIDO, Marcelo y JOO, Jorge. *Resistencia territorial en América Latina. Los espacios como posibilidad y como potencia*. (pp.43-77). Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano

- HIZMERI, Julio (2016) *Otro modo de estar en la relación educativa. La investigación del Movimiento de Autorreforma Italiana de la Escuela como una experiencia de transformación personal* (Tesis doctoral) Universidad de Barcelona. Barcelona
- HORMAZÁBAL, Roxana (2016) *La historia que nos nace. Indagación narrativa con docentes en la experiencia de enseñar historia en bachillerato.* (Tesis doctoral) Universidad de Barcelona. Barcelona
- HUENCHUMILLA Rosa, MARILEO Julio, MILLAHUANQUE Ana y PAINEMAL María (2005) “*Algunos Aspectos Educativos del conocimiento mapuche presente en la ceremonia del Gijatun, en los lof che de Coigüe, Ûtügentu, y Mawizache, para la elaboración de un proyecto Integrado de Aula, con enfoque Intercultural*” (Tesis presentada para optar al grado de licenciado en educación). Universidad Católica de Temuco.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA [INE] (1992) Censo de población y vivienda 1992. Recuperado de http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/censos/censo_poblacion_vivienda.php
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA [INE] (2002) Censo de población y vivienda 2002. Recuperado de http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/censos/censo_poblacion_vivienda.php
- ILLANES, María (2003). *Chile Des-centrado. Formación socio-cultural republicana y transición capitalista (1810-1910)*. Santiago: Ediciones LOM.
- ILLICH, Ivan. (1991) Alternativa a la escolarización. En ILLICH. Ivan. *La guerra contra la subsistencia*. Antología. (p.13-36). Bolivia : Ed. Runa.
- JOHNSON, Roger Y JOHNSON, David (1999) *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Grupo Editor Aique. Buenos Aires. Argentina

- KUSCH, Rodolfo (1977). *El pensamiento indígena y popular en America*. Buenos Aires: Hachete.
- LABASTIDA, Jaime (2006) Prologo. El problema del concepto. En GONZALES, Pablo y ROITMAN, Marcos. *La formación de conceptos en ciencias y humanidades*. (pp. 7-14). México: Siglo XXI Editores.
- LARA, María Isabel (2012) *Aprender a leer y escribir en lengua mapudungun, como elemento de recuperación y promoción de la cultura mapuche en la sociedad del siglo XXI* (Tesis doctoral) Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España
- LARROSA, J. (2006) Una lengua para la conversación. En Masschelein, J y Simons, M. *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. (pp. 129-145). Barcelona: Laertes.
- LARROSA, Jorge (1996) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, España:Laertes
- LARROSA, Jorge (2000) *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Argentina: Ediciones Novedades educativas.
- LARROSA, Jorge (2003) *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- LATORRE, Antonio, DEL RINCÓN, Delio. y ARNAL, Justo (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- LONCÓN, Elisa (2012). La derivación y el cambio de clases de las palabras en el mapudungun. *Revista Literatura y Lingüística*. N° 27, 153-170
- LÓPEZ, Luis (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 7, 47-98.
- LÓPEZ, Luis (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. En UNESCO_OREALC, *Análisis de perspectivas de la*

educación en América Latina y el Caribe. (pp. 382-406) Santiago: Unesco_Orealc.

LÓPEZ, Luis y KÜPER, Wolfgang (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balances y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación.* Nº 20, 17-86.

MARILAF, Cristian y PAILLACOI, Teresa (2014) La educación mapuche: importancia que tiene el “yamüwün” en la constitución del “che”. *Iduna 9. Seminario de pedagogía.* En MOREU, Ángel y SALINAS, Héctor (eds.) (p. 147-153) Barcelona: Universidad de Barcelona

MARILEO, Armando (1998). *El Mundo Mapuche, un mundo de equilibrio y armonía.* Temuco: Corporación de Desarrollo y Comunicaciones Mapuche Xeg-Xeg.

MARIMAN, Pablo., CANIUQUEO, Sergio., MILLALÉN, José., y LEVIL, Rodrigo (2006) *Escucha, winka. Cuatro ensayos de historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro.* Santiago: LOM Ediciones.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN [MINEDUC] (19 de Diciembre de 2004). Autoriza reuniones en microcentros para profesores de escuelas rurales en forma que indica (Decreto 968 Exento). Recuperado de http://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2016/03/Decreto_N968_-REUNIONES-DE-MICROCENTROS-ESCUELAS-RURALES.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN [MINEDUC] (2005). *Orientaciones programa de Educación Intercultural Bilingüe.* Santiago: Mineduc.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN [MINEDUC] (2011). *Estudio sobre la implementación de la educación Intercultural Bilingüe.* Recuperado http://portales.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201111041303130.Estudio_PEIB.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN [MINEDUC] (2012) *Las bases curriculares para la*

educación básica. Recuperado de <http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/w3-article-14598.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN [MINEDUC] (24 de Diciembre de 2012) APRUEBA PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN CURSOS Y ASIGNATURAS QUE INDICA (Decreto nº 2960/2012) Recuperado de http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-34970_recurso_decreto.pdf

MOESBACH, Ernesto (1944) *Voz de arauco: Explicación de los nombres indígenas de Chile*. Padre las Casas: Imprenta San Francisco

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [UNESCO] (2002) Declaración universal sobre la diversidad cultural. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>

PAILLACOI, Teresa y MARILAF, Cristian (2017). *Inatuzugun: un modo de investigar desde el pensamiento mapuche* (Documento inédito)

PANIKKAR, Raimon (1993) La diversidad como presupuesto para la armonía entre los pueblos. *Revista Wiñay Marka*. 20 (1993) 105-114

PANIKKAR, Raimon (1997) *La experiencia filosófica de la India*. Barcelona: Editorial Trotta S.A.

PANIKKAR, Raimon (1999) *Invitación a la sabiduría*. Barcelona: Círculo de lectores

PANIKKAR, Raimon (2006). *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*. Barcelona: Herder.

PANIKKAR, Raimon (2007) *Mito, fe y hermenéutica*. Barcelona: Herder Editorial

PANIKKAR, Raimon (2010) *Pluralisme i interculturalitat*. Barcelona: Fragmenta Editorial.

PAÑO, Pablo. (2005). El proceso histórico de las transformaciones

socioculturales mapuche desde la conquista hasta el siglo XX. *Boletín Americanista; Barcelona* 55 (2005): 205-240.

PÉREZ-SALES, Pau, BACIC, Roberta y DURÁN, Teresa (1998) *Muerte y desaparición forzada en la Araucanía: una aproximación étnica*. Santiago:Eds. De la U.C. De Temuco

PÉREZ, Gloria (2004) *Pedagogía social, educación social: Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Ediciones Nercea S.A.

POBLETE, María (2009). Prácticas educativas misionales franciscanas, creación de escuelas en territorio mapuche y significado de la educación para los mapuche-huilliche del siglo XVIII y XIX. *Revista espacio regional*, Vol 2 (6) pp. 23-33.

POZO, Gabriel (2011) *Astronomía y cosmología mapuche. "wenumapu tuwkülerkelu nagmapu egu" la vinculación entre cielo y conocimiento social* (tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid. España

PROPUESTAS DE ORGANIZACIONES TERRITORIALES MAPUCHE AL ESTADO DE CHILE (waj mapu) (2006). En: <http://nodo50.org/azkintuwe/ene11_2.htm> (30.05.2008).

QUIDEL, Gloria. (2011). Estrategias de enseñanza de la lengua mapunzugun en el marco del PEIB Mineduc-Origenes (Comuna de Padre las Casas, IX Región-Chile). *Cuadernos Interculturales*, 9 (16) 61-80.

QUIDEL, José. (2012). *La idea de "Dios" y "Diablo" en el discurso ritual mapuche. Las resignificaciones de las categoría Dios y Diablo entre las autoridades socioreligiosas mapuche del territorio wenteche*. (Tesis de Maestría). Universidad Estatal de Campinas. Sao Paulo, Brasil.

QUIDEL, José y PICHINAO, Jimena (2007) *Xemüm kagen püchüke che mapun kimeltun mew*. Formación de los niños y niñas en la educación mapuche. En DURAN, Teresa, CATRIQUIR, Desiderio y HERNÁNDEZ, Arturo. *Patrimonio cultural mapuche*. (455-470) Temuco: Editorial UC Temuco.

- QUILAQUEO, Daniel (2005). Construcción de un modelo de formación inicial docente. En QUILAQUEO, Daniel, QUINTRIQUEO, Segundo y CARDENAS, Prosperino *Educación, Curriculum e Interculturalidad* (págs. 70-95). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- QUILAQUEO, Daniel, QUINTRIQUEO, Segundo y CARDENAS, Prosperino. (2005). *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Santiago de Chile: Frasis editores,
- QUILAQUEO, Daniel, QUINTRIQUEO, Segundo, CATRIQUIR, Desiderio, & LLANQUINAO, Gabriel. (2004). Kimeltuwün mew amukey ta zugu: una didáctica para abordar conocimientos mapuche en el proceso de formación inicial en educación intercultural. *Cuatro estudios para mejorar la formación inicial docente*, 53-148.
- QUILAQUEO, Daniel, y QUINTRIQUEO, Segundo. (2010). Saberes educativos mapuche: un análisis desde la perspectiva de los kimches. *Polis Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 9 (26), 337-360.
- QUINTERO, José (2011) Wopukarü jatumi wataawai: El camino hacia nuestro propio saber. Reflexiones para la construcción autónoma de la educación indígena. *Utopía y praxis latinoamericana*. 16 (54) 93-116
- QUINTRIQUEO, Segundo (2002). *Representación de la relación de parentesco que la familia mapuche posee y su transmisión a niños mapuche de edad escolar primaria en relación con los contenidos de Formación Inicial Docente*. (Informe de Tesis de Maestría en Educación) Recuperado de <http://depositum.uqat.ca/339/1/segundoenriquequintriqueomillan.pdf>
- QUINTRIQUEO, Segundo y MCGINITY, Margaret (2008). Currículum monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as de ascendencia mapuche. *Revista Organización y Gestión Educativa*, vol. N° 4, 34-35
- QUINTRIQUEO, Segundo, QUILAQUEO, Daniel Y TORRES, Héctor (2014) Contribución para la enseñanza de las ciencias naturales: saber mapuche y

escolar. *Educ. Pesqui.*, são paulo. 40 (4) 965-982.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA [RAE] (2001) Diccionario de la lengua española. Recuperado en <http://dle.rae.es/?id=DgIqVCc>

RENGIFO, Grimaldo (2003) *La enseñanza es estar contento. Educación y afirmación cultural andina*. Lima. Perú: PRATEC / Proyecto andino de tecnologías campesinas.

RIEDEMANN, Andrea (2008) La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *INDIANA* 25 (2008), 169-193

ROCKWELL, Elsie Y MERCADO, Ruth (1988) La practica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, 1988.

SAAVEDRA, Alejandro (2002). *Los Mapuche en la sociedad chilena actual*. Santiago, Chile. LOM Ediciones.

SALAS, Adalberto (1992) *El Mapuche o Araucano, fonología, gramática y antología de cuentos*, Madrid: Editorial Mapfre.

SALAS, Ricardo (2009) La filosofía Mapuche. DUSSEL, Enrique, MENDIETA, Eduardo y BOHÓRQUEZ, Carmen. *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" 1300-2000. (pp. 41-46)* Mexico: Siglo XXI Editores.

SALINAS, Héctor (2014) Acerca del pensamiento primordial y de su pedagogía. *Reire. Revista d'Innovació i recerca en educació. Universitat de Barcelona. Institut de ciències de l'educació*. Vol. 7. Nº 1 (1-10)

SANCHEZ, Gilberto. (2007) ¿Cómo se autodenominaban los mapuche y cómo llamaban a su suelo natal (Patria, País) y su lengua, durante la colonia? . En *Historia Indígena*. 10 (2007). pp 7-28.

SANTOS, Limber (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(2), 71-91.

- SHUALI, Tamar (2012). Pedagogía Intercultural: de la fundamentación teórica a la acción educativa. En DÍE, Luis (coord.) *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural* (pp. 66-81). Barcelona: Ceimigra.
- SIMONS, Maarten y MASSCHELEIN, Jan (2006). Sobre el precio de la investigación pedagógica. En SIMONS, Maarten y MASSCHELEIN, Jan *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. (pp. 129-145). Barcelona, España: Laertes.
- SLEETER, Christine y GRANT, Carl. (1987). An Analysis of Multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review*, 421-445.
- SOTO, Claudia y VIOLANTE, Rosa. (2015). *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*. Ediciones Paidós.
- TRAPNELL, Lucy (1987) Contradicciones entre la educación formal y el mundo cultural amazónico. En ZUÑIGA, Madeleine., ANSIÓN, Juan., y CUEVA, Luis (Eds) *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América latina*. (225-237) Santiago de Chile: UNESCO, OREALC
- TRILLA, Jaume y PUIG, Josep (2003) El aula como espacio educativo. *Cuaderno de pedagogía*. 325 (2003) 52-55
- TUBINO, Fidel (2001). Interculturalizando el multiculturalismo. En Cidob, *Intercultural. Balance y perspectiva. Encuentro internacional sobre interculturalidad* (pp. 181-194). Barcelona: Cidob.
- TUBINO, Fidel (2004). La impostergable alteridad: del conflicto a la convivencia intercultural. En CASTRO, Milka (editora) *Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- VAN MANEN, Max (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- VILLENA, Belen., CHANDia, Andrés., ARAYA, Isabel y FLORES, Cecilia.

[CORLEXIM] Corpus Lexicográfico del Mapuzugun. Recuperado de <http://corlexim.cl/es/dcorlexim>

WALSH, Catherine (2000). *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. Lima: Programa FORTE-PE, Ministerio de Educación.

WALSH, Catherine (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa, Revista de Humanidades*. N° 9, 131-152.

WILLIAMSON, Guillermo (2004) ¿Educación multicultural, educación intercultural Bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos interculturales*. 2 (3) 23-34

ZABALA, Antoni. (2007). *La practica educativa: Cómo enseñar*. España: Editorial GRAÓ.

ZAMBRANO, María (2011) *Notas de un método*. Madrid. España : Editorial Tecnos (Grupo Anaya, S. A)

ZAPATER, Horacio (1992) *La búsqueda de la paz en la guerra de Arauco: Padre Luis de Valdivia*. Santiago, Chile: editorial Andrés Bello.

ZUÑIGA, Fernando (2006). *Mapuzugun: El habla Mapuche*. Santiago, Chile: Centros de Estudios Públicos.

