

Vol. 18, Núm. 1, 2016

Características epistémicas de los métodos educativos mapuches¹

Epistemic Characteristics of Mapuche Educational Methods

Daniel Quilaqueo Rapimán (1) dquilaq@uct.cl
Segundo Quintriqueo Millán (1) squintri@uct.cl
Héctor Torres Cuevas (2) hector.torres-cuevas.1@ulaval.ca

(1) Universidad Católica de Temuco

(1) Universidad Laval

(Recibido: 14 de marzo de 2014; Aceptado para su publicación: 9 de abril de 2015)

Cómo citar: Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Torres, H. (2016). Características epistémicas de los métodos educativos mapuches. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 153-165. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/673>

Resumen

En este artículo se develan las principales características epistémicas de los métodos educativos de la educación en la familia mapuche de comunidades de la región de La Araucanía, en Chile. Se considera el concepto de epistemología en cuanto a la producción de conocimientos prácticos, técnicos, simbólicos y espirituales, como crítica epistemológica de la monoculturalidad del currículo escolar. La metodología utilizada es la investigación cualitativa y se apoya en la Teoría Fundamentada; los resultados dan cuenta de métodos educativos de aprendizaje y enseñanza de contenidos sobre persona y sociedad, ubicación temporal, territorial y orientación espacial. Se concluye que la formación se organiza considerando métodos propios contruidos a partir de la racionalidad del conocimiento educativo mapuche.

Palabras clave: Epistemología, métodos educativos, educación.

Abstract

This article presents the main epistemic characteristics of the educational methods used in Mapuche family education in communities in the Araucanía region, in Chile. The concept of epistemology is considered with regards to the production of practical, technical, symbolical and spiritual knowledge, as an epistemological critique of the monocultural nature of the school curriculum. The methodology used is qualitative research, based on Grounded Theory; the results

¹ El artículo presenta resultados de dos investigaciones financiadas por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT): proyecto No. 1110677 "Tipificación de los métodos educativos mapuches: bases para una educación intercultural", y proyecto No. 1140562 "Construcción social del conocimiento educativo mapuche: doble racionalidad y desafíos para una escolarización intercultural".

shed light on the educational methods used in the learning and teaching of content relating to individuals and society, the setting in time and place, and spatial awareness. It is concluded that this kind of education is organized considering distinctive methods formulated on the basis of the rationale of Mapuche educational knowledge.

Keywords: Epistemology, educational methods, education.

I. Introducción

Los métodos educativos mapuches para la enseñanza y aprendizaje de los contenidos sobre persona y sociedad han sido construidos en tres períodos de vida mapuche como colectividades históricas:² la relación con los incas, la conquista española y la república, tanto de Chile como de Argentina (Gobierno de Chile, 2009). Este trabajo considera las últimas décadas del período de la República Chilena, posterior a la guerra de “Pacificación de la Araucanía”, ya que ésta desestructuró la cohesión social y cultural de la sociedad mapuche y creó los nuevos contextos de vida de la familia, donde la educación escolar pasó a tener mayor importancia (Noggler, 1982; Bengoa, 1985; Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2012). Para ello, este estudio se apoya en la memoria social de sabios mapuches (hombres y mujeres denominados kimches), respecto de la formación impartida en la familia en el contexto actual de la sociedad chilena (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010).

La memoria social de los kimches considera los cambios y adaptaciones que comprometen, por una parte, las relaciones de dominación establecidas por las instituciones estatales, principalmente, la escuela (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005; Poblete, 2009) y, por otra, a la acción evangelizadora de la Iglesia Católica y la Iglesia Anglicana (Noggler, 1982). En efecto, el Estado chileno y la Iglesia Católica, desde el Siglo XVIII, y la Iglesia Anglicana, desde comienzos del Siglo XIX, crearon escuelas monoculturales apoyadas en métodos de evangelización y castellanización, sin considerar los saberes educativos mapuches (Hanisch, 1974; Flores y Azócar, 2006; Marimán, 2007), lo que constituyó uno de los procedimientos más efectivos de asimilación de los niños y jóvenes. Esto se observa en la emigración de la mayor parte de la población mapuche al medio urbano (Imilan y Álvarez, 2008; Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2008) y el abandono progresivo de la educación mapuche y las prácticas culturales comunitarias (Noggler, 1982; Marimán, 2007; Quintriqueo, 2010).

Actualmente, las familias que viven en comunidades continúan entregando la formación mapuche a sus hijos paralelamente a la escuela, por lo que todavía es posible identificar métodos formativos asociados a prácticas sociales y culturales que constituyen, según los kimches, “prácticas educativas experimentadas”. Las prácticas educativas experimentadas se refieren a los aspectos cognoscitivos de la formación mapuche orientada por una racionalidad propia (Quilaqueo, 2013), como ejemplo de lo deseable de aprender y enseñar, porque permite dar sentido a los saberes propios y ajenos, apoyados en la memoria social (*kuifike zugu*), como una de las principales fuentes de conocimiento (Dillehay, 1990; Quilaqueo, Quintriqueo, Catriquir y Llanquino, 2004; Quilaqueo, 2012).

Sin embargo, el sistema educativo chileno se caracteriza por estar alineado a una estructura epistémica que anula y desvaloriza la memoria social mapuche y las prácticas educativas en el contexto escolar y familiar (Quintriqueo y Torres, 2013). Esta característica de la educación escolar también se observa en la incorporación de estudiantes indígenas al sistema educativo

² Los mapuches se han identificado según el asentamiento en comunidades territoriales históricas, en Chile y Argentina (Quilaqueo, 2007; Valverde, 2013). En Argentina, se encuentran en las provincias de Buenos Aires, La Pampa, Neuquén, Río Negro, Chubut y en los grandes centros urbanos. En Chile, los mapuches se identifican según las identidades territoriales Pikunche (gente del Norte), Williche (gente del Sur), Pewenche (gente de la cordillera), Nagche (gente del valle) y Lafkenche (gente de la costa) en la región Macro Centro Sur y en los grandes centros urbanos del país (INE, 2003; Briones, 2007).

canadiense (Wildcat, McDonald, Irlbacher-Fox y Coulthard, 2014). De esta manera, la educación escolar se apoya en una epistemología “universalista” de base occidental (Quijano, 2000; Walsh, 2007), sustentada en un tipo de desarrollo contrario al de las familias y comunidades de los pueblos indígenas (Mignolo, 2002; Walsh, 2010). Esto, en términos de Connell (2006) buscaría mantener inalterable el orden del poder alienante, definido en un comienzo por las colonias y, actualmente por los estados nacionales. Así, se “(...) exalta la producción intelectual euro-americana como *ciencia* y conocimiento universal y que relega el pensamiento del Sur al estatus de *saber localizado*” (Walsh, 2007, p. 28). Todo esto circunscribe la construcción del conocimiento considerado universal a un contexto geográfico y geopolítico específico que se legitima, principalmente, a través de los sistemas educativos, políticos y de los medios de comunicación.

Este es el paradigma utilizado en el contexto social y cultural mapuche de la región de La Araucanía, que se contrapone con la generación de conocimiento de los pueblos indígenas (Ministerio de educación y Cultura-Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador [MEC-CONAIE], 1999; Gasché, 2005; Quintriqueo y Cárdenas, 2010), donde las matrices culturales tienen en común la relación hombre-naturaleza-espiritualidad (Quilaqueo, 2012; Simpson, 2014). En efecto, la imposición de la racionalidad occidental mantiene la distancia epistemológica entre el conocimiento educativo mapuche y el escolar, lo que genera la coexistencia de dos tipos de conocimientos en una relación de exclusión, fragmentación y asimetría (Quintriqueo y Torres, 2012; Quilaqueo, 2013; Irlbacher-Fox, 2014).

Para analizar los métodos educativos mapuches es necesaria una crítica que cuestione los mecanismos de control de la epistemología monocultural, con el objeto de develar las posiciones tradicionales de colonización en base al saber hegemónico occidental (Mignolo, 2007; Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Walsh, 2010). Entonces, es vital considerar en las escuelas de la región de La Araucanía las concepciones humanas, sociales, culturales y de la naturaleza, para generar el conocimiento en el contexto familiar mapuche. Los conocimientos se construyen a partir de una relación sujeto-objeto articulada con la espiritualidad, como una de las principales dimensiones de la perspectiva mapuche del conocimiento (Quintriqueo y Cárdenas, 2010; Quilaqueo, 2012). Desde esta perspectiva, estudiar este tipo de relación en contexto indígena es vital, porque permite descubrir el conocimiento sobre persona y sociedad que regula las relaciones sociales, la interacción con el medio natural y las fuerzas espirituales.

Los marcos sociales que orientan la educación familiar mapuche y la vida cotidiana de las personas emergen principalmente de la relación directa con el medio natural. Los conocimientos son, entonces, continuamente puestos a prueba en la vida cotidiana, a diferencia de la enseñanza escolar, donde el conocimiento se aprende de forma descontextualizada en aulas y laboratorios (Barnhardt y Kawagley, 2005). Así, al conocimiento se le asigna un carácter contextual y práctico, porque permite a la persona vincular de forma directa sus saberes y evaluarlos cotidianamente en su entorno (Quilaqueo, 2007). De esta forma, la construcción del conocimiento educativo mapuche es una construcción social, reconocida por los kimches como “prácticas educativas experimentadas”, controladas por el contexto social en relación directa con la naturaleza y la espiritualidad (Quintriqueo y Torres, 2012; Quilaqueo, 2013).

Sin embargo, Giroux y McLaren (1998) señalan que “la escuela acalla activamente a los estudiantes a través de ignorar sus historias, de encuadrarlos dentro de clases con expectativas mínimas y de negarse a proporcionarles conocimientos relevantes para ellos” (p. 81). Así, la negación de entregar conocimientos relevantes desde las prácticas educativas experimentadas de las familias mapuches, la enseñanza-aprendizaje de la escuela no se realiza desde una relación dialógica entre el que enseña y el que aprende, desestimando la construcción de conocimientos sobre la base de respeto hombre-naturaleza-espiritualidad (Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz, 2014).

II. Metodología

La metodología del estudio se sustenta en el enfoque cualitativo (Sandín, 2003; Flick, 2004; Denzin y Lincoln, 2011), que otorga la posibilidad de indagar en el conocimiento educativo de la familia mapuche, en el que se entrelazan elementos sociales y culturales que se consideran vitales para la formación de niños y jóvenes (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010). Al respecto, se propone un enfoque que posiciona al sujeto y su contexto social como necesidad de comprensión e interpretación de los marcos de referencias propios del mundo de vida mapuche e indígena (Olivé, 2009).

La investigación se desarrolló en la región de La Araucanía en las siguientes comunas y localidades: a) Padre Las Casas, localidad Xüf-Xüf y Nueva Imperial, localidad Rulo, ubicadas en la territorialidad Wentche; b) Lumaco, localidad Pantano y Quetrawe, ubicadas en la territorialidad Nagche; y c) Saavedra, localidades Ranco, Daullico, Naupe, Dollinco y Collico, ubicadas en la territorialidad Lafkenche.

Los participantes fueron 39 padres de familia kimches, 17 hombres y 22 mujeres, cuyas edades fluctúan entre los 45 y 85 años. De ellos, 16 agricultores, 15 dueñas de casa, 5 autoridades tradicionales y 3 tejedoras. Fueron considerados en la muestra porque son poseedores de una memoria social en las que están representadas las prácticas socioculturales como prácticas epistémicas que permiten revelar los métodos y contenidos educativos mapuches.

El instrumento utilizado para recolectar la información fue la entrevista semiestructurada, que se aplicó en castellano y mapunzugun (lengua mapuche) a cada participante. Las entrevistas fueron realizadas por investigadores, hablantes nativos del mapunzugun, con la colaboración de tesistas de licenciatura y magíster en educación, que conocen las pautas culturales y la lengua mapuche.

El procedimiento que se aplicó fue: a) concertar un primer encuentro con cada uno de ellos, de acuerdo con las pautas culturales mapuches, con el objeto de lograr su colaboración en el estudio; b) concertar el día de la entrevista, considerando su disposición a participar; c) asistir el día definido por cada persona a su hogar; d) presentar, revisar y firmar el consentimiento informado; y e) realizar la entrevista. Cada entrevista duró aproximadamente entre 40 y 60 minutos y se utilizó una pauta con preguntas orientadoras sobre el tema de investigación.

El análisis se realizó desde la Teoría Fundamentada, lo que permitió abordar, de forma rigurosa y sistemática, el análisis de datos empíricos, con el propósito de generar la construcción de nuevos cuerpos teóricos (Strauss y Corbin, 2002; Flick, 2004). En el proceso de codificación, mediante el software Atlas.ti, se consideraron dos etapas: la primera fue de inmersión en los datos, para hacer hablar al texto, y develar así lo implícito de los argumentos de los kimches; la segunda etapa fue la comparación de las categorías, en la saturación de contenidos y en la triangulación de los conocimientos de los kimches por áreas territoriales, con el propósito de identificar y diferenciar cada entrevista. En tanto, para el proceso de transcripción y presentación, la nomenclatura fue: "K" para kimche, número de la entrevista y sigla correspondiente al lugar de pertenencia del entrevistado; "X" corresponde a Xüf-Xüf, "R" a Rulo, "S" a Saavedra y "L" a Lumaco. En la unidad hermenéutica que se creó para analizar los datos, los testimonios se presentan bajo la referencia (XXX [x:x]), donde el paréntesis cuadrado indica el número de ubicación.

III. Resultados

La categoría central *métodos educativos* corresponde a la definición de saberes mapuches que pueden estudiarse junto con los ejes temáticos del marco curricular en las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de Educación Básica (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2012). El proceso de codificación permitió la identificación de métodos utilizados en la formación de niños y jóvenes mapuches. Así, emergen métodos que logran la saturación de contenido: a) *kimkintun*,

está relacionado con la forma de aprender haciendo; b) *güxam*, se refiere a un tipo de conversación formativa con niños y jóvenes; c) *güneytun*, se refiere a cómo se aprende observando; d) *gübam*, es un tipo de discurso actitudinal para entregar consejos, corregir o anticipar errores en la actitud de niños y jóvenes; y e) *günezum*, significa aprender a darse cuenta, es decir, realizar la metacognición. Cada uno de estos métodos está asociado con los siguientes códigos: a) origen familiar; b) ubicación temporal; c) conocimientos del territorio y d) orientación espacial (ver tabla I). Cada uno de estos códigos son conceptos que configuran el marco de la acción educativa utilizada en la familia mapuche, basándose en la concepción de persona y su relación con el medio social vinculado a la naturaleza.

Tabla I. Recurrencia de contenidos educativos de persona y sociedad

Código	Frecuencia	%
Origen familiar	76	31.9
Respeto a las personas	51	21.4
Ubicación temporal	34	14.3
Autoridades tradicionales	34	14.3
Conocimiento del territorio	26	10.9
Orientación espacial	17	7.1
Total	238	100.0

El *origen familiar* se define como los conocimientos educativos sobre el *küpan* y *tuwün*. Esto corresponde al origen familiar, es decir, a las redes de relación de parentesco en la familia mapuche y se puede observar en la tabla que alcanza una frecuencia de 31.9% de un total de 238 recurrencias. Al respecto, se comprende que el origen familiar contiene saberes sobre la ascendencia parental, límites de consanguinidad, apellidos, origen geográfico, conocimiento del territorio, rasgos físicos, oficios y actitudes presentes en las familias, que se enseñan por medio del método *gübam*. Al respecto, un kimche de la localidad de Rulo señala:

El niño, para formarlo, tiene que recibir el *gübam* de su papá sobre su identidad y su descendencia, porque hay dos generaciones: una abuela y un abuelo por parte de la mamá y una abuela y un abuelo por parte del papá. Los niños deben tener conocimiento de eso, para que nunca digan: tengo un solo abuelo. Eso no tiene que ocurrir. Es muy bueno que el niño aprenda esto en su etapa de formación en la familia, porque después ellos van a la escuela y ya tienen grabada su descendencia familiar, conocen su *tuwün* y su *küpan*. Esto es muy importante porque cuando sea adulto tiene que responder como mapuche (K27R [70:70]).

El *gübam*, método de contenido actitudinal señalado por el kimche, permite instruir a niños y jóvenes sobre el conocimiento de las cuatro líneas parentales. Por una parte, permite distinguir los principales contenidos sobre persona y sociedad y, por otra, favorece la construcción de su identidad social y cultural. Se señala que los niños y adolescentes no deben ignorar los conocimientos sobre el parentesco, porque contienen la información sobre la ascendencia paterna y materna y, según lo expresado por el kimche, la persona debe responder como mapuche. Además, permite a los niños aprender los desplazamientos seguidos por su familia, como resultado de la colonización de los territorios. Al respecto, una kimche de la comuna de Saavedra complementa esto con el método denominado *günezum*: "Todas las personas mapuches deben conocer el significado de ser mapuche, lo que significa su *küpalme* (ascendencia parental) y su apellido porque alguien puede decir que tiene apellido de origen mapuche, pero puede desconocer su significado" (K18S [49:49]).

Lo anterior revela la importancia de reconocer el origen familiar mediante el método *günezum*, para comprender el *küpalme* que posee cada persona. Sin embargo, no todas las personas de origen mapuche conocen su origen parental, como consecuencia de la emigración de la mayor parte de la población a los centros urbanos (INE, 2008). No obstante, una persona que conoce su

origen mapuche puede distinguir: a) el territorio de origen de la familia; b) las cualidades y características de los antepasados; c) los roles y oficios desarrollados, históricamente, por los integrantes de su familia; y d) las características ecológicas y geográficas del territorio.

El *respeto a las personas* tiene una frecuencia de 21.4% y corresponde al desarrollo de una actitud basada en la valoración positiva de los integrantes del grupo familiar y comunitario. Al respecto, el testimonio de una kimche señala: “Mi mamá me aconsejaba y nos decía que no fuéramos imprudentes con las personas mayores, que fuéramos buenas personas, que siempre los respetáramos, que les dijéramos abuelita. Por eso, nosotros nunca fuimos irrespetuosos con los mayores” (K19S [25:25]).

La educación familiar mapuche se realiza con la intención de enseñar a niños y jóvenes a tener una actitud responsable, de respeto, cercana y cariñosa que se demuestra en prácticas sociales como saludo y visita de familiares cercanos. Como lo indica un kimche de la localidad de Xüf-Xüf: “Cuando los niños crecen se les realiza el *gübam* y se les dice: tienes que respetar a los mayores, tienes que respetar a la persona aunque sea ciega, no debes burlarte de ellos, debes ayudarlo...” (K7X [12:12]). Por lo tanto, enseñar a respetar garantiza un crecimiento de acuerdo con las normas de convivencia, que implica aprender a escuchar, dialogar y relacionarse con las personas en distintos contextos. En este sentido, según los abuelos, este es un aspecto que las nuevas generaciones deben considerar porque: “(...) antes se valoraba más, o sea, el respeto era una cosa única, no como ahora, ya que, de repente, el mismo mapuche no valora a las personas” (K26R [33:33]). De este modo, es posible comprender el desafío que plantea la formación actitudinal en la educación de niños y jóvenes, lo que evitaría comportamientos indebidos y considerar como *wezwez che* (persona indisciplinada) a quienes se caracterizan por no escuchar el *gübam* entregado en su familia.

Por otra parte, la *ubicación temporal* tiene una frecuencia de 14.3% y alude a la clasificación de conocimientos sobre períodos de tiempo anual, estacional, mensual y diario; se basan en símbolos, creencias y significados y responden a los idearios de vida de los mapuches que viven en el campo. Para desarrollar la comprensión de las nociones de tiempo, el método *güneytun* (formas de observar) permite la reflexión de los sucesos y cambios en la naturaleza y el universo. Por ejemplo, para la identificación de los períodos del *antü* (día) y del *küyen* (mes), una kimche de la comuna de Lumaco dice: “Cuando son las 12, uno se fija en el sol y en el lugar que ocupa la luz y la sombra en la puerta de la casa. Entonces, cuando el sol pasa de la puerta, ya son más de las 12 del día. Sobre los meses, se ve con las plantas, de acuerdo al tamaño y la floración que tienen” (K35L [169:169]).

La observación de elementos como el sol y los vegetales constituye un indicador de tiempo, que se va ajustando a las condiciones del contexto de vida familiar. Lo mismo ocurre con la definición de las estaciones del año: *pukem* (invierno), *pewü* (primavera) y *walüg* (tiempo de cosecha o verano), que surgen como el resultado de la observación de la traslación del sol, sumado a los cambios ambientales de la flora y fauna en el transcurso de un año (*xipantu*). Es decir, el conocimiento de cada estación del año es importante para las actividades laborales y sociales.

El contenido educativo *autoridades tradicionales* tiene una frecuencia de 14.3% y se refiere a las personas que poseen un estatus social reconocido en su comunidad, que cumplen roles dentro de la organización social, política, espiritual y medicinal de la familia. En las comunidades, las autoridades tradicionales y los padres de familia utilizan el *güxam* (tipo de conversación) para enseñar a niños y jóvenes las características de los estatus y los roles de las autoridades tradicionales. Una kimche de Rulo describe la experiencia vivida por su madre:

Mi mamá era *püñeñelchefe* (matrona) y nos decía que cuando era joven, en un sueño la subieron al cielo y le mostraron un camino largo. Ella no pudo llegar hasta el final del camino, eso fue porque no iba poder ser *machi* y le dejaron el don de ser *püñeñelchefe*.

Nos conversaba sobre los remedios, ella tenía ese don y, a través de los sueños, se le presentaban los remedios, por eso cuando salía al campo, ya conocía lo que debía buscar. (K23L [23:23]).

Se observa que por medio del *güxam* se busca que niños y jóvenes reconozcan el origen de los oficios, la formación espiritual que reciben y los conocimientos que poseen para cumplir su función.

En los testimonios de los kimches se identifican agentes encargados de los siguientes oficios: a) asuntos socioculturales: *logko* (encargado de la organización social de la comunidad), *ñizol* (máxima autoridad sociopolítica), *geñpin* (encargado de cultivar la religiosidad) y *wewpife* (encargado de cultivar la memoria social); b) asuntos espirituales: *machi* (encargada de la espiritualidad en una comunidad), *gijatufe* (encargado de desarrollar la ceremonia del *gijatun*) y *zugunmachife* (encargado de interpretar y entregar los mensajes que comunica la *machi* cuando está en trance); y c) asuntos medicinales: *lawentuchefe*, *zugunmachife* (personas con conocimientos sobre vegetales medicinales), *püñeñelchefe* (matrona) y *gütamchefe* (componedor de huesos).

Cada agente identificado posee conocimientos de acuerdo con el estatus y las funciones que le corresponde cumplir, por ejemplo, la toma de decisiones asociada a la resolución de conflictos o a la formación de alianzas recae en el *logko* o el *ñizol*. Por su parte, la realización del *gijatun* recae en el *geñpin*; la cura de enfermedades y el conocimiento sobre la elaboración de remedios, en la *lawentuchefe* y la atención de las embarazadas, en la *püñeñelchefe*. De esta forma, se estructura una organización de hombres y mujeres con distintos conocimientos, que han permitido sustentar, históricamente, el desarrollo cultural de la familia y de la comunidad mapuche.

El *conocimiento del territorio* tiene una frecuencia de 10.9% y se relaciona con las características territoriales de la región de La Araucanía, desde referencias propias de la familia. El territorio se define considerando los aspectos geográficos, espirituales y sociales, donde se detalla una lógica de ocupar, transitar y relacionarse con el entorno natural. Para ello los métodos *günezum* y *güxam* permiten desarrollar el aprendizaje entre niños y jóvenes sobre los significados, valores y símbolos de la relación con el territorio. En este sentido, una kimche de la comuna de Lumaco explica:

Al *mawizantu* (monte), *menoko* (humedal) y *wixunko* (vertiente de agua) se les muestra respeto porque poseen mucho *nepen* (fuerza espiritual) para nosotros. A los niños se les prohíbe pasar por esos lugares. Mi madre me conversaba que jamás tendría que andar caminando ni jugando sola por esos lugares. Que podía pasar acompañado de un adulto y con mucho respeto. También me decía que era muy bueno tomar un sorbo de agua del *wixunko*; de esa forma las personas eran más sanas. Según mi mamá, así se respetaba antiguamente los *mawizantu*, *menoko* y *wixunko*... (K38L [72:72]).

Enseñar a niños y jóvenes lo que significa cada espacio del territorio permite transmitir conocimientos sobre la relación persona-naturaleza-espiritualidad, que se complementan con la aplicación de métodos como el *kimkintun* (aprender haciendo) y el *güneytun* (aprender observando), que orientan el aprendizaje de normas culturales asociadas al respeto de los espacios naturales (*menoko*, *majin*, *wixunko*) y sociales como el *gijatuwe*. En consecuencia, el conocimiento del territorio implica: a) lugares considerados hitos que poseen valor social, cultural, geográfico y espiritual; b) respeto por las fuerzas espirituales de los distintos lugares; c) significado de cada lugar en la educación de niños y jóvenes, al ser parte de sus experiencias cotidianas.

La *orientación espacial* tiene una frecuencia de 7.1% y se refiere a los puntos de referencia basados en saberes que contienen la lógica del conocimiento educativo mapuche. Un aspecto

central de la orientación espacial en la formación del niño mapuche se sustenta en la relación Este-Oeste-Norte-Sur, que se establece como referencia de la organización territorial. El aprendizaje de estos saberes, para los niños, significa orientarse según el lugar en que se sitúa una persona, considerando aspectos sociales, espirituales y territoriales sobre la base de la relación de la familia con el territorio. Para ello, se aplican métodos como el *günezuam*, que permiten enseñar a reflexionar sobre la importancia y simbolismos que subyacen en la orientación espacial. Al respecto, un kimche de Lumaco señala:

Los niños deben saber del *xipawe antü* (salida del sol) y el *konachi antü* (entrada del sol). Ojalá aprendieran todo eso, porque esos nombres los designó *günechen* (espíritu superior), él hizo el mundo, entregó estos conocimientos (...); también dejó el *maw kürüf*, viento Norte, y *waiwen kürüf*, viento Sur... (K1L [171:171]).

Esta forma de comprender el movimiento del sol y del viento es de vital importancia para realizar actividades como el *gijatun* cotidiano familiar o el *gijatun* formal de la comunidad. En otro testimonio, una kimche de la comuna de Saavedra señala: “Yo le digo a los niños que el sol se va colocando en dirección al mar y les digo que el sol sale por la Cordillera (...)” (K19S [94:94]). Por lo tanto, la enseñanza también se articula con el método *güxam*, donde se destacan los referentes específicos como el nombre de la Cordillera de Los Andes (*pire mapu*) y el Océano Pacífico (*lafken mapu*), que son los principales referentes en la construcción de conocimientos sobre la orientación espacial Este-Oeste.

IV. Discusión

La investigación revela que los métodos identificados se asocian con contenidos vitales para la construcción de la identidad mapuche de niños y jóvenes, pero también son vitales para la identidad chilena. En este sentido, los métodos educativos *gübam*, *güxam* y *günezuam* se orientan al aprendizaje de contenidos como el origen familiar, el territorio, el respeto por la persona y las funciones que ellas cumplen como autoridades tradicionales. Así, los conceptos de persona y sociedad se han construido a partir de lo que los kimches señalan como *prácticas educativas experimentadas*, representadas en la memoria social de cada familia y su comunidad (Quilaqueo, 2013). Es decir, el marco epistémico con el que se articulan los conocimientos educativos desde una perspectiva dialógica y contextual para la formación de persona mapuche está sustentada en la relación hombre-naturaleza-espiritualidad (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010).

Esta es una perspectiva de la pedagogía mapuche, e indígena en general, que recurre a la tradición oral y la memoria social, donde la formación de persona es concebida en una relación directa con el territorio como base de la construcción social del conocimiento educativo (Gasché, 2008; Padawer, 2010; Molina-Betancur, 2012; Zambrana, 2014). Así, los métodos educativos indígenas tienen como finalidad educar en valores que permitan formar a sujetos que se desarrollen en una relación objetiva y subjetiva con la naturaleza, para lograr el “estar bien” y “vivir bien” en un territorio determinado. Esta pedagogía es negada por la monoculturalidad institucionalizada en la escuela, centrada en la formación de personas para la producción individual, según la racionalidad eurocéntrica en América (Simpson, 2014).

La lógica de la escolarización occidental en los territorios mapuches en Chile se consolida después del período señalado como “Pacificación de la Araucanía”, donde la escuela no ha logrado establecer relaciones interétnicas con las familias mapuches desde un diálogo social y cultural, para la educación escolar de los estudiantes de origen mapuche y no mapuche.

Actualmente, el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2009), mediante el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, propone la incorporación de contenidos culturales y de la lengua mapuche al currículum escolar en escuelas con estudiantes de origen mapuche. Aquí surge la pregunta: ¿en qué medida los conocimientos mapuches pueden aportar contenidos educativos al currículum

escolar para contextualizar la formación de estudiantes de origen mapuche y no mapuche, desde la perspectiva de un diálogo de saberes para innovar las relaciones interétnicas e interculturales?

Si bien los discursos educativos mapuches se han complejizado, según lo que García (2001) señala como efecto de la hibridación cultural, el argumento de la familia para utilizar métodos propios de formación aún están vigentes en las familias de las comunidades (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010; Quilaqueo, Quintriqueo y San Martín, 2011). Estos métodos y contenidos educativos constituyen una matriz epistémica propia, es decir, "el modo propio y peculiar, que tiene un grupo humano, de asignar significados a las cosas y a los eventos, es decir, en su capacidad y forma de simbolizar la realidad" (Martínez, 2006, p. 6). Esta es la base que origina y organiza las representaciones, pensamientos y creencias que se enseñan en la familia.

Sin embargo, la matriz epistémica del conocimiento educativo mapuche continúa siendo desconocida en la escuela, lo que constituye un problema para implementar innovaciones curriculares desde un enfoque educativo intercultural. La escuela, al no considerar la cultura de los estudiantes indígenas, ha generado una desigualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento, principalmente, obligando a los estudiantes mapuches a usar solamente la lengua castellana. Esto ha llevado a prejuicios y discriminaciones hacia los estudiantes, como señala el testimonio del profesor de enseñanza básica Martín Alonqueo (1985), quien trabajó en la región de La Araucanía entre los años 1940 y 1970: "algunos profesores hacían y hacen repetir frases difíciles a sus alumnos mapuches sólo para reírse, haciendo teatros fáciles ante sus alumnos. Entonces hacían imposible la vida escolar de muchos alumnos mapuches..." (p. 156).

En el testimonio se presenta una situación que aún no es posible superar por más que el Estado incorpore programas de educación intercultural bilingüe que, desde el punto de vista de la gestión escolar, buscan transformar los enfoques educativos desde una nueva racionalidad pedagógica (Quilaqueo, 2012; Alvarez-Santullano y Forno, 2012). Esto se observa también en el contexto de América Latina, ya que persiste la idea de silenciar el conocimiento indígena y reproducir solamente los esquemas teórico-prácticos de base eurocéntrica (Mignolo, 2002; Walsh, 2010). Según Zambrana (2014) superar el pensamiento colonial en que se sustenta la epistemología del conocimiento escolar, implica transformar la institucionalidad de la escuela eurocéntrica, mediante un pluralismo epistemológico que incorpore los métodos y saberes educativos indígenas en una simetría epistémica. Esto permitiría una educación escolar de las nuevas generaciones, desde un diálogo de saberes indígena y escolar.

En consecuencia, se plantea la necesidad de articular una base epistemológica del conocimiento escolar que incorpore el conocimiento educativo mapuche, ya que los enfoques típicos de la escolaridad presentan un impedimento para el aprendizaje, porque se centran en el conocimiento fragmentado, poco relacionado con las materias académicas o la forma de relacionarse entre sí o con el universo que los rodea (Barnhardt y Kawagley, 2005). Por lo tanto, se requiere de una epistemología que supere la marginación de los saberes educativos mapuches, su silenciamiento y negación; confrontando las desigualdades y apoyando la educación escolar contextualizada mediante el diálogo de saberes (Giroux y McLaren, 1998; Mignolo, 2002; Martínez, 2006; Quilaqueo, 2012). Así, se abre la posibilidad de un diálogo de saberes desde contenidos y métodos educativos mapuches y escolares, a partir de una experiencia abierta a la discusión de los conocimientos denominados universales y los saberes educativos indígenas.

V. Conclusión

El análisis de los métodos educativos mapuche muestra una educación que cuestiona la monoculturalidad de la escuela, ya que se develan métodos y contenidos de la educación mapuche que pueden ser un aporte para que exista un diálogo entre éste y el saber hegemónico occidental. Por lo tanto, en el contexto escolar de la región de La Araucanía, es necesario considerar las concepciones humanas, sociales y culturales mapuches basadas en la relación

hombre-naturaleza-espiritualidad. Esta concepción proyecta la complementariedad entre las personas y la naturaleza, articulada con la espiritualidad como una dimensión fundamental de la vida que racionaliza la perspectiva mapuche del conocimiento, para una educación contextualizada interculturalmente.

Como los métodos educativos se apoyan en la memoria social de la familia y su comunidad, esta memoria ha permitido su vigencia. Sin embargo, se observa su discontinuidad progresiva, lo que genera el debilitamiento de los saberes educativos y del conocimiento cultural mapuche. Consecuentemente, se constata que la educación mapuche puede constituir un aporte para generar una educación sustentada en el diálogo de saberes. No obstante, el desafío actual para la educación entregada tanto en la familia como en la escuela se enfrenta a otro desafío que denominamos *acción educativa fundamentada en las prácticas educativas experimentadas* al interior de las familias y comunidades mapuches. Es decir, es necesaria una deconstrucción de los sistemas educativos monoculturales de raíces dominantes, para formar a las personas desde sus propios saberes, con el objeto de adquirir otros saberes y desarrollar su identidad en su contexto de vida cada vez más complejo; hoy día rural, urbano y global.

Referencias

- Alonqueo, M. (1985). *Mapuche ayer-hoy*. Temuco, Chile: San Francisco.
- Alvarez-Santullano, P. y Forno, A. (2012). La inserción de la lengua mapuche en el currículum de escuelas con educación intercultural: un problema más que metodológico. *Alpha*, 26, 9-28. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/alpha/n26/art02.pdf>
- Barnhardt, R. y Kawagley, A. O. (2005). Indigenous knowledge systems and Alaska native ways of knowing. *Anthropology and Education Quarterly*, 36(1), 8-23. Recuperado de http://www.ankn.uaf.edu/curriculum/Articles/BarnhardtKawagley/Indigenous_Knowledge.html
- Bengoa, J. (1985). *Historia del pueblo mapuche. Siglo XIX y XX*. Santiago de Chile: Interamericana.
- Briones, C. (2007). "Nuestra lucha recién comienza". Vivencias de pertenencia y formaciones Mapuche de sí mismo. *Avá*, 10, 23-46. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16942007000100002&script=sci_arttext
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro de colonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Colombia: Siglo del Hombre-Universidad Central-Pontificia Universidad Javeriana-Instituto de estudios Sociales y Culturales, Pensar.
- Connell, R. (2006). Conocimiento indígena y poder global: lecciones de los debates africanos. *Nómadas*, 25, 86-97. Recuperado de http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_25_2_c_conocimiento_indigena_y_poder_global.pdf
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, J. y Azócar, A. (2006). Fotografía de capuchinos y anglicanos a principios del siglo XX: la escuela como instrumento de cristianización y chilenización. *Memoria Americana*, 14, 75-87. Recuperado de

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-37512006000100004&script=sci_abstract

García, N. (2001). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós,

Gasché, J. (2005). Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(1), 177-200. Recuperado de <http://repositoriodigital.academica.mx/jspui/bitstream/987654321/25246/1/2005-27-1-contrapunto3.pdf>

Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (Eds.), *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 297-366). Ecuador: Abya-Yala.

Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.

Gobierno de Chile. (2009). *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas*. Santiago: Ministerio de Desarrollo y Planificación (MIDEPLAN).

Hanisch, W. (1974). *Historia de la Compañía de Jesús en Chile*. Santiago: Francisco de Aguirre.

Imilan, W. A., y Álvarez, V. (2008). El pan mapuche: Un acercamiento a la migración mapuche en la ciudad de Santiago. *Revista austral de ciencias sociales*, 14, 23-49. Recuperado de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-17952008000100002&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Instituto Nacional de Estadísticas (2003). Censo 2002, síntesis de resultados. Santiago: Autor.

Instituto Nacional de Estadísticas (2008). *Enfoque estadístico-Pueblos Indígenas*. Boletín del Instituto Nacional de Estadísticas. Santiago: Autor.

Irlbacher-Fox, S. (2014). Traditional knowledge, co-existence and co-resistance. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(3), 145-158. Recuperado de <http://decolonization.org/index.php/des/article/view/22236/18046>

Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Ed.), *Colonialidad del saber y eurocentrismo* (pp.11-53). Buenos Aires: UNESCO-CLACSO.

Marimán, P. (2007). La Misión de Kepe: conquista y evangelización. En A. Menard y J. Pavez (Eds.), *Mapuche y anglicanos* (pp. 137-144). Santiago: Ocho Libros.

Martínez, M. (2006). Conocimiento científico general y conocimiento ordinario. *Cinta de Moebio*, 27, 1-10. Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/27/martinez.pdf>

Ministerio de educación y Cultura-Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador [MEC-CONAIE] (1999). *Ñucanchic Yachai*. Quito, Ecuador: Autor.

Mignolo, W. (2002). El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui. En D. Mato (Ed.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder* (pp. 201-212). Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y Comisión de Estudios de Postgrado, FACES, Universidad Central de Venezuela.

Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del Hombre-Universidad Central-Pontificia Universidad Javeriana.

Ministerio de Educación (2009). *Marco curricular de lengua indígena*. Santiago: Autor.

Ministerio de Educación (2012). *Bases curriculares educación básica*. Santiago: Autor.

Molina-Betancur, C. M. (2012). La autonomía educativa indígena en Colombia. *Vniversitas*, 124, 261-292. Recuperado de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r29519.pdf>

Noggler, A. (1982). *Cuatrocientos años de misión entre los araucanos*. Temuco, Chile: San Francisco.

Padawer, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Horizontes Antropológicos*, 16(34), 349-375. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832010000200015

Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En L. Olivé et al., *Pluralismo Epistemológico* (pp.191-218). La Paz, Bolivia: Muela del Diablo.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *Colonialidad del saber y eurocentrismo* (pp. 201-246). Buenos Aires: UNESCO-CLACSO.

Quilaqueo, D. (2007). Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural. *Educar em revista*, 29, 223-239. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100015

Quilaqueo, D. (2012). Saberes educativos mapuches: racionalidad apoyada en la memoria social de los kimches. *Atenea*, 505, 79-102. Recuperado de <http://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/1672>

Quilaqueo, D. (2013). Les savoirs éducatifs mapuches. Des défis pour les enseignants [El conocimiento de la educación mapuche. Desafíos para los profesores]. En G. Maheux y R. Gauthier (Eds.), *La formation des enseignants inuit et des premières nations. Problématiques et pistes d'action* (pp.107-124). Canadá: Université du Québec.

Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2010). Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches. *Polis Revista Latinoamericana*, 9 (26), 337-360. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-65682010000200016&script=sci_arttext

Quilaqueo, D. Quintriqueo, S. y Cárdenas, P. (2005). *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Santiago de Chile: Frasis.

Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Catriquir, D. y Llanquino, G. (2004). *Kimeltuwün mew amukey ta zugu*: una didáctica para abordar conocimientos mapuches en el proceso de formación inicial en educación intercultural. En Universidad Católica de Temuco (Ed.), *Cuatro estudios para mejorar la formación inicial docente* (pp. 53-148). Chile: Universidad Católica de Temuco.

Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y San Martín, D. (2011). Contenido de aprendizajes educativos mapuches para el marco conceptual de un currículum escolar intercultural. *Estudios pedagógicos*, 37(2), 233-248. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art14.pdf>

Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungara Revista de Antropología Chilena*, 46(2), 271-284. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-73562014000200008&script=sci_arttext

Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Temuco, Chile: Gráfica lom.

Quintriqueo, S. y Cárdenas, P. (2010). Educación intercultural en contextos mapuches: hacia una articulación entre el conocimiento mapuche y conocimiento disciplinario en ciencia. En D. Quilaqueo, C. Fernández y S. Quintriqueo (Eds.), *Interculturalidad en contexto mapuche* (pp. 89-126). Argentina: Educo.

Quintriqueo, S. y Torres, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 15-31. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/292>

Quintriqueo, S. y Torres, H. (2013). Construcción de conocimiento mapuche y su relación con el conocimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 199-216. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052013000100012&script=sci_arttext

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación*. España: Mc Graw Hill.

Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo I: Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Santiago de Chile: Taurus.

Simpson, L. B. (2014). Land as pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(3), 1-25. Recuperado de <http://decolonization.org/index.php/des/article/view/22170/17985>

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Valverde, S. (2013). De la invisibilización a la construcción como sujetos sociales: el pueblo indígena Mapuche y sus movimientos en Patagonia, Argentina. *Anuario Antropológico*, 1, 139-166. Recuperado de <http://aa.revues.org/414?lang=en>

Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, 26, 102-113. Recuperado de http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_8_son_posibles_catherine.pdf

Walsh, C. (2010). Estudios (inter) culturales en clave de-colonial. *Tabula Rasa*, 12, 209-227. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892010000100013&script=sci_arttext

Wildcat, M., McDonald, M., Irlbacher-Fox, S. y Coulthard, G. (2014). Learning from the land: Indigenous land based pedagogy and decolonization. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(3), 1-15. Recuperado de <http://decolonization.org/index.php/des/article/view/22248/18062>

Zambrana, A. (2014). *Pluralismo epistemológico: reflexiones sobre la educación superior en el Estado Plurinacional de Bolivia*. Bolivia: Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad