



ANIVERSARIO

ISSN 0798-1171

Depósito legal pp. 197402ZU34

Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa



REVISTA DE FILOSOFÍA

I. Repensando la Democracia: Desafíos en la Transformación Social Mundial

II. Ciencias de la Educación y Pensamiento Intercultural: Diálogos y Prospectivas

III. Bioética y Crisis Epistémica en Contextos de Pandemia

Centro de Estudios Filosóficos
"Adolfo García Díaz"
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad del Zulia
Maracaibo - Venezuela

Nº100
2022 - 1
Enero - Abril

Revista de Filosofía

Vol. 39, Nº100, 2022-1, (Ene-Abr) pp. 223 - 234
Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela
ISSN: 0798-1171 / e-ISSN: 2477-9598

**Narrativas de los educadores tradicionales mapuches en escuelas
del territorio Lafkenche en la Araucanía, Chile**

*Narratives of traditional Mapuche educators in schools in Lafkenche
territory in Araucanía, Chile*

Ninosca Bravo Villa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3691-052X>
Universidad Católica de Temuco - Chile
Universidad de Valladolid - España
nbravov@gmail.com

Karina Vásquez Burgos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6363-9368>
Universidad del Alba - Chile
karina.vasquez@aa.udalba.cl

Resumen

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5980175>

El presente artículo expone los desafíos de la escuela monocultural chilena para abrir espacios a los educadores tradicionales mapuche. El objeto de estudio lo constituyen las narrativas de educadores tradicionales del territorio de la costa de la Región de La Araucanía en el centro sur de Chile. Estos desafíos tienen relación con el proyecto pedagógico político de diálogos de saberes inter-epistémicos-culturales que deben ocurrir en un aula intercultural. El método es cualitativo con alcances descriptivos densos situado desde un paradigma hermenéutico. Se analizaron narraciones de los educadores tradicionales, deconstruyendo sus topoi para así visualizar las capas más profundas de los significados latentes y manifiestos presentes en el relato. Los resultados muestran la importancia de los abuelos y abuelas en la transmisión de la lengua mapuche otorgando especial consideración a la vida en el campo.

Palabras clave: monoculturalidad; educadores tradicionales mapuche- revitalización del idioma mapunzugun

Recibido 09-10-2021 – Aceptado 13-01-2022

Abstract

This article presents the challenges of the Chilean monocultural school to open spaces to traditional Mapuche educators. The object of study is constituted by the narratives of traditional educators from the coastal territory of the La Araucanía Region in south central Chile. These challenges are related to the political pedagogical project of dialogues of inter-

*Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional
(CC BY-SA 4.0)*

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

epistemic-cultural knowledge that must take place in an intercultural classroom. The method is qualitative with dense descriptive scopes situated from a hermeneutical paradigm. Narratives of traditional educators were analyzed, deconstructing their topoi in order to visualize the deepest layers of the latent and manifest meanings present in the story. The results show the importance of grandparents and grandmothers in the transmission of the Mapuche language, giving special consideration to life in the country side.

Keywords: moculturality; traditional Mapuche educators- revitalization of the Mapunzugun language

Introducción

La transición desde la monoculturalidad a la interculturalidad es un camino pendiente, aun por transitar en los territorios de América Latina y el Caribe. El diagnóstico existente respecto a las características que posee el curriculum latinoamericano en general, y el chileno en particular evidencia la presencia de una monoculturalidad estructural en las diversas instituciones de los estados, constituyéndose la escuela en la agencia ancla de ese proceso. Existe abundante evidencia empírica publicada en revistas científicas del amplio campo de las ciencias sociales y humanas. Las conclusiones genéricas de este campo plantean la coexistencia de los siguientes rasgos: 1) currículums unitarios y homogeneizadores¹; 2) perspectiva del profesorado focalizada en el déficit sobre los estudiantes indígenas²; 3) concepciones occidentalizadas sobre solo un tipo de desarrollo e infancia³. Estos aspectos evidencian que el modelo utiliza la figura del docente y su práctica educativa para reproducir lógicas de enseñanza descontextualizadas⁴. Es lo que Pierre Bourdieu denomina “reproducción de los códigos culturales y perpetuación de desigualdades”, cuya superación implicaría décadas de esfuerzos de diferente naturaleza⁵. Ahora bien, en relación a los conocimientos indígenas, estos han recibido distintas conceptualizaciones. Se les ha denominado saber local⁶, ciencias nativas⁷, sistemas de saberes⁸ y más recientemente epistemologías locales también denominadas epistemologías del sur⁹.

¹ KRACOUER, Jacinta (2016). Aboriginal early childhood education: Why attendance and true engagement are equally important. *Australian Council for Educational Research (ACER)*, vol. 1., 1-8.

² QUINTRIQUEO, Segundo y ARIAS, Katerin (2019). Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El caso Mapuche en Chile. *Revista Diálogo Andino*, vol. 59 n° 1, 81-91.

³ LONCON, Elisa (2020). La coexistencia entre chilenos y mapuche. Chile, Estado plurinacional e intercultural. *Revista ARQ*, n° 1, 1-4.

⁴ MUÑOZ, Carlos; AJAGAN, Luis; SAÉZ, Gonzalo; CEA, Rodrigo y LUENGO, Héctor (2013). Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas de contextos vulnerables. *Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, vol. 1 n° 28, 129-148

⁵ BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Madrid: Siglo XXI editores.

⁶ DE GORTARI, Eli (1963). *La ciencia en la Historia de México*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

⁷ CARDONA, Giorgio (1985). *La foresta di Piume: manuele di Etnosciensa*. Bari: Editori Laterza.

⁸ FALS BORDA, Orlando y RODRÍGUEZ BRANDAO Carlos (1987). *Investigación Participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.

⁹ DE SOUSA SANTOS, Boaventura y MENESES, Paula (2017). *Conocimientos nacidos en las luchas. Construyendo las epistemologías del sur*. Ciudad de México: Akal.

La inserción de los niños y niñas en los establecimientos educativos demanda nuevos aprendizajes con una exigencia mayor para niños que provienen de grupos socioculturales distintos y minorizados. Esto ocurre según lo planteado cuando estos últimos no ven representados sus conocimientos previos en la matriz de conocimiento escolar¹⁰. En términos generales, los estudiantes de ascendencia indígena al ingresar a las escuelas vivencian tensiones y choques culturales al tener que acomodarse a las reglas tácitas y explícitas de la cultura del aula, a los reglamentos de la escuela occidental. Esta es una de las razones por las que resulta políticamente necesario modificar el sentido que tiene la educación y la escolarización¹¹. Esta situación evidencia la existencia formalizada de una robusta tendencia a la monoculturalidad, la que se evidencia en los proyectos curriculares instalados a partir de las directrices de un currículum único, prescriptivo, elaborado por el Ministerio de Educación en Santiago de Chile. La concreción de currículum en el Wallmapu no consideró los saberes ancestrales, cosmovisión ni la lengua de las comunidades locales¹², generando aprendizajes descontextualizados.

En este sentido, la educación que se aborda en territorios interculturales, concretamente en el *lafken-mapu* (Tierras mapuches de la costa), continúa la promoción del conocimiento occidental con tintes coloniales y, por tanto, alejadas de la riqueza del territorio local y de los saberes ancestrales de las comunidades indígenas¹³. En tanto, la interculturalidad ha encontrado una posibilidad de dialogar y buscar alternativas de abordaje frente al histórico conflicto entre el Estado y el Pueblo Mapuche. Consideramos que el diálogo intercultural en la vida pública es la fusión de horizontes de comprensión hecha acontecimiento, y esto no se ha generado en estos espacios subnacionales. Entonces, situarse desde un enfoque intercultural verdadero no implica pretender el consenso, sino fecundar y ampliar el debate de los interlocutores a partir del encuentro¹⁴. Por lo que la interculturalidad también es considerada un paradigma que pretende ser una propuesta ética, epistémica y política con el objetivo de construir sociedades democráticas en contextos de colonización, como es el caso de América Latina. Esta proposición se sustenta en la necesidad de aprender de la biodiversidad desde una perspectiva intercultural, para superar la monoculturalidad, tanto en el contexto escolar como familiar y comunitario¹⁵. El problema de este manuscrito se relaciona con la exclusión de patrones culturales, saberes y prácticas

¹⁰ CASTRO Ana; EZQUERRA, Pilar y ARGOS, Javier (2018). Profundizando en la transición entre educación infantil y educación primaria: la perspectiva de familias y profesorado. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 18 n° 1, 217-240. Ediciones Universidad de Salamanca.

¹¹ GIROUX, Henri. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: MEC, Paidós.

¹² MANSILLA, Juan; LLANCAVIL, Daniel; MIERES, Manuel y MONTANARES, Elizabeth (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. *Revista Educação e Pesquisa* vol. 42 n° 1, 213-228.

¹³ BELTRÁN, Juan Carlos; MANSILLA, Juan; DEL VALLE, Carlos y NAVARRO, Braulio (2019). Prácticas de enseñanza de profesores en contextos interculturales: obstáculos y desafíos. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 11 n° 23, 5-22.

¹⁴ TUBINO, Fidel (2016). *La interculturalidad en cuestión*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: Fondo Editorial.

¹⁵ MANSILLA, Juan; BRAVO Ninosca y ESTAY, Juan. (2021). Reflexiones desde el País Mapuche para un interculturalismo transformador en Abya Yala. *Revista de Filosofía*. vol.38 n° 99, 724-735.

educativas indígenas mapuche (*lafkenches*) en la escuela, constituyéndose en un problema pedagógico, ético, cultural y biopolítico, por lo que, se genera una relación dilemática entre la educación que entrega la familia indígena mapuche y la escuela occidental chilena, puesto que las instituciones escolares buscan asimilar al estudiante a la cultura escolar, excluyendo los conocimientos y saberes adquiridos en el ambiente familiar¹⁶. Esta asimilación en algunas ocasiones se realiza de modo explícito, y en otras, de manera latente con una fuerte carga de violencia simbólica con sutiles dispositivos de poder y mecanismo de control¹⁷.

Presencia de los Educadores Tradicionales Mapuche (ET) en la Escuela

En Chile, desde 1996 se implementa la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) amparada en la Ley Indígena N°19.253 de 1993 como una forma de otorgar respuesta a las demandas indígenas, respecto a una educación contextualizada que considere la enseñanza de la lengua vernácula, los saberes y conocimientos educativos propios, para mejorar el éxito escolar y educativo de los estudiantes. El éxito escolar refiere a la aprobación de contenidos escolares que son certificados oficialmente por la escuela. En este escenario, en Chile surgió entre fines de la década de los noventa del siglo XX la figura del educador tradicional (considerado un sabio mapuche), que se incorpora a la educación escolar para enseñar la lengua y cultura propia, en colaboración con el profesor mentor. Su incorporación al aula se justifica debido al desconocimiento de los profesores de los saberes y conocimientos educativos mapuches, lo que limita la implementación de la EIB. Para ello, se conformó una nueva relación educativa, constituida por el profesor mentor y el educador tradicional, para la enseñanza escolarizada de la lengua y la cultura mapuche¹⁸. Uno de los roles fundamentales de los educadores tradicionales es a revitalización de la lengua, en tanto fuente y vehículo del saber que desea ser transmitido: el *mapuzugun*. Para enseñarlo, no todos los educadores tradicionales han realizado estudios superiores, adquiriendo y fortaleciendo sus competencias lingüísticas y pedagógicas preferentemente a partir de sus experiencias vitales e iniciativas informales de formación. Es por ello que más allá de las instancias de instrucción formal que hayan recibido (por ejemplo, diplomados financiados por el MINEDUC, capacitaciones, nivelación de cursos, etc.), es su formación no académica, ni escolarizada la que sustenta sus conocimientos y define la riqueza cultural de sus prácticas en la escuela¹⁹. El pueblo mapuche se caracteriza por su sabiduría ancestral, la que está alojada en la tradición oral y en el conocimiento transmitido y enseñando por los educadores tradicionales. Entre sus prácticas educativas más habituales, destacan la utilización de diversos géneros discursivos tradicionales tales como el *nutram*, *epew*, *ulkantun* y *ngulam*²⁰. El Educador Tradicional ingresa al aula, lugar donde convergen miradas diversas,

¹⁶ GUITART, Moisés; OLLER, Judith y VILA, Ignasi (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación* n° 10 vol. 2, 21-34.

¹⁷ FOUCAULT, Michel (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

¹⁸ ARIAS, Katerin y QUINTRIQUEO, Segundo (2021). Relación educativa entre profesor y educador tradicional en la educación intercultural bilingüe. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 23, 1-14.

¹⁹ CALDERON, Margarita; FUENZALIDA, Diego y SIMONSEN, Elisabeth (s/f). *Mapuche nüttram. Historia y voces de los educadores tradicionales*. Santiago: CIAE-Universidad de Chile.

²⁰ CASTILLO, Silvia y LONCÓN, Elisa (2015). Noción de educador tradicional mapuche en contextos urbanos, desde la perspectiva de la dupla pedagógica. *Revista Contextos* n° 33, 29-46.

con uno de los saberes necesarios en la práctica educativa: la apertura a los otros. Indudablemente, el educador tradicional al entrar a la sala se transforma en un sujeto que – lejos de permanecer inmobilizado- se aventura a vivenciar el encuentro con el otro diferente, y aunque experimenta una relación dialógica con la otredad, también está atado a un orden institucional, surgido en el discurso de la política pública (PEIB) y que necesariamente lo interpela en su rol; es decir, aparece aquí el discurso institucional como dispositivo que lo define²¹. Cabe señalar que este educador trae consigo un saber tradicional que se ha ido construyendo a partir de una experiencia estructurada por principios interculturales, pero que, sin embargo, debe articularse con el conocimiento pedagógico que exige la escuela para ser transmitidos de acuerdo a lineamientos curriculares. Construir puentes entre los diferentes saberes permite enriquecer la labor educativa; poder articular la cultura letrada y los saberes tradicionales –sin duda- contribuye a fortalecer la diversidad en función del encuentro.

Método

Esta investigación se plantea desde un paradigma comprensivo interpretativo, cuyo método se conecta con el tipo de investigación cualitativa, considerando principalmente fuentes orales. El diseño corresponde a un estudio instrumental de caso, el que se define como un estudio de la particularidad y complejidad de la realidad, por el que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son importantes²². El procedimiento para la selección de los informantes relevantes fue intencional no probabilístico, criterial de inclusión²³.

Se aplicaron entrevistas, tipo conversación. La entrevista es, para esta investigación, el instrumento central de recogida de datos verbales, la que, previo consentimiento informado, se orientó a partir de un guion de preguntas semidirigidas para obtener respuestas abiertas y densas por parte de las participantes (Educadores tradicionales), respecto a un foco temático de interés²⁴. El contexto del problema es el territorio *lafkenche* de la costa de la región de La Araucanía (Ver fig.1). Una aclaración contextual geo-política.

La Ley N° 21.040 transfirió los establecimientos educacionales de los 345 municipios –donde están radicados ahora–, a 70 nuevos Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Con ello, se crea un Sistema de Educación Pública para mejorar sustancialmente la calidad de los aprendizajes y convertir a jardines, escuelas y liceos públicos en estándar del sistema educacional en su conjunto. Uno de los primeros Servicios Locales de Educación Pública que se ha creado es el de Costa Araucanía, el que incluye las

²¹ FREIRE, Pablo (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

²² STAKE, Robert (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

²³ GAUTHIER, Benoit y BOURGEOIS, Isabelle. (2016). *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*. [Investigación social del problema a la recopilación de datos]. Presses de l'Université du Québec

²⁴ KVALE, Steinar (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata

siguientes comunas, contexto socioespacial de esta investigación: Carahue, Nueva Imperial, Saavedra, Teodoro Schmidt y Toltén²⁵.

Fig.1. Territorio lafkenche-Costa Araucanía



Fuente: <https://costaaraucaia.educacionpublica.cl/>

Para efectos del análisis de los datos verbales se optó por un análisis narrativo puro, evitando la codificación, siguiendo las orientaciones de Charmaz desde el enfoque de la Teoría Fundamentada Construccionalista (TFC). La TFC alude a la elaboración de un corpus conceptual-teórico emergente de los datos recopilados de manera sistemática e inductiva desde el trabajo de campo²⁶. La narración es una construcción social de la que dependen las personas para contar sus historias y ha ido tomando forma durante la interacción entre la gente a partir del material narrativo disponible en la cultura en la que viven dichas personas²⁷. Dentro de las narrativas se observa el sentido con el cual el emisor transmite la información, cualitativa. Plantean que en el nivel textual se hace la preconcepción de la trama narrativa en la cual se toma la importancia de los hechos los cuales integran el qué, los cómo y los porqués de la narración. Dentro de la temporalidad se encuentra el cuándo y en la espacialidad el dónde de la narración. Al mismo tiempo se puede mencionar que brindan información sobre aquellos acontecimientos, experiencias y acciones que posibilitan darle un sentido a la forma en cómo la narración refleja las realidades relatadas²⁸.

²⁵ <https://costaaraucaia.educacionpublica.cl/>

²⁶ CHARMAZ, Kathy (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis* Thousand Oaks, CA: Sage.

²⁷ SPARKES, Andrews. (2003). Investigación narrativa en educación física y deporte. *Ágora para la educación física y el deporte*, n° 2-3, 51-60.

²⁸ ATKINSON, Paul y COFFEY, Amanda (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Narraciones de los Educadores tradicionales a través de muestreo empíricos de las entrevistas realizadas

Muestreo empírico 1

(...) yo vengo de una familia: a: de campo: cierto (.) mi madre eh: y mi padre mapuche los dos (hhh) por ende nací yo con los dos apellidos mapuches (.) y: eh: venimos de: (x) de: manejar por así decirlo (.) la cultura mapuche desde niño (.) desde niño (hhh.) por lo mismo yo estoy acá hoy en día: enseñando mapuzungun en un colegio: porque: a mi me lo inculcaron desde niño: s yo no hice un curso: yo no hice nada para esto: ya- si no que esto me lo inculcaron mis padres y mis abuelos ehh: (.) el entorno de mi familia (.) que son una familia numerosa (.) y todo lo que se hacía en el campo: se hacía: en base a mapuzungun ó sea si a mi me mandaban a buscar un brazado de leña (.) me mandaban a buscarlo en mapuzungu: n (4:23-4:26) me mandaban a pasarle un vaso de agua a mi abue: lo (4:28-4:30) ya- todas esas co: sa: s las practicábamos desde la niñez: (.) ya =ya= entonces: s ese es co: mo (x) como el (x) el crecer mío co: mo (x) como entorno donde yo crecí: ya (ET1)

Tabla 1. Análisis narrativo muestreo empírico 1.

Topoi narrativo	Hermenéutica reflexiva de la oralidad
(...) yo vengo de una familia: a: de campo:	Prevalencia del mundo rural
mi madre eh: y mi padre mapuche los dos (hhh) por ende nací yo con los dos apellidos mapuches	Explícito reconocimiento de la ascendencia indígena mapuche
desde niño (hhh.) por lo mismo yo estoy acá hoy en día: enseñando mapuzungun en un colegio: porque: a mi me lo inculcaron desde niño	Valoración de la enseñanza del mapuzungun a los niños
a mi me lo inculcaron desde niño: s yo no hice un curso: yo no hice nada para esto: ya- si no que esto me lo inculcaron mis padres y mis abuelos ehh: (.) el entorno de mi familia (.) que son una familia numerosa	Transmisión de la lengua a través de los abuelos desde la educación tradicional mapuche existente en el lof-che (comunidad de gente mapuche)
y todo lo que se hacía en el campo: se hacía: en base a mapuzungun o sea si a mí me mandaban a buscar un brazado de leña (.) me mandaban a buscarlo en mapuzungu: n (4:23-4:26) me mandaban a pasarle un vaso de agua a	Comunicación del mundo de la vida cotidiana en mapuzungun. Enseñanza directa a través del gülam.

mi abue::lo (4:28-4:30) ya- todas esas co:sa::s las practicábamos desde la niñez::	
ya =ya= entonce::s ese es co::mo (x) como el (x) el crecer mío co::mo (x) como entorno donde yo crecí:: ya (ET1)	Relevancia vital del entorno moral y mundo circundante en que vivió el educador tradicional

Muestreo empírico 2

(...) vi:ví:: con mis papás (.) hasta (x) ta cierto tiempo de año::s con mis abuelos igua:l por lo mismo aprendí la lengua: y (.) pude:: puedo estar trabajando en esto (.) porque mi:: si bie::n somos (x) somos mapuches de familia mapuche tanto de mamá y papá... y yo como estuve más tiempo en el campo: (.) al lado de donde la casa de mi abuela eh:: (x) eh pude aprender (.) aprender porque esto no se enseña si no que esto se (x) se va transmitiendo de generación =de generación en generación= en generación en las conversas en el el oído en que uno ponga atención (.) (ET2)

Tabla 2. Análisis narrativo muestreo empírico 2.

Topoi narrativo	Hermenéutica reflexiva de la oralidad
(...) vi:ví:: con mis papás (.) hasta (x) ta cierto tiempo de año::s con mis abuelos igua:l por lo mismo aprendí la lengua: y	Aprendizaje de la lengua a través de los abuelos
porque mi:: si bie::n somos (x) somos mapuches de familia mapuche tanto de mamá y papá... y yo como estuve más tiempo en el campo:	Valoración del “campo” como espacio privilegiado para el aprendizaje del ethos de la lengua
(.) al lado de donde la casa de mi abuela eh:: (x) eh pude aprender (.) aprender porque esto no se enseña si no que esto se (x) se va transmitiendo de generación =de generación en generación	La “abuela mapuche” como transmisora intergeneracional de la lengua indígena
= en generación en las conversas en el el oído en que uno ponga atención	Valoración de la escucha y la oralidad para el aprendizaje de la lengua

Muestreo empírico 3

(...) además vaya valorando todo lo que viene detrás de él que él viene detrás de una familia de un reino que viene (hhh) y ellos tienen muchos valores sobre todo::s los tequeche los abuelitos (hhh) son los que nos enseñan todos nuestros valores para que nosotros seamos las personas que somos hoy en día (.) y eso los niños muchas veces no los saben- porque están compuestos por una familia de papá y mamá (.) pero y los

abuelo::s no cuentan dentro de la crianza del del niños (.) y antiguamente eso no era así- ,entonces eso es lo que yo trato de transmitirles (hhh.) (ET3)

Tabla 3. Análisis narrativo muestreo empírico 3.

Topoi narrativo	Hermenéutica reflexiva de la oralidad
(...) además vaya valorando todo lo que viene detrás de él que él viene detrás de una familia de un reino que viene (hhh) y ellos tienen muchos valores sobre todo::s los tequeche los abuelitos	Valoración del conocimiento ancestral transmitidos por los abuelos
los abuelitos (hhh) son los que nos enseñan todos nuestros valores para que nosotros seamos las personas que somos hoy en día (.) y eso los niños muchas veces no los saben- porque están compuestos por una familia de papá y mamá	Relevamiento de la familia extendida para la transmisión de valores cosmovisionales de la cultura
pero y los abuelo::s no cuentan dentro de la crianza del del niños (.) y antiguamente eso no era así- ,entonces eso es lo que yo trato de transmitirles (hhh)	Recuerdo y reminiscencia de la crianza antigua de niños y niñas mapuche

Discusión de los hallazgos

Es innegable que conforme a todos los ardides promovidos por el estado monocultural y hegemónico chileno, existió un grupo de mapuche que resistió y ha resistido a la invisibilización de la lengua y que también hoy se ocupa de recuperar territorios pertenecientes ancestralmente al Wallmapu. Han sido los abuelos y las ñañas quienes se han encargado a través de sus relatos orales mantener una cultura violentada sistemáticamente por parte del estado de Chile y no la escuela.

La transmisión de conocimiento en el pueblo mapuche está basada en la “oralidad. “La educación mapuche tradicionalmente se desarrolla en el plano de la oralidad, que es la comunicación verbal que se da en un contexto determinado, sistema por el cual los mapuches han generado formas eficaces de transmitir su visión de mundo”²⁹. Esta formación se realiza mediante el *nüttram*. “Es un relato oral transmitido de generación en generación mapuche”. Asimismo, la enseñanza mapuche o transmisión de saberes está basada en el *ngülam*, que es el consejo, el cual se manifiesta de diversas maneras, puede ser

²⁹ LLANQUINAO, Hilda; BRICEÑO, Claudio y REBOLLEDO, Olga (2006). El Pentukün como metodología de enseñanza. Aprendizaje en la cultura Mapuche. *Revista Lengua y Literatura mapuche* n°12-13, 185-194.

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

por medio del *epew* (cuentos o relatos), *fejentun* (leyendas) y *pewmas* (sueños)³⁰. En este contexto, surge el *gülhamtun* (aconsejar), el cual se define como “un modo de organizar y transmitir el conocimiento a las nuevas generaciones”. Esta forma de educación —mediante la “palabra”— busca potenciar habilidades propias de cada niño y descubrir sus cualidades personales. La transmisión de experiencias y conocimientos es fundamental en la formación de la persona, por consiguiente, esta metodología de enseñanza facilita la movilización de aprendizajes contextualizados y, por tanto, significativos³¹.

El panorama actual, asociado a la progresiva y notoria pérdida del *mapuzugun*, en especial entre las nuevas generaciones y en distintos contextos territoriales, permite visualizar escenarios y experiencias de enseñanza desde distintas vertientes o actores e instituciones, las que se destacan —entre otros aspectos— por favorecer procesos de posicionamiento identitario, principalmente en las nuevas generaciones. En efecto, estas observan como aspecto relevante la reafirmación de la identidad, sobre todo visibilizada a través de la práctica del *mapuzugun* en el medio urbano. Así, pareciera promisorio pensar que estas experiencias abren posibilidades de abordar de manera cada vez más apropiada³². Este cuerpo legal por la que se da inicio a la EIB implementada por el Estado es una ley orientada, al menos en teoría, a una mayor protección de la cultura y los derechos indígenas en Chile. Pero un asunto cuestionable es la premisa desde donde surge, que parte de la convicción que la mejor manera de materializar dicha ley en el plano educativo sería aplicando una educación dirigida a (re)valorizar las raíces indígenas de Chile exclusivamente en aquellas zonas o escuelas donde los niños indígenas son la mayoría (en vez de fomentar dicha revalorización en toda la comunidad escolar en Chile). Esto es lo que nos lleva plantear que la Ley Indígena en Chile está más cerca de las perspectivas epistemológicas funcionalista de la interculturalidad, y más lejana a ideas vinculadas a una interculturalidad crítica, situada y emancipadora. Los antecedentes permiten pensar al menos en dos factores a los cuales se puede haber debido esta opción (interculturalidad solo para indígenas), y que se presentan a continuación. Primero, es un hecho que de los diversos grupos que componen la sociedad chilena, sólo los pueblos originarios llevaban décadas demandando una educación diferenciada de la educación estándar, monocultural, sin haberlo logrado. La segunda cuestión parece ser que el tema más gravitante en la decisión por dirigir la EIB sólo a niños indígenas fue que los legisladores aceptaron el emplazamiento realizado desde diferentes sectores del movimiento indígena, en el sentido que el Estado debía compensar a los indígenas por los graves daños ocasionados históricamente en su violenta relación, desde la Ocupación de la Araucanía a fines del siglo XIX. Diferentes referentes han demandado compensación del Estado a los pueblos originarios por los errores y abusos cometidos. Estos abarcan desde la actitud del Estado y la sociedad hacia los indígenas, hasta aspectos como la coerción física. En este orden de ideas, el hecho que esta educación fuera ofrecida sólo a

³⁰ BECERRA, Rodrigo y LLANQUINAO, Gabriel. (2017). *Mapun Kimün. Relaciones mapunche entre persona, tiempo y espacio*. Ocho libros, Santiago (Chile).

³¹ QUINTRIQUEO, Segundo (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

³² LLANQUINAO, Gabriel, SALAMANCA, Gastón y TELLIER, Fernando (2019). Aprendizaje del *mapuzugun* desde metodologías propias: perspectivas y avances para la revitalización de lenguas originarias. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* (RHELA) vol. 21 n° 33, 121-143.

niños indígenas fue entendido como un beneficio exclusivo, a través del cual se esperaba lograr una reparación histórica³³.

En este sentido, se propone un acercamiento a la enseñanza del mapunzugun que asuma, en un diálogo permanente, una relación productiva entre la lingüística descriptiva, la revitalización lingüística y la lingüística aplicada, desde las epistemologías y metodologías propias de los hablantes. Este artículo busca, en consecuencia, relacionar los conceptos acerca de las propuestas de aprendizaje y enseñanza de lenguas, fundamentalmente de lenguas originarias, a fin de generar propuestas de enseñanza para distintos contextos, tanto formales como informales. En el ámbito formal, nos referimos en esencia al contexto escolar; en particular al Programa de Educación Intercultural Bilingüe. En el segundo contexto, hacemos referencia, por ejemplo, a los ámbitos familiar y comunitario. En definitiva, nos ocupamos del desarrollo de una perspectiva teórica y metodológica que permita abordar el estudio del *mapunzugun* de una manera apropiada, de modo que se posibilite sustentar propuestas que orienten procesos de revitalización desde los contextos y actores implicados. Se trata de pensar y repensar la revitalización de lenguas minorizadas y amenazadas, en este caso el mapunzugun o lengua mapunche, a partir de una articulación funcional entre la etnolingüística, la lingüística aplicada y la lingüística descriptiva (en particular, la documentación lingüística)³⁴.

El sistema educativo- en este caso- la escuela, alentaba la convicción de un estado monocultural y homogéneo, donde lo fundamental sucumbía los orígenes de niños y niñas del pueblo mapuche, negaba su dimensión socio-histórica del ser en su territorio y los aleja violentamente de su ethos. En consecuencia, el estado colonizador chileno incitó la proliferación del castellano invisibilizando casi en su totalidad al *mapunzugun*, siendo los profesores de la escuela monocultural chilena los incipientes promotores de este poder coercitivo y hegemónico, dejando en evidencia el racismo y segregación en la escolarización de los y las estudiantes mapuches en sus escuelas. La escuela monocultural y sus afanes colonialistas y homogéneos, a pesar, de las normativas internacionales a las que el estado de Chile está adherido, ha intentado de manera más sutil de mantener la violencia sistemática en el sistema educativo chileno y en especial a los niños y niñas mapuches. Esta escuela se encuentra muy distante, de las comunidades educativas que hoy aspiran a favorecer la justicia social, mediante el buen desempeño personal y social de los ciudadanos en un mundo que cambia constantemente. No obstante, la idea de la justicia social, concretizada- entre otras- por la inclusión no es suficiente para responder a la diversidad del alumnado en todas sus dimensiones. La inclusión /excluyente que viven los niños y las niñas mapuches puede entenderse en la forma en como los incluimos, se requiere de un dialogo permanente, donde la cultura imperante evite imponerse e invisibilizar al Otro, o sentirse superior por tener un color de piel distinta, o un apellido determinado. La inclusión/ excluyente de los

³³ RIEDEMANN, Andrea. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *Indiana*, n° 25, 169-193.

³⁴ LLANQUINAO, Gabriel, SALAMANCA, Gastón y TELLIER, Fernando (2019). Aprendizaje del mapunzugun desde metodologías propias: perspectivas y avances para la revitalización de lenguas originarias. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* (RHELA) vol. 21 n° 33, 121-143

niños y niñas mapuches se ve reflejada en las narrativas de los profesores, prácticas discriminatorias y el racismo que experimentan los estudiantes en la escuela³⁵.

En el contexto de lo señalado, abogamos por la promoción de una epistemología local/situada, referida en sus criterios de validación y operatividad a la observación y comunicación de una comunidad de hablantes, y expresada en un conjunto compartido de vivencias en los distintos ámbitos que conforman su mundo social y cultural, y cuya expresión, en este caso, es el *mapunzugun*. Así, se destaca “empoderamiento” de la comunidad de hablantes, entendido como la “participación y apropiación activas que hacen los hablantes de las iniciativas y estrategias que favorecen la posibilidad de fortalecer las lenguas y culturas amenazadas”. Es la generación y aplicación activa de los conocimientos que una comunidad se otorga, y opera como política de vitalización cultural y social a partir del uso de su lengua en un ámbito vivencial determinado. Asume que es la comunidad de hablantes la que desarrolla desde lo cotidiano el mundo lingüístico en el que habita y es este mundo activo la esencia de la particularización del conocimiento y su operacionalización concreta, a fin de satisfacer sus necesidades de producción y reproducción cultural. Por lo tanto, el relevamiento de metodologías de enseñanza del *mapunzugun* debería situarse dentro de una coherencia epistemológica, lo que favorecería su legitimación dentro de la comunidad de hablantes, así como su articulación validada localmente con el PEIB³⁶.

³⁵ BRAVO, Ninosca, & MARIÑANCO, María Isabel (2021). Inclusión excluyente: narrativas del profesorado de educación básica y enseñanza a estudiantes mapuches. *Revista de Filosofía* vol. 38 n° 99, 750-761.

³⁶ LLANQUINAO, Gabriel, SALAMANCA, Gastón y TELLIER, Fernando (2019). *Íbid*.



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

REVISTA DE FILOSOFÍA

Nº 100-1

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en febrero de 2022, por el Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela

www.luz.edu.ve www.serbi.luz.edu.ve
www.produccioncientificaluz.org