



Educación familiar mapuche: epistemes para el diálogo con la educación escolar

Mapuche Family Education: Epistemes to Dialogue With School Education

Daniel Quilaqueo Rapimán¹, Héctor Torres Cuevas², y Pilar Álvarez Santullano³

¹Universidad Católica de Temuco, Chile

²Universidad del Bío-Bío, Chile

³Universidad de Los Lagos, Chile

Resumen

Este artículo analiza epistemes de la educación familiar mapuche que fueron obtenidas con padres de familia en comunidades de la región de La Araucanía, en Chile, desde una perspectiva de diálogo de saberes con la educación escolar. Se considera la producción de conocimiento mapuche como crítica epistemológica a la monoculturalidad occidental del currículum escolar. La metodología utilizada es la investigación cualitativa y se apoya en la Teoría Fundamentada. Los resultados dan cuenta de una formación a nivel intrafamiliar e intracomunidad y de procesos que implican una doble inmersión en la sociedad chilena. Se concluye que la formación se organiza considerando métodos contruados con la lógica del conocimiento educativo mapuche como aporte para un diálogo con el saber hegemónico occidental.

Palabras clave: educación familiar, conocimiento indígena, diálogo de saberes

Correspondencia a:

Daniel Quilaqueo Rapimán
Edificio Monseñor Jorge Hourton
Avenida Rudecindo Ortega N°02351, Universidad Católica de Temuco
Centro Internacional Cabo de Hornos (CHIC)
Temuco, Chile
dqquilaq@uct.cl
ORCID: 0000-0002-0609-6504

© 2022 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile doi: 10.7764/PEL.59.1.2022.1

Abstract

This article analyzes epistememes of Mapuche family education obtained from parents in communities of the La Araucanía region of Chile, from a perspective of dialogue of knowledge with school education. The production of Mapuche knowledge is considered an epistemological critique of the Western monoculturality of the school curriculum. The methodology used is qualitative research and it is based on Grounded Theory. The results show intra-family and intra-community education, and processes that imply a double immersion in Chilean society. It is concluded that education is organized considering methods constructed with the logic of Mapuche educational knowledge, as a contribution to a dialogue with Western hegemonic knowledge.

Keywords: family education, indigenous knowledge, knowledge dialogue

Introducción

La educación familiar mapuche ha sido construida en interacción con habitantes de pueblos indígenas y no indígenas en tres períodos de vida (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). El primer período corresponde a la relación con los pueblos de cultura Inca, en el norte de Chile, antes del año 1535; el segundo período refiere a la relación con los conquistadores españoles, desde 1535 hasta 1810, y el tercero corresponde a la educación mapuche que entrega la familia desde la creación del Estado chileno, en 1810, hasta ahora. Este último período considera la educación entregada por las familias que sobrevivieron a la guerra de la colonización española y a la guerra de Pacificación de La Araucanía en 1883 con el Estado de Chile (Pinto, 20013; Gobierno de Chile, 2009; Quilaqueo & Quintriqueo, 2017).

En efecto, las guerras desestructuraron la organización social de la colectividad mapuche histórica (Schnapper, 1998; Quilaqueo & Quintriqueo, 2017), cuyas consecuencias se observan en la educación mapuche que entrega la familia a los niños, niñas y jóvenes en contextos rurales y urbanos¹. Por una parte, uno de los efectos que se observa es el abandono progresivo de la educación propia y, por otra parte, el arraigo a la idea de territorialidad de la colectividad mapuche histórica como elemento central en la ascendencia de la educación familiar. Esto se apoya en la concepción de persona-territorio-espiritualidad (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017) que actualmente se mantiene en pequeños lotes de tierra en una comunidad familiar, jurídicamente reconocido con un Título de Merced (Bengoa, 1985). Así, las comunidades familiares pasaron a ser parte del Estado y sus habitantes, ciudadanos chilenos (Cantoni, 1978; Pinto, 2003; Bengoa, 1985; Serrano et al., 2012).

Los tres períodos de vida mapuche, descritos con ascendencia a colectividades históricas, han generado la matriz cultural de la educación familiar, que definimos como multicultural y base de la educación mapuche que hoy en día entrega la familia, lo que nos lleva a postular una pregunta y una hipótesis de trabajo que orientan el marco teórico y la metodología. La pregunta es: ¿cómo relacionar conocimientos recíprocamente diferentes que responden a racionalidades y lógicas epistémicas diferentes para construir nuevos conocimientos interculturales?

1. Los mapuches sobrevivientes de la guerra se han identificado según la ascendencia en comunidades territoriales históricas, en Chile y Argentina (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017; 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, 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 (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018; Briones, 2007).

La hipótesis plantea que la actual matriz cultural de los conocimientos educativos entregados por la familia mapuche se ha construido mediante el diálogo de saberes con los pueblos indígenas del norte de Chile, los conquistadores españoles y los saberes educativos escolares.

Marco teórico: epistemes de educación mapuche y educación escolar recíproco

Con el estudio de las epistemes en educación “se intenta romper con las discontinuidades de un modelo curricular que crea, avala, preconiza y despliega la disonancia escuela-comunidad” (Pérez & Sánchez, 2007, p. 197). Así, el estudio de las epistemes de la educación mapuche, para un diálogo de saberes entre el conocimiento escolar y el conocimiento educativo mapuche, se apoya en la memoria social de los *kimche* (sabios mapuches), hombres y mujeres, respecto de la formación impartida en la familia en el contexto social y cultural actual de la sociedad chilena (Halbwachs, 1970; Montesperelli, 2004; Quilaqueo, D. & Quintriqueo, 2017). La memoria social de los *kimche* considera los cambios y adaptaciones que comprometen, por una parte, las relaciones de dominación establecidas por las instituciones estatales, principalmente la escuela (Quilaqueo et al., 2005; Poblete, 2009) y, por otra parte, a la acción evangelizadora de la Iglesia Católica y la Iglesia Anglicana (Nogger, 1982; Quilaqueo, D. & Quintriqueo, 2017). En efecto, el Estado chileno y la Iglesia Católica, desde el siglo XVIII, y la Iglesia Anglicana, desde el siglo XIX, instalaron escuelas monoculturales-monolingüe del castellano, apoyadas en métodos de evangelización, sin considerar los saberes educativos mapuche (Hanisch, 1974; Flores & Azócar, 2006; Marimán, 2007). Esto constituyó uno de los procedimientos más efectivos de asimilación de los niños y jóvenes a la sociedad chilena, lo que por una parte favorece la emigración al medio urbano (Imilan & Álvarez, 2008; Instituto Nacional de Estadísticas, 2008), y por otra, provoca el abandono progresivo de la educación mapuche y las prácticas culturales comunitarias entre los jóvenes (Nogger, 1982; Marimán, 2007).

Sin embargo, se observa en el medio rural que las familias continúan entregando la educación mapuche a sus hijos paralelamente a la educación escolar. Frente a esto, los *kimche* señalan que todavía es posible identificar métodos de enseñanza aprendizaje asociados con prácticas sociales y culturales que constituyen “prácticas educativas experimentadas desde hace mucho tiempo” (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). Son prácticas educativas que refieren a los aspectos cognoscitivos de la formación mapuche orientada por una lógica propia, es decir, un conocimiento que permite dar sentido a los saberes propios y ajenos, apoyados en la memoria social como una de las principales fuentes de enseñanza (Quilaqueo, 2013).

Por otra parte, se observa que el sistema educativo chileno se caracteriza por estar alineado con una estructura epistémica occidental eurocéntrica que desvaloriza la base epistémica de la educación mapuche, negándola en el contexto escolar (Quintriqueo & Torres, 2013). Esta característica de la educación escolar también se observa entre otros pueblos indígenas con la incorporación de estudiantes al sistema educativo (Wildcat et al., 2014). Asimismo, la educación escolar se apoya en una epistemología universalista de base exclusivamente occidental (Quijano, 2000; Walsh, 2007), apoyada en políticas de desarrollo contrarias a las de las familias y comunidades de los pueblos indígenas (Mignolo, 2007; Walsh, 2010). Para Connell (2006), esto buscaría mantener inalterable el orden del poder alienante, definido en un comienzo por las colonias y actualmente por los estados nacionales. Puesto que, “(...) 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).

Específicamente, existe una educación propia utilizada actualmente en el contexto social y cultural de las familias de la región de La Araucanía (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017; Quintriqueo & Quilaqueo, 2019). Sin embargo, no se considera en la educación escolar, puesto que su matriz cultural conlleva todavía una carga de estereotipos y prejuicios coloniales en relación con la episteme escolar. La educación propia es un modelo de

educación mapuche, e indígena en general, apoyado en el pluralismo epistemológico que considera la relación persona-naturaleza-espiritualidad (Quilaqueo & Torres, 2013; Simpson, 2014). Este modelo contradice la carga ideológica que la lógica educativa escolar impone como distancia epistemológica entre el conocimiento educativo mapuche y el escolar, en una relación de exclusión (Quilaqueo & Torres, 2013; Irlbacher-Fox, 2014).

Ahora, para considerar el conocimiento educativo mapuche en la escuela es necesario una crítica epistemológica que cuestione los mecanismos de control de la epistemología monocultural escolar, para develar las posiciones tradicionales de colonización con base en el saber hegemónico occidental (Mignolo, 2007; Walsh, 2010). Para ello, es vital considerar en las escuelas de la región de La Araucanía las concepciones humanas, sociales, culturales y la particularidad del contexto familiar mapuche, puesto que los conocimientos se construyen a partir de una relación sujeto-objeto articulada con la espiritualidad como una de las principales dimensiones de la construcción de conocimiento (Quilaqueo, 2012; Quilaqueo & Quintriqueo, 2017; Ñanculef, 2016).

Sin embargo, desde el contexto escolar Giroux y McLaren 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” (1998, p. 81). Así, 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 relación entre persona-naturaleza-espiritualidad (Quilaqueo et al., 2014).

Metodología

La investigación se basó en el paradigma interpretativo y la metodología del estudio se sustentó en el enfoque cualitativo (Denzin & Lincoln, 2011), lo que ha permitido indagar en el conocimiento educativo de familias mapuche (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). En este sentido, el estudio posiciona al sujeto y a su contexto social como necesidad de comprensión e interpretación de los marcos de referencias propios del mundo de vida indígena (Olivé, 2009). Se desarrolló en la región de La Araucanía, ubicada en el centro-sur de Chile, donde según datos del censo de 2017 un 32,8% de la población regional reconoce ser parte del pueblo mapuche (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018).

Los participantes del estudio residen en distintas comunas (municipios) y sectores de la región, asociados con tres territorialidades: *Wenteche*, *Nagche* y *Lafkenche*. En la territorialidad *Wenteche* se trabajó en la comuna de Padre Las Casas en el sector de Xüf-Xüf y en la comuna de Nueva Imperial en el sector de Rulo. En la territorialidad *Nagche* se trabajó en la comuna de Lumaco en los sectores de Pantano y Quetrawe. En tanto, en la territorialidad *Lafkenche* se trabajó en la comuna de Saavedra en los sectores de Ranco, Daullico, Naupe, Dollinco y Collico. Los participantes del estudio fueron 39 personas reconocidas a nivel social como *kimche* (persona sabia), que cumplen en el medio familiar el rol de padres y madres de familia. Del total de participantes, 17 son padres de familia y 22, madres de familia. El hecho de considerar a personas que son reconocidas *kimche* y cumplen el rol de padre o madre de familia ha permitido indagar en saberes y conocimientos que forman parte de la memoria social mapuche y que están integrados en las prácticas cotidianas a nivel familiar y comunitario.

Los datos se obtuvieron en entrevistas semiestructuradas y notas de campo elaboradas para registrar antecedentes emergentes de cada conversación. Las etapas involucradas en el trabajo de campo fueron: 1) toma de contacto con profesores de educación básica intercultural y miembros de comunidades mapuche que ayudaron en la generación de un primer acercamiento con personas reconocidas como *kimche*; 2) visita al hogar de cada *kimche* para conversar de forma previa con cada persona, realizar una presentación personal del entrevistador y coordinar de forma consentida la fecha de la entrevista; 3) realización de la entrevista en el hogar de cada *kimche* (para cumplir con pautas culturales mapuche en cada entrevista se entregó un *yewün*, una forma de expresar respeto

y agradecimiento por la disposición de conversar de cada persona), y 4) cierre de la entrevista, lo que ha permitido conversar y realizar un agradecimiento final a cada *kimche*. La duración de la entrevista fluctuó entre los 50 a 60 minutos y se basó en una pauta con preguntas orientadoras.

El análisis de los datos se realizó mediante los procedimientos de la teoría fundamentada, al permitir el uso de “pautas sistemáticas pero flexibles para recopilar y analizar datos cualitativos, para construir teorías a partir de los datos mismos” (Charmaz, 2014, p. 1). De esta manera, creemos que la elección del enfoque de análisis nos permite relacionar conocimientos recíprocamente diferentes, para construir nuevos conocimientos interculturales. Es así que, 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 *kimche*; la segunda, fue la comparación de las categorías en la saturación de contenidos y en la triangulación de los conocimientos de los *kimche* 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.

Resultados

Los resultados se organizan en la categoría características de la educación familiar mapuche. En esta categoría se logró la saturación de contenido de los códigos que se presentan en la tabla 1.

Tabla 1
Características de la educación familiar mapuche

| Código | Recurrencia | % |
|-----------------------------------|-------------|------|
| Enseñanza familiar | 46 | 24,9 |
| Marco de cambios contemporáneos | 39 | 21,1 |
| Enseñanza oral | 24 | 13,0 |
| Formación por oficios | 24 | 13,0 |
| Educación conjunta | 21 | 11,4 |
| Diferencias territoriales | 20 | 10,8 |
| Diferencias de uso del mapunzugun | 11 | 5,9 |
| Total | 185 | 100 |

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 1, la enseñanza familiar tiene un 24,9% de frecuencia de uso en los discursos de los *kimche* y refiere a la enseñanza entregada por la familia. Según un *kimche* del sector de Rulo “los que enseñan son tanto los padres como los abuelos y en algunos casos los tíos, porque en la escuela no se enseña conocimiento mapuche” (K25R [13:13]). Asimismo, una *kimche* del sector de Saavedra afirma que “le puedo decir que a mí me formó mi padre, principalmente. Él me enseñó todo lo que sé de conocimiento mapuche (...). Mi padre como era *logko*, él trató que siempre aprendiéramos el conocimiento mapuche [...]” (K17S [17:17]). Esto se corrobora con lo que hemos observado en nuestro trabajo de campo, y sería lo que ha permitido el traspaso generacional de los saberes y conocimientos a los niños y jóvenes.

En la educación familiar se utilizan estrategias propias, como la conversación denominada *güxam* y el consejo formativo *gübam*, en tanto métodos que forman parte de la acción educativa *kimeltuwin* (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). Estos métodos tienen como propósito lograr el aprendizaje de conceptos, valores y procedimientos; por ejemplo, valores como el respeto o el saber comportarse. Es lo que un *kimche* de una comunidad de Xüf-Xüf explica para la educación mapuche: “[...] se relaciona con el respeto de la persona y a la naturaleza, de lo que se debe hacer y también hablar su idioma, de no esconderse como mapuche, de no avergonzarse...” (K13X [32:32]). Sin embargo, en otro testimonio se observa que la educación escolar, la emigración campo-ciudad y los problemas de acceso a la tierra, han generado cambios en la educación familiar:

La educación escolar es vista ahora como la herencia que uno le puede dar a sus hijos, es para salir al pueblo a trabajar fuera de la comunidad. Los jóvenes estudian para salir a trabajar, y ahora tenemos muy poca juventud en nuestra comunidad, también piensan mucho en el dinero. Este es un cambio, es la escasez de tierra: porque los primeros mapuches que llegaron acá a Rulo siempre contaban que había muy pocas casas y estaban distanciados de hasta 500 metros (...). Ahora la juventud no tiene donde trabajar en la comunidad y cuando salen al pueblo ellos pierden su cultura (K27R [41:41]).

Si bien el testimonio destaca que la educación comienza en el medio familiar, se afirma también que la educación escolar es la herencia que pueden dar a sus hijos ya que la escasez de tierra no les permite vivir en sus comunidades. Entonces, ante esta imposibilidad, deben optar por encontrar mejores opciones laborales, emigrando a los centros urbanos. Así, los cambios se observan en dos perspectivas: la sobrepoblación de las comunidades y el debilitamiento de las identificaciones de los jóvenes con su origen familiar materno y paterno (*tüwin* y *küpan*), expresado en la pérdida de su cultura. Una *kimche* de Saavedra también argumenta lo siguiente: “Creo que la educación mapuche a pesar de todos los cambios que ha tenido la comunidad se va a mantener. Lo que debe ocurrir es que exista más interés para que los niños de ahora sepan cómo era la vida antes” (K16S [49:49]). Aquí, el pensamiento expresado da cuenta de que la educación y los conocimientos propios necesitan ser aprendidos por los niños y jóvenes tanto en la escuela como en la comunidad, para evitar que queden olvidados, negados u ocultos.

Con respecto a los marcos de cambios contemporáneos se observa una frecuencia de uso de 21,1%, y refiere a los procesos de cambios vivenciados en la educación propia para responder a los nuevos contextos a nivel local y global en los que crecen y son formados los niños y jóvenes. En lo señalado por los *kimche*, se identifica que en el medio familiar hay prácticas educativas con conocimientos que responden a las características y necesidades actuales del contexto de vida mapuche. Al respecto, un *kimche* puntualiza que “ahora la gente mapuche sabe más, ya alcanzó al *wigka* (no mapuche). Los niños estudian y a los 10 años ya saben, antes a esa edad los niños no sabían lo que decía el profesor, pero ahora el mapuche conoce lo del *wigka*” (K7X [45:45]). Aquí subyace el cambio del desencuentro de la educación propia de la familia con la educación escolar, originado por la monoculturalidad y el monolingüismo del castellano. Esto ya que cuando se dice que antes a esa edad los niños no sabían lo que decía el profesor, se refiere al desconocimiento de la lengua castellana y la lógica cultural utilizada por los profesores para la formación de la persona, tanto en contenidos, actitudes y procedimientos.

En relación con la lógica de aprender y enseñar a los niños y jóvenes en la educación mapuche, el testimonio de un *kimche* de Saavedra reconoce que “los niños aprenden primero en su casa y después entran a la escuela. Entonces, siempre tienen dos formas de ver las cosas, tienen dos sabidurías” (K28S [56:56]). Es decir, la persona mapuche recibe dos perspectivas para comprender la vida: una basada en el conocimiento propio y otra asociada con los contenidos enseñados desde el marco curricular escolar. Sin embargo, ambos tipos de educación se reconocen como necesarios por parte de los padres de familia, señalándose que “[...] lo ideal es que los niños puedan hablar los dos idiomas, para que puedan expresarse tanto en *mapunzugun* como en castellano...” (K24R [49:49]). Esto significa estar formado desde ambas lógicas de conocimiento para garantizar la vigencia de los saberes propios y los conocimientos escolares.

El concepto de enseñanza oral, con una frecuencia de uso que llega a 16,4%, corresponde a la configuración de procesos educativos basados en la oralidad para enseñar los conocimientos de la familia. Desde esta práctica, se privilegian momentos específicos de conversación que favorecen el diálogo entre los miembros del grupo familiar. Al respecto, una *kimche* madre de familia relata: “Yo escuché mucho de mis abuelos, ellos me criaron y me enseñaron, porque yo alcancé a vivir hasta los 12 años con ellos... Me enseñaron el respeto a las personas...” (K30S [19:19]).

Aquí se observa el aprendizaje de saber escuchar, puesto que este es uno de los principales métodos de aprendizaje-enseñanza en la educación mapuche. Saber escuchar es la base del recurso de la oralidad en la educación que entrega la familia, e implica lograr necesariamente esta aptitud para aprender a comunicarse desde la lógica educativa mapuche. En general, todos/as los *kimche* explican que el conocimiento que se enseña se sustenta en las experiencias y tradiciones de la historia familiar, en el contexto de su comunidad y en hechos vividos por su ascendencia familiar. Los hechos incluyen, básicamente, las narraciones tanto de mitos fundacionales como de prácticas sociales y culturales relatadas por los abuelos y bisabuelos respecto de la colonización de sus territorios y el desencuentro con la escuela. En este sentido, desde la incorporación de la escuela en sus comunidades, los niños y jóvenes se han visto confrontados a dos estilos de enseñanza: la enseñanza de la familia, sustentada en la oralidad y en la matriz cultural intercultural con la aplicación práctica del conocimiento, y la dinámica de la escuela pensada y desarrollada desde una lógica monocultural-monolingüe basada en textos escritos sin relación con su contexto y que presentan una perspectiva de la historia que suele contrastar con la perspectiva mapuche.

La formación en oficios, con una frecuencia de uso de 16,4%, se refiere a la diferenciación de tipos de trabajo que deben aprender las personas considerando su género. Para ello, se definen actividades consideradas clave en la enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas. Al respecto, una *kimche* de Xüf-Xüf señala que “el papá siempre salía con los niños y la mamá se encargaba de las cosas de la niña o el papá le decía a su esposa que le dijera tal cosa a la niña y así ayudaba en la crianza” (K13X [92:92]). Es decir, en el marco de las interacciones familiares, tanto el padre como la madre cumplen la función de formar en determinados oficios a sus hijos e hijas. El propósito es que los niños y niñas puedan sentirse familiarizados con trabajos tales como el cuidado de los animales, la preparación de la huerta o el trabajo en el arte textil. Esto es descrito por un *kimche* de Saavedra: “Al llegar por la tarde del colegio nos mandaban a cuidar chanco, por lo menos eso era para los niños y a las niñas les enseñaban cosas relacionadas con los quehaceres de la casa” (K28S [19:19]). Por consiguiente, existe la definición de responsabilidades considerando la doble inmersión educativa de sus hijos, tanto en la escuela como en el hogar. Esto sigue la lógica de aprendizaje en la familia, guiados por su padre para el caso de los niños, y en el caso de las niñas por su madre; sin embargo, esto no significa que no se complementen o apoyen en los procesos de enseñanza en el medio familiar.

Las características del código educación conjunta, con una frecuencia de uso en el discurso de los *kimche* alcanzan el 14,4%, que corresponde a la enseñanza articulada entre niños y niñas en el medio familiar. Si bien se argumenta que se realiza una formación en oficios, por otra parte se reconoce que hay saberes sociales, culturales y de la naturaleza que necesitan ser enseñados sin diferencia de género. Este argumento se especifica para enseñar las costumbres, puesto que un *kimche* de Lumaco explica que “en la enseñanza de la costumbre mapuche no se hace ninguna diferencia entre el niño y la niña, se enseña la misma costumbre. Para mí es una sola cosa, porque es una idea que se ha tenido siempre para una hija y para el hijo” (K1L [25:25]).

En general, en nuestras observaciones en el medio familiar, la educación se realiza haciendo participar de manera conjunta a los niños y niñas. Por ejemplo, al entregar el *gübam* o el *güxam* un *kimche* de Xüf-Xüf indica que “ahora, casi siempre se enseña junto a los niños y a las niñas, de esa manera se les hace entrega del *gübam*” (K6X [24:24]). Aquí, se observa que la formación familiar favorece la interacción, independiente de la condición

de género, entregándose contenidos conceptuales, valóricos y actitudinales considerados vitales en el crecimiento y desarrollo social de las personas, especialmente “[...] todo lo que es relacionado con el respeto, se enseña a todos por igual ya sean niñas o niños, creo que en los trabajos va la diferencia” (K18S [83:83]).

En relación con el código diferencias territoriales, con una frecuencia de uso del 13,7%, implica conocimientos enseñados considerando las características geográficas del contexto de vida de la familia. Al respecto, un *kimche* de Rulo afirma lo siguiente:

(...) existen diferencias, acá donde vivo se trabaja el campo; en cambio el *lafkenche* tiene otra manera de buscar sus recursos, mientras que acá en Rulo, nosotros cosechamos a los siete meses; (...) el *pewenche* cosecha cuando florecen los frutos y esperan hasta el próximo año. Entonces el territorio define las formas de aprender (K27R [29:29]).

La idea del *kimche* respecto de las diferencias territoriales detalla que los conocimientos en la educación familiar se encuentran en directa relación con el carácter geográfico del territorio, debido a que la persona necesita estar preparada para desenvolverse social, cultural y laboralmente en su contexto de vida. Por ejemplo, la experiencia de formación de los niños y jóvenes *lafkenche* se encuentra influida por la relación con el mar. Esta situación varía en la enseñanza entregada a los niños y jóvenes *pewenche*, quienes tienen como elemento central las características geográficas locales de la Cordillera de los Andes. Así, se define una educación contextualizada, basada en conocimientos geográficos y de la naturaleza que responden a las características particulares del territorio en el que se desarrolla la formación.

Respecto del conocimiento de las diferencias de uso del mapunzugun (lengua mapuche) según territorialidades, se observa con una frecuencia de uso de 7,5% asociada con el cambio del uso que ha tenido según el origen territorial de la persona. Al respecto, un *kimche* de Xüf-Xüf explica lo siguiente:

En mi comunidad tenemos otro *güxam* (conversación/explicación), otra forma de hablar, no es lo mismo nuestro *mapunzugun* que el de los *lafkenche* o los *pewenche*. Yo he hablado con personas de otros sectores, y cuando nombran a los animales, por ejemplo, al *zañwe* le dicen *zanchu* y nosotros le decimos *zañwe*. Entonces hay diferencias en las palabras que usamos... (K7X [24:24]).

En la explicación del *kimche* se observa que el mapunzugun que aprenden los niños y jóvenes puede incorporar aspectos de usos del lenguaje propios del contexto territorial en el que se forma la persona. Una *kimche* de Saavedra relata su experiencia en un encuentro con mapuches de distintas territorialidades: “...Cuando fui a una reunión a la Universidad, había mapuche de distintas partes y al conversar con una señora de la Cordillera me decía que era diferente la forma de hablar, no era lo mismo, porque hasta las cosas tienen otros nombres...” (K17S [37:37]). Esto muestra el reconocimiento que los habitantes de las distintas territorialidades hacen de la variedad en el uso local del mapunzugun, puesto que se adaptan a condiciones propias de cada territorialidad con conceptos asociados por ejemplo con la naturaleza y el nombre de los animales o de pronunciar las palabras.

Discusión

Los resultados de la investigación revelan que la educación familiar mapuche de los niños y niñas tiene, hoy en día, dos características principales. La primera está acotada a contextos intrafamiliares y la segunda refiere a la doble inmersión educativa, en la familia y en la escuela, llevándolos a ser interculturales de la cultura chilena y la cultura mapuche. Producto de esto, la familia desarrolla una educación basada tanto en la oralidad como en la escritura. Para la oralidad, recurre a los relatos alojados en la memoria social de la colectividad mapuche

histórica, y para la escritura, a la escuela (Koessler, 1962; Augusta, 1934; Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). Es decir, el contexto histórico y la necesidad de supervivencia ha llevado a las familias a formar a sus hijos tanto en escuelas como en el grupo familiar.

Así, el grupo familiar favorece la interacción social entre niños, jóvenes, padres, abuelos y tíos, propiciándose procesos de educación conjunta y formación en oficios específicos de acuerdo con el género de la persona. De esta forma, la educación mapuche responde a las demandas históricas y actuales del contexto de vida, considerando los cambios sociales, educativos, ambientales y geopolíticos vivenciados en el país (Aravena, 2002; Bello, 2007; Serrano et al., 2012). Por otra parte, la característica de la lógica de la educación escolar permite a la nueva generación mapuche participar de la sociedad chilena y apostar por la superación de los efectos de la dominación social y cultural expresada principalmente en la discriminación económica y político-social que les impide lograr una educación escolar de calidad.

Sin embargo, la educación familiar mapuche todavía es concebida en una relación directa con el territorio como base de la construcción social del conocimiento educativo para la mayoría de los mapuches y, en general, en los pueblos indígenas (Gasché, 2008; Padawer, 2010; Molina Betancur, 2012; Zambrana, 2014; Ñanculef, 2016; Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). Aunque se ha debilitado por efectos de su negación en la sociedad chilena y educación escolar, consideramos que es básica para fundamentar el diálogo de saberes mapuche y escolar tanto de los estudiantes de origen indígena y no indígena como en la formación inicial docente, puesto que las pedagogías indígenas tienen como finalidad educar en valores que permiten formar a sujetos en una relación objetiva y subjetiva sobre la base de relaciones de la persona-naturaleza-espiritualidad, para lograr el estar bien y vivir bien en un territorio determinado (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). En resumen, la pedagogía indígena apuesta por el territorio como base para la formación de la persona, tanto individual como colectiva, en el marco de la diversidad social y cultural de la construcción de diálogo de saberes de descolonización de la escuela (Simpson, 2014).

Si bien los discursos educativos indígenas se han complejizado, según lo que García Canclini (2001) señala como efecto de la hibridación cultural, observamos que los conocimientos mapuche todavía están vigentes en las familias que viven en comunidades (Quilaqueo et al., 2011; Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). Es decir, son contenidos educativos que constituyen una matriz epistémica propia como “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 matriz cuenta con los aportes culturales de otros pueblos indígenas y de la sociedad chilena y es la base epistémica que origina y organiza las representaciones, pensamientos y creencias que se enseñan hoy día en la familia mapuche.

No obstante, la matriz epistémica del conocimiento educativo mapuche, al ser desconocida en la escuela, dificulta implementar innovaciones curriculares desde enfoques educativos interculturales. Entonces, la escuela, al no considerar la cultura de sus estudiantes, genera desigualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento, imponiendo a los estudiantes de origen mapuche a usar solamente la lengua castellana. Lo que según Zambrana (2014), para 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. Aunque actualmente hay escuelas con planes delineados por el Ministerio de Educación, si bien enfatizan en la lengua y cultura mapuche lo hacen desde una perspectiva globalizadora, que resulta ajena a las particularidades territoriales y muchas veces desconocidas por las familias. En síntesis, superar la educación escolar con características coloniales instalada en contexto mapuche requiere del diálogo entre los saberes educativos de la familia mapuche y los saberes escolares. Así, el desafío es apoyarse en las prácticas educativas experimentadas en la familia mapuche y en la escuela. Es decir, se hace necesaria una deconstrucción de los sistemas educativos monoculturales de raíces dominantes para formar a las personas desde sus propios saberes.

Conclusión

La construcción de conocimientos, la base de los marcos sociales y culturales que orientan la educación familiar mapuche y la vida cotidiana de las personas, se crea también en relación directa con la naturaleza y la espiritualidad. Así, los conocimientos son puestos a prueba cotidianamente, a diferencia de la enseñanza escolar, donde el conocimiento se aprende contextualizado mediante teorías en aulas y laboratorios.

El poner a prueba cotidianamente el conocimiento tiene un carácter contextual y práctico, porque permite a la persona vincular de forma directa sus saberes y evaluarlos en su entorno social. De esta forma, el conocimiento educativo mapuche actual es una construcción social apoyada en una matriz cultural producto del diálogo de saberes indígenas y no indígenas como efecto de las relaciones con pueblos indígenas del norte de Chile y españoles. Así, por una parte, los resultados de la investigación permiten plantear que el propósito de la educación familiar es desarrollar la identidad mapuche y chilena del sujeto mapuche en un contexto de vida cada vez más complejo frente a la globalización del conocimiento, mediante la interculturalización de la educación escolar y la formación de pedagogos con la matriz cultural mapuche. Por otra parte, creemos que también contribuye a la búsqueda de políticas educativas interculturales para una intervención del currículum escolar y a la comprensión de la construcción social mapuche en el aprendizaje de la lengua mapuzugun. De esta forma, la consideración de los conocimientos de los actores del medio familiar mapuche abre la posibilidad de avanzar en la consolidación de derechos educativos de los pueblos indígenas que reviertan la monoculturalidad y monolingüismo de la educación escolar.

Agradecimientos: financiamiento del proyecto FONDECYT 1181314 *Diálogo de saberes educativos mapuche y escolar: construcción de una base epistémica intercultural de conocimientos* y el proyecto ANID/BASAL FB210018.

El artículo original fue recibido el 22 de junio de 2021
 El artículo revisado fue recibido el 14 de enero de 2022
 El artículo fue aceptado el 25 de enero de 2022

Referencias

- Aravena, A. (2002). Los Mapuche-Warriache: migración e identidad mapuche urbana en el siglo XX. En G. Boccara (Ed.), *Colonización, resistencia y mestizaje en Las Américas (siglos XVI-XX)* (pp. 359-385). Ediciones Abya Yala / Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA).
- Augusta, F. (1934). *Lecturas Araucanas*. Editorial San Francisco.
- Bello, A. (2007). El programa orígenes y la política pública del gobierno de Lagos hacia los pueblos indígenas. En N. Yáñez, & J. Aylwin (Eds.), *El gobierno de Lagos, los Pueblos Indígenas y el "Nuevo Trato". Las Paradojas de la Democracia Chilena* (pp. 193-220). Ediciones LOM.
- Bengoa, J. (1985). *Historia del pueblo mapuche. Siglo XIX y XX*. Interamericana.
- Briones, C. (2007). " Nuestra lucha recién comienza": Vivencias de pertenencia y formaciones Mapuche de sí mismo. *Avá*, (10), 23-46.
- Cantoni, W. (1978). Relaciones del mapuche con la sociedad nacional chilena. En S. Hall (Ed.), *Raza y Clase en la Sociedad Postcolonial* (pp. 227-334). UNESCO.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. SAGE.

- Connell, R. (2006). Conocimiento indígena y poder global: lecciones de los debates africanos. *Nómadas*, (25), 86-97. <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/24-articulos-25/315-Conocimiento-ind%C3%ADgena-y-poder-global-lecciones-de-los-debates-africanos>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Flores, J. & Azócar, A. (2006). Fotografía de capuchinos y anglicanos a principios del siglo XX: la escuela como instrumento de cristianización y chilenuización. *Memoria Americana*, (14), 75-87.
- García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Paidós.
- 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, & R. Podestá (Eds.), *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 297-366). Abya-Yala.
- Giroux, H., & McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Miño y Dávila.
- Gobierno de Chile. (2009). *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas*. Ministerio de Desarrollo y Planificación.
- Halbwachs, M. (1970). *Morphologie sociale*. Armand Colin.
- Hanisch, W. (1974). *Historia de la Compañía de Jesús en Chile*. Francisco de Aguirre.
- Imilan, W., & 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. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2008.n14-02>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2008). *Enfoque estadístico-Pueblos Indígenas. Boletín del Instituto Nacional de Estadísticas*. Instituto Nacional de Estadísticas.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). *Síntesis de resultados Censo 2017*. Instituto Nacional de Estadísticas.
- Irlbacher-Fox, S. (2014). Traditional knowledge, co-existence and co-resistance. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(3), 145-158. <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/22236>
- Koessler, B. (1962). *Tradiciones araucanas. Tomo I*. Universidad Nacional de La Plata.
- Marimán, P. (2007). La Misión de Kepe: conquista y evangelización. En A. Menard, & J. Pavez (Eds.), *Mapuche y anglicanos* (pp. 137-144). Ocho Libros.
- Martínez, M. (2006). Conocimiento Científico General y Conocimiento Ordinario. *Cinta de Moebio*, (27), 1-10. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/25937>
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Siglo del Hombre.
- Molina Betancur, C. (2012). La autonomía educativa indígena en Colombia. *Vniversitas*, 61(124), 261-292. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.vj61-124.aeic>
- Montesperelli, P. (2004). *Sociología de la memoria*. Ediciones Nueva Visión
- Nogler, A. (1982). *Cuatrocientos años de misión entre los araucanos*. San Francisco.
- Ñanculef, J. (2016). *Tayin Mapuche Kimün. Epistemología Mapuche - Sabiduría y conocimientos*. Universidad de Chile.
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En CLASCO (Ed.), *Pluralismo Epistemológico* (pp. 191-218). Muela del Diablo.
- 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*, (34), 349-375. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832010000200015>
- Pérez, E., & Sánchez, J. (2007). Episteme curricular y socio-investigación del conocimiento. *Laurus*, 13(24), 195-214.
- Pinto, J. (2003). *La formación del estado y la nación, y el pueblo mapuche. De la inclusión a la exclusión*. Editorial Centro de Investigaciones Diego Barros Arana (Dibam).
- Poblete, M. (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. *Espacio Regional*, 2(6), 25. <https://doi.org/10.32735/esp.reg.v2i6.40>

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *Colonialidad del saber y eurocentrismo* (pp. 201-246). CLASCO.
- Quilaqueo, D. (2012). Saberes educativos mapuches: racionalidad apoyada en la memoria social de los kimches. *Atenea (Concepción)*, (505), 79-102. <https://doi.org/10.4067/S0718-04622012000100004>
- Quilaqueo, D. (2013). Les savoirs éducatifs mapuches. Des défis pour les enseignants. En G. Maheux, & R. Gauthier (Eds.), *La formation des enseignants inuit et des premières nations. Problématiques et pistes d'action* (pp. 107-124). Université du Québec.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., & Cárdenas, P. (2005). *Educación, currículum e interculturalidad: Elementos sobre formación de profesoras en contexto mapuche*. Universidad Católica de Temuco.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., & San Martín, D. (2011). Contenido de aprendizajes educativos mapuches para el marco conceptual de un currículum escolar intercultural. *Estudios pedagógicos*, 37(2), 233-248. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200014>
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H., & Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará (Arica)*, 46(2), 271-284. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562014000200008>
- Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuches: retos de la doble racionalidad educativa*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Quilaqueo, D., & Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Revista ALPHA*, (37), 285-300. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012013000200020>
- Quintriqueo, S., & Torres, H. (2013). Construcción de conocimiento mapuche y su relación con el conocimiento escolar. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 199-216. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100012>
- Quintriqueo, S., & Quilaqueo, D. (2019). *Desafíos de la co-construcción de un modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Serrano, S., Ponce de León, M., & Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo I: Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Taurus.
- Simpson, L. (2014). Land as pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(3), 1-25. <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/22170>
- Schnapper, D. (1998). *La relation à l'autre. Au coeur de la pensée sociologique*. Edition Gallimard.
- Valverde, S. (2013). De la invisibilización a la construcción como sujetos sociales: el pueblo indígena Mapuche y sus movimientos en Patagonia, Argentina. *Anuario Antropológico*, 38(1), 139-166. <https://doi.org/10.4000/aa.414>
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, (26), 102-113. <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/23-articulos-26/299-%C2%BFson-posibles-unas-ciencias-sociales-culturales-otras?-Reflexiones-en-torno-a-las-epistemolog%C3%ADas-decoloniales>
- Walsh, C. (2010). Estudios (inter) culturales en clave de-colonial. *Tabula Rasa*, (12), 209-227. <https://doi.org/10.25058/20112742.393>
- Wildcat, M., McDonald, M., Irlbacher-Fox, S., & Coulthard, G. (2014). Learning from the land: Indigenous land based pedagogy and decolonization. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(3), 1-15. <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/22248>
- Zambrana, A. (2014). *Pluralismo epistemológico: reflexiones sobre la educación superior en el Estado Plurinacional de Bolivia*. Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad.