



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA
FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA, DE LA LITERATURA I DE LES
CIÈNCIES SOCIALS

**Conocimiento Territorial Ancestral de las
Comunidades Mapuce Bafkehce del Aija Rewe Fvzv
Bewfv Mapu Mew**

**Atlas Didáctico Bilingüe para la Enseñanza del Territorio Mapuce
Bafkehce del Lago Budi**

Tesis Doctoral

Programa de doctorat en **Didàctica de la Història, la Geografia i les Ciències Socials**

Autor

Froilán Cubillos Alfaro

Director

Joan Pagés Blanch

Noviembre, 2015

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE MAPAS.....	4
ÍNDICE DE TABLAS, CUADROS, GRÁFICOS Y FIGURAS.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
PRIMERA PARTE	8
CAPÍTULO I.....	8
PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	8
1. INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN.....	8
2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	18
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	23
4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	23
CAPÍTULO II.....	24
MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	24
1. SOCIEDAD GLOBAL Y PUEBLOS INDÍGENAS.....	24
2. INTERCULTURALIDAD VS. EDUCACIÓN MULTICULTURAL.....	25
3. ¿INTERCULTURALIDAD?.....	26
4. EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL MARCO LEGAL INTERNACIONAL.....	27
5. INTERCULTURALIDAD EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO.....	29
6. LA FRONTERA INTERCULTURAL: UN TERRITORIO EN DISPUTA.....	32
7. DIDÁCTICA EL TERRITORIO.....	38
CAPÍTULO III.....	52
MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	52
1. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO.....	52
2. MEDIOS Y TÉCNICAS PARA RECOPIRAR LA INFORMACIÓN.....	56
3. PLAN DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	59
SEGUNDA PARTE	75
CAPÍTULO IV.....	75
DIMENSIONES ESPACIALES Y TEMPORALES DE LA CULTURA MAPUCE BAFKEHCE.....	75
1. COSMOVISIÓN DE LOS MAPUCE BAFKEHCE.....	75
CAPÍTULO V.....	85
REPRESENTACIONES ESPACIALES DE LOS ESTUDIANTES MAPUCE BAFKEHCE	85
1. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LAS VARIABLES CUANTITATIVAS.....	85
2. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LAS VARIABLES CUALITATIVAS.....	93
CAPITULO VI.....	118
REPRESENTACIONES ESPACIALES DE LAS AUTORIDADES Y PROFESORES MAPUCE BAFKEHCE.....	118

1. TRANSVERSALIZACIÓN DE CONCEPTOS.....	118
TERCERA PARTE	162
CAPITULO VII.....	162
ATLAS BILINGÜE Y PROPUESTA DIDÁCTICA.....	162
1. DECISIONES CURRICULARES.....	162
2. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	165
CAPÍTULO VIII.....	178
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....	178
1. CONCLUSIONES CON RESPECTO A LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	178
2. CONCLUSIONES SOBRE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	188
3. SUGERENCIAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES.....	191
BIBLIOGRAFÍA.....	195

INDICE DE MAPAS

CAPITULO I	7
MAPA N° 1: Mapeo colectivo de los usos consuetudinarios del borde costero de Lago Budi, <i>Jaqepvjv Lof, Allipen Lof, Foyeco Lof.</i>	9
Capitulo III	45
MAPA N° 2: Relación de Territorio del <i>Aija Rewe Fvzv Bewfu Mapu Mew</i> y la división política administrativa del Estado Chileno, comunas de Puerto Saavedra y Teodoro Schmidt.....	46
CAPITULO IV	73
MAPA N° 3: Mapeo Colectivo <i>Aija Rewe Fvzv Bewfu Mapu Mew</i>	81

INDICE DE CUADROS, TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS

CAPITULO II.....	23
CUADRO N° 1: Componentes básicos para la definición de conceptos.....	30
CUADRO N° 2: Código de conceptos de la cosmovisión espacio-temporal Mapuce Bafkehce.....	32
CUADRO N° 3: Categorías y conceptos emergentes.....	37
CUADRO N° 4: Entrevistados y códigos de identificación.....	39
CAPITULO IV.....	73
Figura N° 1: Estructura vertical del espacio en la cosmovisión Mapuce.....	76
Cuadro N° 5: Aspectos geográficos y espirituales de cada identidad territorial.....	77
Figura N° 2: Estructura horizontal del espacio en la cosmovisión Mapuce.....	78
Cuadro N° 6: Categorías territoriales del Pueblo Mapuce.....	81
Tabla N°1: Participantes por Curso/Nivel.....	84
Tabla N°2: Concepto Muy Fácil (CMF).....	85
Gráfico N°1: Concepto Muy Fácil (CMF).....	86
Tabla N° 3: Concepto Muy Fácil (MF) por nivel.....	86
Tabla N°4: Concepto Fácil (CF).....	87
Gráfico N°2: Concepto Fácil (CF).....	88
Tabla N° 5: Concepto Fácil (CF) por nivel.....	88
Tabla N°6: Concepto Difícil (CD).....	89
Gráfico N°3: Concepto Difícil (CD).....	90
Tabla N° 7: Concepto Difícil (CD) por nivel.....	91
Tabla N° 8: <i>Ruka</i> por Nivel.....	93
Tabla N° 9: <i>Karukatu</i> por Nivel.....	95
Tabla N° 10: <i>Lof</i> por Nivel.....	96
Tabla N° 11: <i>Aija Rewe</i> por Nivel.....	102
Tabla N° 12: <i>Butal Mapu</i> por Nivel.....	103
Tabla N° 13: <i>Meli Wixan Mapu</i> por Nivel.....	104
Tabla N° 14: <i>Waj Mapu</i> por Nivel.....	105
Tabla N° 15: <i>Meli Xoy Xipantu</i> por Nivel.....	105
Tabla N° 16: <i>We Xipantu</i> por Nivel.....	106
Tabla N° 17: <i>Peuma</i> por Nivel.....	108
Tabla N° 18: <i>Rakizuam</i> por Nivel.....	110
Tabla N° 19: <i>Kimun</i> por Nivel.....	111
Tabla N° 20: <i>Kimche</i> por Nivel.....	112
Tabla N° 21: <i>Wenu Mapu</i> por Nivel.....	113
Tabla N° 22: <i>Anka Weñu</i> por Nivel.....	114
Tabla N° 23: <i>Ragiñ Mapu</i> por Nivel.....	114
Tabla N° 24: <i>Nag Mapu</i> por Nivel.....	115
Tabla N° 25: <i>Mince Mapu</i> por Nivel.....	115
Tabla N° 26: <i>Wajontu Mapu</i> por Nivel.....	116

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se sustentó en pensar una educación con pertinencia cultural, fundamentada en los conocimientos *Mapuce*¹ que permitieron implicar a toda la comunidad en la recreación y reproducción de su cultura. Se pretendió elaborar junto con los profesores y autoridades *Mapuce* una propuesta didáctica de enseñanza del territorio basada en los conocimientos territoriales de las comunidades *Mapuce Bafkehce* (Gente del Mar).

El principal objetivo de esta investigación fue buscar respuestas a las siguientes preguntas ¿Qué enseñar? ¿Con qué contenidos? ¿Qué conceptos del saber espacial *Mapuce*? ¿Cómo enseñar? ¿Qué escala?. Para alcanzar los objetivos, se trabajó con las comunidades *Mapuce* del Lago Budi de la Región de la Araucanía, especialmente con los profesores *Mapuce* de la escuela básica *Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe* (Lugar de Enseñanza de Todas las Comunidades) y las autoridades ancestrales tales como, *Logko* (Líder político), *Gehpih* (Líder espiritual), *Kimce* (Persona sabia), *Werken* (Mensajero). Se utilizaron principalmente metodologías cualitativas, entrevistas, observaciones participativas, mapeos colectivos. Además se indagó y discutió sobre las bases curriculares, conceptuales, educativas y didácticas para la enseñanza del territorio en dicha escuela.

Este trabajo es de gran relevancia, en tanto ha buscado constituirse como un aporte al desafío que tienen los pueblos originarios para ver de qué manera la definición de una escuela con un proyecto curricular con pertinencia cultural es capaz de preservar, fortalecer y proyectar su cultura y defender su territorio, al mismo tiempo extraer de la cultura occidental el saber necesario para la supervivencia sin que una cultura excluya o niegue a la otra, es decir, cómo apropiarse del saber occidental de modo que sea útil para su propia causa sin negar el saber ancestral de su propia cultura.

En relación a su estructura la investigación presenta lo siguiente.

El capítulo I describe el origen de la investigación, incluyendo el problema, los objetivos y las preguntadas planteadas en el trabajo. En el capítulo II se expone la revisión de la literatura vinculada con las relaciones entre la sociedad global y los pueblos originarios, además de la descripción de los conceptos que guían la investigación. El capítulo III presenta el marco

¹ Para las palabras y conceptos provenientes de la cultura *Mapuce* se utilizará el grafemario Raguileo (en negrita y cursiva), seguido se expondrá la palabra en Español común, solo la primera vez que aparezca en el texto.

metodológico del trabajo, considerando los actores que participan del proceso de investigación, los medios y técnicas utilizados para recopilar información y el plan para el posterior procesamiento y análisis.

En el capítulo IV se presentan los principales elementos de que forman parte del conocimiento espacial y temporal de la cultura *Mapuce Bafkehce*, en conjunto con sus ceremonias y autoridades principales. Los capítulos V y VI exponen las representaciones espaciales y temporales de la cultura *Mapuce* resultados de los diversos instrumentos de recolección de información aplicados tanto en estudiantes, profesores y autoridades *Mapuce*.

El capítulo VII expone la propuesta didáctica del atlas derivado de la investigación, considerando los fundamentos de su construcción, los objetivos, saberes, conceptos, momentos, cursos y actividades que contempla.

El capítulo VIII presenta las conclusiones y sugerencias de la investigación. Primero se exponen las conclusiones en torno a los objetivos, supuestos y preguntas de investigación. Luego se hace referencia a conclusiones vinculadas con la metodología aplicada. Para finalizar, se da cuenta de sugerencias y consideraciones para la formación del profesorado.

La tesis finaliza con las referencias bibliográficas de la investigación y los anexos. Estos últimos han sido incorporados en un *CD ROM*, en el que se han incluido el atlas diseñado y todos los instrumentos aplicados en el proceso de investigación.

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN: en el presente capítulo se exponen los elementos que guían la investigación, considerando inicialmente el interés que explica la temática central de trabajo. Luego se plantea el problema, los objetivos y las preguntas vinculadas a la investigación.

1. INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación de los contenidos, metodologías e instrumentos didácticos aplicados por la disciplina geográfica sobre el territorio desde la propia cultura *Mapuce*, propicia en los estudiantes un reconocimiento e identificación de la diversidad del entorno natural de sus comunidades, regiones y países, de las diferentes formas de vida de los habitantes, así como también una comprensión más acabada sobre las diferentes cosmovisiones que existen acerca del espacio geográfico, traducidas en significados, maneras de apropiarse, ordenar y nombrarlas, de acuerdo a cada cultura y lengua. Por lo tanto, se pretende que los estudiantes fortalezcan su propia identidad cultural e igualmente conozcan, respeten y valoren las de los otros (Pitaro, 1997).

Esta visión holística de la geografía tiene una vinculación directa con las diferentes áreas del conocimiento, como son la historia, las ciencias naturales, las matemáticas, las artes, las lenguas, entre otras. Parte desde una visión múltiple y a su vez aglutinadora en torno a las culturas y a las interacciones sociales, reconociendo las diferentes formas de transformar, ordenar y conservar el paisaje.

Cobra especial relevancia el estudio del espacio a partir de la cultura local y el uso de la lengua materna como referente para la construcción de nuevos conocimientos, a fin de lograr un aprendizaje significativo vinculado a su cotidianeidad y realidad. El acercamiento al entorno propicia un sentido de aprecio, de arraigo y de pertenencia al lugar de origen lo que dará lugar al fortalecimiento de la identidad y al reconocimiento de la diversidad cultural y natural de las diferentes maneras en que los grupos humanos se relacionan con el medio natural (Maldonado, 2004).

Desde la didáctica de la geografía se desarrolla una propuesta teórico metodológica de enseñanza-aprendizaje que comprende el espacio como un todo integrado, en lo económico, lo físico y lo humano. Ya que estos elementos son analizados desde una visión holística que no separa sociedad, cultura y naturaleza, que no fragmenta el saber resultante, conservando de esta forma su dimensión de totalidad. Este principio coincide con el concepto de conocimiento ancestral, el cual comprende la realidad como una sola, resultante de múltiples interacciones de los elementos físicos y sobrenaturales que generan el mundo (Spyer, 1993).

Partiendo de este principio, podemos decir que los pueblos originarios poseen un conocimiento territorial propio, fruto de su vivencia en el espacio y la naturaleza. Este saber no fragmenta ni atomiza los elementos del espacio como lo hace la geografía positivista tradicional, ya que tiende a identificar en el espacio la interdependencia dinámica de sus diferentes elementos (Maldonado, 2004).

1.1 La relevancia de la propuesta didáctica. ¿Por qué un Atlas Didáctico Bilingüe?

La investigación tuvo como propósito diseñar y elaborar un Atlas Didáctico Bilingüe para la enseñanza del territorio *Mapuce Bafkehce* del *Bewfv Fvzv* (Lago Budi). La importancia de este trabajo radica en la experiencia de colaboración y acompañamiento de las comunidades en la fase inicial del diseño y desarrollo de un currículum propio emergente. Se contribuye a potenciar y sistematizar los componentes esenciales de la cosmovisión territorial en cuanto a contenidos educativos que emergen desde los saberes e identidades de los *Lof* (comunidades).

Las relaciones con las comunidades participantes están dadas por el vínculo con la escuela *Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe* en la cual se ha desarrollado el trabajo de investigación y colaboración de la tesis doctoral.

En función de lo anterior, el presente trabajo consiste en una sistematización de conocimientos territoriales ancestrales, una propuesta didáctica y el diseño de un atlas didáctico bilingüe para la enseñanza aprendizaje del territorio *Mapuce Bafkehce*, generado a través de una investigación cualitativa con un enfoque comunicativo crítico. Se basa en la re-construcción histórica, social y cultural a través del rescate de la memoria oral y la discursividad de los habitantes del territorio *Bafkehce* del Lago Budi. Está respaldado por un trabajo de recopilación geográfica, histórica, social y cultural sobre las distintas unidades territoriales que comprende la organización socioterritorial de la cosmovisión *Mapuce* entendidas como *Lof*

(grupos de familias), **Rewe** (conjunto de *Lof*), **Aija Rewe** (nueve *Rewe*), **Bafkeh Mapu** (espacio del mar).

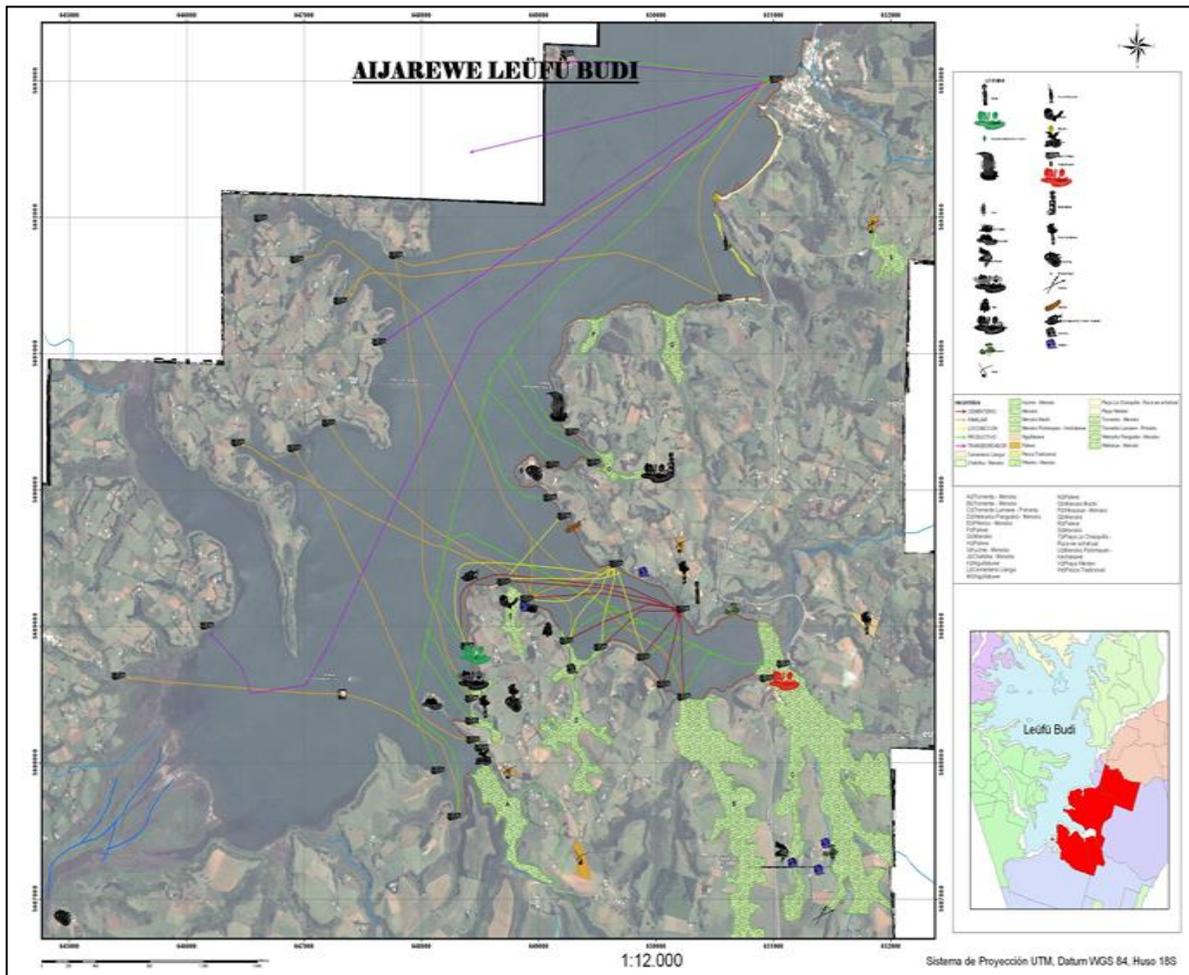
La relevancia de esta investigación está en la identificación a través de material cartográfico de las principales representaciones territoriales de las comunidades *Mapuce Bafkehce* del Lago Budi. Todo esto es de suma importancia ya que en el ámbito disciplinar existen escasos estudios que sistematicen la cosmovisión espacial de un pueblo originario. En lo referente a la relevancia didáctica es un aporte a la enseñanza y aprendizaje de la geografía escolar, ya que no existen hasta la fecha materiales didácticos bilingües que permitan el conocimiento del territorio por parte de los propios estudiantes *Mapuce*.

1.2 ¿Qué saberes contempla esta propuesta didáctica?

A pesar del constante proceso de despojo territorial del Estado chileno sobre el espacio habitado, durante siglos el pueblo *Mapuce Bafkehce* en el Lago Budi ha dejado registros y huellas tanto materiales como simbólicas en el paisaje que se evidencian a partir de los significados culturales que adquieren los elementos de la naturaleza vinculados con la cosmovisión (Ver Mapa N° 1).

En este sentido, la utilización de la **Ruka** (Casa, hogar), la revalorización del **Ixofij Mogen** (Biodiversidad), el desarrollo de tradiciones productivas y espirituales propias, son elementos que van construyendo identidades en los jóvenes, pero a su vez forman parte de un proceso intergeneracional, donde los adultos han logrado reencontrarse con su propia historia. Este nuevo proceso de producción y reproducción del conocimiento, solo logra consolidarse en la medida que el individuo se constituye en un sujeto político territorial capaz de modificar las estructuras materiales e inmateriales de una relación asimétrica de poder y opresiva, hacia una relación de respeto a los valores culturales distintos a los hegemónicos, donde además se instala la idea de una educación con pertinencia cultural.

MAPA N°1
 Mapeo colectivo de los usos consuetudinarios del borde costero de Lago Budi,
Jaqepvjv Lof, Allipen Lof, Foyeco Lof



Fuente: Elaboración propia a partir de mapeos colectivos. *Fvzv Bewfu, Pukem*, Junio 2011.

Es aquí donde aparece la idea de los “espacios de resistencia/esperanza” de David Harvey (2003), en referencia a una forma determinada de reproducción social y productiva dominante, que lucha por establecer el dominio y la hegemonía espacial en el territorio donde ejerce su poder. Se trata por lo tanto de reescribir el lenguaje de la resistencia en términos que conecten a los seres humanos con formas de la rememoración que dignifican la vida pública, al mismo tiempo que permiten a la gente hablar a partir de sus historias y voces específicas (Giroux, 2003). Como respuesta a este contexto de dominación, se produce en el seno mismo de la

escuela *Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe*, la pretensión de recuperar el *Az Mogen Wajontu Mapu Mew* (Cosmovisión Tiempo-Espacio) de los pueblos que históricamente han sido sometidos. Es en este sentido que cobran importancia los procesos de recuperación, que en el caso del pueblo *Mapuce*, no solo se vincula con la tierra, sino que también con la educación, como forma de impulsar una nueva conciencia social, capaz de ser el precursor de la creación de sujetos políticamente activos y con capacidad de construcción y transformación de su realidad social desde su propia identidad territorial.

1.3 Ámbito del saber *Az Mogen Wajontu Mapu Mew* (Cosmovisión, Tiempo y Espacio).

Este saber se refiere a la comprensión y a la práctica vital entre el *Mapuce Geh* (Ser) y el *Nag Mapu* (Espacios visible donde vive el ser mapuce) e *Wenu Ka Mince Mapu* (Espacios de arriba y abajo invisibles) del mundo, así como la vivencia histórica y situacional de lof que considera el *Tuwun* (Territorio de origen), *Kupalme* (Linaje sanguíneo), *Lofce* (Entorno familiar). A partir de este ámbito del saber, es posible afirmar que la existencia y ser *Mapuce* requiere conocer los espacios y sus límites, entendidos como horizontes de posibilidades de encuentro con aquellos seres invisibles e intangibles con los que habita, *Geh* (Espíritu, fuerza que habita un lugar).

El conocimiento y la comprensión de la cosmovisión suponen identificar *Az Mapu* (Identidad territorial), *Meli Wixan Mapu* (Cuatro identidades territoriales), *Waj Mapu* (Espacio ancestral), *Wajontu Mapu* (Espacio cósmico, universo), *Antv* (Día), *Puh* (Noche), *Aija Rewe* (Organización territorial de nueve *Rewe*), *Rewe* (Conjunto de comunidades). Considera también el conocimiento y comprensión de la orientación espacial asociada a la presencia de los seres tangibles e intangibles y el lugar donde habita el *Mapuce*.

Comprender cómo los espacios territoriales son constitutivos de la identidad y el ser *Mapuce*, así como conocer y valorar las diversas expresiones de las identidades constitutivas del pueblo *Mapuce*, puede ser uno de los objetivos de la enseñanza desde edades tempranas, entre los 2 y los 8 años.

Llegar a conocer y valorar las dimensiones tangibles e intangibles del ser *Mapuce*, así como vivenciarlas cotidianamente en los diferentes *Geh* que existen en el *Mapu* (Entorno, espacio, naturaleza) para vivir en equilibrio y armonía, es un objetivo educativo posible de desarrollar desde los 8 a los 14 años de edad.

1.4 ¿Cuál es la finalidad del Atlas?

A partir de todo lo expuesto, es necesario precisar cómo es que se ha abordado desde la didáctica la elaboración del atlas. Sobre todo, considerando que fue construido desde una perspectiva crítica y desde la cosmovisión *Mapuce*.

Entendiendo que la didáctica crítica es una “ciencia teórico-práctica que orienta la acción formativa, en un contexto de enseñanza-aprendizaje, mediante procesos tendencialmente simétricos de comunicación social, desde el horizonte de una racionalidad emancipadora” (Rodríguez, 1997, p. 140), el atlas didáctico bilingüe presenta propuestas de actividades para los y las estudiantes que les permitan reconocerse como sujetos colectivos situados en un tiempo y espacio determinado, con el fin de visualizar las problemáticas y, desde esa realidad, transformarlas, proyectando espacialidades y territorialidades que tengan un fin emancipador.

En este sentido el atlas didáctico bilingüe propone actividades a las profesoras y profesores para conseguir el objetivo antes planteado, a la vez que busca proyectar el conocimiento territorial *Mapuce* y ayudar a las y los educandos a reconocerse como sujetos políticos territoriales situados en un contexto histórico y territorial determinado. Es en este sentido que la estructura del atlas forma parte de ese rescate y reconocimiento del saber *Mapuce*.

En esta investigación se pretende dar a conocer la estructura general que se propone para guiar el trabajo con el atlas didáctico bilingüe en la escuela *Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe* del Lago Budi, pensada desde una perspectiva de pedagogía crítica y desde su *Az Mogen Wajontu Mapu Mew*. Es importante recalcar que esta es una propuesta didáctica pensada para este territorio *Bafkehce* entendiendo por tanto, que su elaboración fue realizada en función de sus necesidades culturales e históricas emanadas del proceso de revitalización de su identidad territorial.

Esta propuesta fue hecha a partir de los datos recopilados en terreno y de bibliografía especializada en la temática territorial *Mapuce* con el fin de poder hacer de la misma una herramienta facilitadora del proceso de enseñanza–aprendizaje, entendido desde la dimensión *Mapuce* como *Kimeltuwan* (Intercambio de conocimiento o aprendizaje) y *Kimkantun* (Aprendizaje práctico). También pretende contribuir a la formación de la pedagogía *Mapuce* para profundizar en el desarrollo de los y las estudiantes como miembros de un ente colectivo situado en su espacio y tiempo capaces de analizar y transformar su realidad, así como lograr

reconocerse a sí mismos como sujetos con conciencia crítica y autonomía identificándose con una cultura propia, diferente de la impuesta por el Estado de Chile.

En términos generales, la propuesta didáctica se secuencia siguiendo la lógica *Mapuce* la cual debe articularse en *Meli Xoy* (Cuatro momentos) importantes dentro del saber *Amulepe Taiñ Mogen* (Historia y Cultura *Mapuce*). Cabe destacar, que dicha lógica temporal a su vez se transforma en una secuencia pedagógica que tiene por objetivo facilitar la comprensión y aprehensión de los niños y niñas de su historia y en ningún caso pretende parcializar o simplificar la evolución cultural del pueblo *Mapuce*. Para este propósito, la propuesta didáctica del atlas bilingüe se organiza en cuatro capítulos:

- ***Jitun Mapuce Mogen*** (*Formación del Mundo Mapuce : Creación del Mundo*)
- ***Meli Wixan Mapu Jitun*** (*Formación de las Identidades Territoriales*)
- ***Taiñ Waj Mapu Ka Wigka Ñi Ragiñ Konpan*** (*Reconocimiento del Waj Mapu (Tierra ancestral) y su relación con el mundo Wigka (Chileno)*).
- ***Cumlen Taiñ Mogen Mapucegen Fewla*** (*Situación actual de la realidad del mundo Mapuce: ¿Qué podemos hacer frente a esto?*).

El objetivo de vincular el trabajo con el relato oral y otras fuentes es que al término de la enseñanza básica las niñas y niños logren reconstruir su historia local, sean capaces de identificar y caracterizar su territorio, para que puedan junto con su comunidad ejercer un control efectivo en el mismo, pero entendiendo siempre que este espacio territorializado se ve atravesado por muchas relaciones que lo superan y que lo conforman. En definitiva, se busca que las y los educandos puedan tener las herramientas necesarias para comprender su territorio de tal manera que puedan ejercer una territorialidad efectiva al reconocerse como sujetos colectivos que forman parte de una cultura y un mundo propio distinto al del *Wigka*, pero atravesado por éste.

Para abordar estas distintas etapas de forma paralela durante la formación escolar he subdividido los diferentes capítulos durante los ocho años de educación básica que dura el periodo escolar. Además he tenido en cuenta los niveles de dificultad de algunas definiciones o conceptos que los niños y las niñas pueden abordar durante sus distintas etapas de desarrollo cognitivo.

Para situar a los y a las estudiantes como sujetos colectivos activos y constructores de conocimiento, se propone lo siguiente:

<p style="text-align: center;">1° Momento: <i>Jitun Mapuce Mogen.</i> Formación del Mundo Mapuce: Creación del Mundo</p>	<p>Cursos: Primero y Segundo Básico.</p>
	<p>Objetivo: Que las y los educandos sean capaces de explicarse la construcción de su mundo, pudiendo responderse preguntas tales como <i>¿Ini anta inche?, ¿Chew anta tuwiyiñ?</i> / “¿Quién soy?” y “¿De dónde vengo?”</p>
	<p>Temas a trabajar:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) <i>Pu reñma ñi mogen chew tañi lof mvlen</i> / La Historia familiar en el <i>Lof</i> al cual pertenezco. b) <i>Jitun lepvñ taiñ lof mew</i> / Construcción del espacio familiar y comunitario que habito. c) <i>Jitun mapuce mogen taiñ waj mapu mew</i> / Origen y formación del <i>Waj mapu</i> desde la cosmovisión de mi cultura.
<p style="text-align: center;">2° Momento: <i>Meli Wixan Mapu Jitun.</i> Formación de las Identidades Territoriales Mapuce</p>	<p>Cursos: Tercero y Cuarto Básico</p>
	<p>Objetivo: Que las y los educandos puedan establecer la relación que existe entre su <i>Lof, Rewe</i> y <i>Aijarewe</i>, además de comenzar a visualizar cómo se relaciona su mundo <i>Mapuce</i> con el mundo <i>Wigka</i> en lo cotidiano, con el fin de que desde su realidad ellos puedan responderse preguntas tales como <i>¿Ini iñciñ egu ta mogleiñ?, ¿Ka cumgeci anta mogleiñ?</i> / “¿Con quiénes estamos (convivimos)?” y “¿Cómo nos relacionamos con ellos?”.</p>
	<p>Temas a trabajar:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) <i>Taiñ az mogen lof mew, rewe mew ka aijarewe mew</i> / Historia del <i>Lof, Rewe</i> y <i>Aijarewe</i> al cual pertenezco. b) <i>Kimneal cew taiñ mvlen</i> /

	<p>Reconocimiento de mi espacio comunitario.</p> <p>c) <i>Cew taiñ mvlen ¿re mapuce mvlepi?</i> / En el entorno donde vivo ¿Sólo hay <i>Mapuce</i>?</p>
<p style="text-align: center;">3° Momento: <i>Taiñ Waj Mapu Ka Wigka Ñi Ragiñ Konpan.</i> <i>Reconocimiento del Waj Mapu y su relación con el mundo Wigka</i></p>	<p>Cursos: Quinto y Sexto Básico.</p>
	<p>Objetivo: Que las y los educandos puedan reconocer las características propias de su cultura <i>Bafkehce</i> y cómo se relaciona con el resto del <i>Waj Mapu</i> al identificar rasgos comunes que existen en él, con el fin de poder tener las herramientas suficientes para que puedan responderse preguntas tales como <i>¿Cem anta bafkence pin zugu?</i>, <i>¿cumgeci azentuwkiyiñ kake mapuce iñciñ?</i>, <i>¿Cumgelu anta mapucegiyiñ?</i> / “¿Qué significa ser <i>Bafkehce</i>?”, “¿Cómo me relaciono con el resto del <i>Waj mapu</i>?” y, en definitiva, “¿Qué significa ser <i>Mapuce</i>?” Pero como ser <i>Mapuce</i> pudiese ser un sujeto colectivo que responde a su cultura y que está a su vez atravesada por su relación con el <i>Wigka</i>, entonces: <i>¿Ini anta wigka pigeki?</i> / “Para mí ¿Quién es el <i>Wigka</i>?”</p>
	<p>Temas a trabajar:</p> <p>a) <i>Cumgeci jitupey taiñ bafkenmapu</i> / Historia de cómo nació el territorio <i>Bafkehce</i> del cual vengo y su conformación como unidad territorial-cultural.</p> <p>b) <i>Cumgelu anta bafkencegen, Ka mapucegen wajontumapu mew</i> / Porque soy <i>Bafkehce</i>, me reconozco también como <i>Mapuce</i>, como parte del <i>Waj mapu</i>.</p> <p>c) <i>Cem cumkey ta pu wigka taiñ mapu mew</i></p>

	<p><i>¿ka cumgeci anta yewewkiyñ?/</i> Identificar qué hace el <i>Wigka</i> en el <i>Waj mapu</i> y ¿De qué forma como <i>Mapuce</i> nos relacionamos con ellos?</p>
<p style="text-align: center;">4° Momento: <i>Cumlén Taiñ Mogen Mapucegen</i> <i>Fewla.</i> <i>Situación actual de la realidad del mundo Mapuce: ¿Qué podemos hacer frente a esto?</i></p>	<p>Cursos: Séptimo y Octavo Básico.</p>
	<p>Objetivo: Que las y los educandos comprendan que su cultura está en constante conflicto con el Estado Chileno, a través del estudio de su Historia como <i>Mapuce</i> y cómo se ha manifestado en el territorio, para que puedan responderse preguntas como “¿Cuál era nuestro territorio antes de la llegada del <i>Wigka</i>?”, “¿Por qué nuestro territorio ha cambiado?”, “¿Por qué el conflicto con el <i>Wigka</i>?” o “¿Cómo reterritorializamos los territorios que siempre nos han pertenecido?”</p>
	<p>Temas a trabajar:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Sobre la Historia de mi pueblo ¿Qué dice mi gente? b) ¿Cómo y por qué se ha reducido el <i>Waj mapu</i> desde la llegada del <i>Wigka</i>? c) Tensionar las escalas geográficas de centro y periferia, al relacionar mi mundo con el del <i>Wigka</i> y la implicancia de la globalización en ello. d) Desterritorialización y reterritorialización: conceptualizaciones para la lucha social.

El principal objetivo de esta investigación es apoyar a la escuela ***Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe del Aija Rewe Fvzv Bewfu Mapu Mew***, en la formación de sus educandos para contribuir a la generación de una identidad *Mapuce* que les permita relacionarse con otras culturas sin sentir vergüenza ni negación de la propia, sino orgullo y sentido de pertenencia, valorándola positivamente.

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El actual debate teórico y metodológico basado en la interculturalidad influye directamente sobre aquellos que realizan un trabajo educativo junto a los pueblos originarios y que luchan por una educación concebida y organizada por las propias comunidades. Lo que se propone en este trabajo de investigación desde el punto de vista político-pedagógico es contribuir a la proyección de una escuela alternativa a la escuela oficial, una escuela que sea de los pueblos originarios y que esté al servicio de sus intereses territoriales, económicos, políticos y culturales (Godenzzi, 1996).

Dicha escuela debe articularse con los otros actores y momentos de la vida de las comunidades constituyéndose como un espacio de resistencia y de apropiación del saber. Sus contenidos y metodologías deben estar en íntima conexión con sus conocimientos ancestrales y con el movimiento más amplio de las naciones indígenas latinoamericanas por su afirmación político cultural (Speiser, 1996). Habida cuenta que esto no es así, y que las jóvenes generaciones no pueden educarse en estos conocimientos ancestrales, me he planteado una manera de ayudar a resolver este problema.

Son varias las preguntas que se plantean al trabajar con los pueblos originarios ¿Dé que manera apoyar a las comunidades sin comprometer su autonomía en las escuelas alternativas ya creadas o que quieren crear? ¿Qué sistematización y socialización escolar de su propia cultura demandan los propios indígenas? ¿Qué conocimientos de la sociedad occidental necesitan hoy para asegurar su propia supervivencia material y cultural? ¿Qué contenidos enseñar? ¿Con que métodos? ¿Qué instrumentos y recursos didácticos?

En relación a estas preguntas, Spyer (1993) plantea cuatro convicciones particulares referentes a las escuelas de los pueblos originarios:

1. La importancia de una escuela formal alternativa para las comunidades originarias que ya están en una fase avanzada de contacto con el mundo occidental.
2. La necesidad de crear una escuela alternativa, autogestionada con un cuerpo de profesores y regida por las propias comunidades.
3. La utilidad para el alumnado de la enseñanza y el aprendizaje sistemático del territorio.
4. La conveniencia ética y científica de partir del conocimiento local de los niños y niñas.

No se trata de colocar el código del conocimiento occidental en el lugar de la sabiduría indígena, eso sería una integración y es lo que ocurre en la mayoría de casos. Pero tampoco se trata de ignorar que las comunidades indígenas ya están objetivamente en contacto con la sociedad occidental y que tal contacto es, en ciertos aspectos, irreversible. Lo que se pretende demostrar en esta investigación es la posibilidad de que ambos saberes puedan narrar sus tradiciones sin que ninguno quiera dominar ni engullir al otro. Es decir, se trata de generar desde el plano epistemológico un diálogo de saberes (Santos, B. 2009).

Este camino es política y pedagógicamente el más adecuado. Trabajar con la pluralidad cultural, sin subordinar una cultura a otra ni ignorar paternalmente la intensa y compleja dialéctica que ellas pueden mantener entre sí. No cabe a los educadores occidentales establecer unilateralmente los contenidos a enseñar y como enseñarlos en las escuelas de los pueblos originarios, ni de qué forma deben ser organizadas. Es un absurdo transferir mecánicamente, incluso con intenciones progresistas, nuestra institución escolar, nuestros planes de estudio y programas a las escuelas de pueblos originarios. Freire (1970) ya nos alertó sobre el riesgo ético y pedagógico de tratar igualmente a los desiguales y oprimidos. El resultado acostumbra a ser el incremento de la opresión. Si no queremos incurrir en autoritarismos etnocéntricos no hay otro camino que partir de la demanda escolar formulada por los propios indígenas, aunque ésta no se encuadre perfectamente en nuestros referentes teóricos o en los modelos institucionales y educativos que conocemos (Spyer, 1993).

Prestaríamos un flaco servicio a la propia causa de los pueblos originarios si adoptáramos una actitud pasiva, apologética ante esta demanda, si nos limitáramos a acogerla sin dialogar con ella, sin ayudar a calificarla según nuestra experiencia científica y pedagógica. La escuela indígena alternativa no necesita de nuestro aplauso sino de nuestra solidaridad creativa y dialógica.

Si este criterio es válido para la escuela indígena, también lo es para la enseñanza de la geografía. Es patente la demanda de los pueblos originarios por la sistematización y preservación de su propio conocimiento espacial y de su territorio, así como su voluntad de conocer y dominar la lógica que gobierna el espacio occidental. Por ello se pretendió de forma metódica la investigación y sistematización de este saber geográfico ancestral (Rain, 2006).

De esta manera, se pretende a través del dialogo con las comunidades *Mapuce Bafkehce* acercarnos a su conocimiento espacial a fin de integrarlos en una propuesta didáctica de enseñanza aprendizaje del territorio.

Por otra parte, esta investigación, al estudiar lo que ocurre en una comunidad educativa específica, puede aplicarse a otros contextos sociales y en otros lugares de los países latinoamericanos donde se desarrollan procesos educativos similares, de forma que se contribuye con la identificación de contenidos para la enseñanza aprendizaje del territorio con base en las demandas de las comunidades *Mapuce Bafkehce*.

2.1 Escuela, territorio y comunidad, ejes centrales del diseño curricular²

Como se ha establecido anteriormente, este atlas buscó apoyar a la *escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe del Aijarewe Fvzv Bewfu Mapu Mew* en la formación de sus educandos, por lo que se orientó como un aporte para el desarrollo de un currículo formulado para ésta y por las y los integrantes de la comunidad que lo componen.

Este currículo pretende a través de la educación básica salvar las deficiencias que presenta el currículo oficial del Estado chileno frente a las reales necesidades culturales y de vida de las comunidades *Mapuce Bafkehce*. Para lo cual, el currículo se ha entendido como una herramienta que permite:

(...) seleccionar, organizar, transmitir y evaluar contenidos culturales para el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo a ciertos criterios y procedimientos de validación científica (...) se entiende por construir dos procesos de elaborar, diseñar o producir, planes y programas de estudio, y hacerlos operativos a nivel de la sala de clases. Por tanto, construir es un proceso de *elaboración social*, o sistémico-social de un instrumento ordenador de la intención y el contenido de una intervención educativa en la institución escolar (...) (Pinto, 2008).

Considerando lo anterior, dentro de la construcción curricular del proyecto se propuso la elaboración colectiva de un currículo emergente que atiende a las necesidades de los niños y niñas de la comunidad en general. Este fue realizado a través de la socialización de todos los

² Silva, Pinto, Cubillos, Painequeo y Calfuqueo (2011).

actores de la comunidad, quienes sistematizaron sus saberes, por lo que este currículo se presentó como una opción de modelo distinto al impuesto desde las autoridades chilenas y su currículo oficial.

Las comunidades indígenas en Chile se encuentran en una precaria situación cultural y educativa, por ello se ha diseñado una propuesta de programa educativo que apela a una interculturalidad, definido por el Ministerio de Educación (MINEDUC) como “Programa de Educación Intercultural Bilingüe”, el cual es creado e instalado en 1996, a raíz de la Ley 19.253 o Ley indígena, promulgada el año 1993 y que tiene como objetivo la implementación de un sistema educativo que responda a la diversidad cultural de los pueblos indígenas presentes en el país. Este programa cuenta con el respaldo de la ley indígena defendida por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) además del Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el cuál propone: “Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo al que pertenezcan” (Art. 28, I, Convenio N° 169, 2006, pág.46).

Esta propuesta de interculturalidad es rechazada por el currículo emergente de la escuela *Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe*, porque en palabras del director y *Logko* Jorge Calfuqueo:

Existe un modelo curricular llamado intercultural, el concepto de interculturalidad no refleja y no responde a nuestro sentir (...) sino más bien ha surgido en otro contexto y en otra cultura, para nosotros por tanto, el concepto de interculturalidad no recoge nuestros sentimientos, conocimientos, nuestra sabiduría, sino más bien es una concepción que sigue aculturizando, en que se sigue sobreponiendo la cultura occidental sobre la cultura *Mapuce* indígena (...) la visión del currículo intercultural se centra nada más en fortalecer la parte lingüística, una parte importante, sin duda, pero nuestra cultura y nuestro saber no se centra solo en la lengua, por otra parte la visión intercultural curricular se centra en los ámbitos pedagógicos y quehaceres, en “folklorizar” todos aquellos elementos que son muy importantes para nuestra cultura. (Valenzuela, 2012)

El *Kimun* (Saber *Mapuce*) es diferente a las formas de aprendizaje y conocimiento occidental impuesto por el Estado Chileno. El *Kimun* es un conocimiento holístico e integrador,

características fundamentales para un cambio en la mentalidad del mundo actual (Morin, 2001). El ser *Mapuce* es un ser histórico-territorial, cuyas identidades territoriales definen sus modos de sociabilidad constituyendo un sujeto territorial-histórico, cuyo espacio adquiere una dimensión simbólica, un sujeto y no un objeto ajeno a la propia realidad del individuo (Caniuqueo, 2005). El *Kimun* no acepta la parcialización y especificación del conocimiento y los saberes presentes en el currículo oficial e intercultural, ya que esto produce la escisión de los saberes, y el *Mapuce* no divide, sino que integra. Ese es el carácter holístico de su conocimiento, basado en la armonía con el *Az Mogen Wajontu Mapu Mew*.

El currículo elaborado durante esta investigación fue construido colectivamente desde la realidad de un establecimiento educacional ubicado en la localidad del Lago Budi, región de la Araucanía en Chile. La escuela se inserta en esta realidad y el conocimiento que ahí se construye es desde la cosmovisión *Mapuce*, particularmente desde la identidad territorial *Bafkehce*. En este sentido, este atlas encaja en ese contexto cultural y aporta al currículo propio elaborado desde una construcción local comunitaria, para la reproducción y mantención de los propios saberes de las comunidades *Mapuce Bafhece* del lago Budi.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Analizar las representaciones espaciales del conocimiento *Mapuce Bafkehce* para identificar los contenidos para la enseñanza y aprendizaje del territorio.
2. Elaborar una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje del territorio a partir de los saberes ancestrales de las comunidades *Mapuce Bafkehce* del Lago Budi.
3. Diseñar un atlas didáctico bilingüe centrado en los significados culturales e historias ancestrales del territorio *Bafkehce* del Lago Budi.

4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Situándonos en el contexto del diseño curricular emergente que se viene desarrollando se propusieron las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son los contenidos necesarios para sistematizar el saber *Az Mogen Wajontu Mapu Mew* ó Cosmovisión: Tiempo y Espacio?
2. ¿Cuáles son las estrategias didácticas pertinentes para diseñar un atlas didáctico bilingüe para la enseñanza y aprendizaje del territorio?

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN: en este capítulo se presenta el análisis de la literatura pertinente a la investigación y el marco teórico construido en base a las siguientes cuestiones: las relaciones entre la sociedad global y los pueblos originarios, interculturalidad, multiculturalidad, educación intercultural bilingüe y didáctica del territorio.

1. SOCIEDAD GLOBAL Y PUEBLOS INDÍGENAS

Una de las características que hace singulares y diferentes a las culturas originarias es su manera de producir y transmitir conocimientos. Los pueblos originarios han desarrollado sistemas de conocimiento local en relación con diversas prácticas como la agricultura, la ganadería, la religiosidad, además del manejo de los sistemas ecológicos y el consiguiente manejo social de la naturaleza sin que se ponga en peligro la capacidad de regeneración de esta. (Rabey, 2005). Sin embargo, estos conocimientos no han sido considerados históricamente por el sistema educativo formal de los Estados nacionales, produciéndose así una forma de exclusión sociocultural de los saberes y cosmovisiones de los pueblos originarios y, por ende, un proceso de homogenización cultural por medio de la escuela (Godenzzi, 1996).

La incorporación de los saberes locales/ancestrales permitiría hacer una educación dialógica de distintas epistemologías, distintas formas de construcción simbólicas para la transmisión de conocimientos que ayuden a la comprensión de prácticas socioculturales que sirvan para el desarrollo de las formas de vida de las sociedades originarias y sus proyecciones al futuro afirmando sus identidades (Varese, 2005). De esta forma, la educación podría contribuir a fortalecer los proyectos históricos y colectivos de los pueblos originarios, sus demandas sobre el acceso y control al territorio y el manejo de los bienes comunes existentes en ellos. La educación representa una bandera de lucha más de los pueblos indígenas en la sociedad global (Alderete, 2005).

Las reivindicaciones identitarias, políticas, culturales, y territoriales de los pueblos originarios en América Latina, han venido recuperando y recreando nuevas formas de conocimiento entre

los que destaca la construcción de sistemas epistemológicos tanto propios como interculturales que disputan las esferas del conocimiento hegemónico (Sepúlveda, 1996).

Los pueblos originarios se encuentran en un proceso de lucha para que sus conocimientos consuetudinarios en relación con la naturaleza y la sociedad, sean considerados como saberes (Walsh, 2001). Gracias a estos, las culturas han subsistido y se han reproducido. Los saberes se encuentran diseminados en sus individuos, en sus redes culturales sociales. Estos conocimientos han sido transmitidos de generación en generación a través de la oralidad y las prácticas culturales.

En este marco, la relación entre los saberes de los pueblos originarios y educación se ha problematizado en función de los procesos de dominación/subordinación que determinan la situación actual de los indígenas en el interior de los Estados nacionales. El sistema educativo formal ha buscado en forma implícita o abierta la homogenización cultural de las minorías. Así los Estados de América Latina han pretendido alcanzar la uniformidad y la unidad nacional, negando el carácter pluriétnico y multicultural de los territorios nacionales (Salgado, 2005).

3. INTERCULTURALIDAD VS. EDUCACIÓN MULTICULTURAL

El uso de los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad ha generado una discusión que intenta definir el trabajo de los educadores con relación a estos términos y a su aplicación (Jordán, 2001). En este sentido, la multiculturalidad es concebida como un concepto descriptivo que se refiere a un pluralismo cultural en la sociedad. La idea de multiculturalidad, como un multiculturalismo crítico que afirma una radical transformación en cuanto a la posición política, es una teoría que se construye aún y que es trabajada por una minoría de educadores y académicos en Chile (Salgado, 2005). En general, se refiere a la existencia de visiones múltiples del mundo que coexisten dentro de una misma sociedad.

Por otro lado, la interculturalidad se refiere al carácter del parentesco entre culturas, específicamente la intersección entre indígenas – sociedad global / cultura chilena (Vega, 1996). Cuando se enlaza a la idea de bilingüismo, como en la Educación Intercultural Bilingüe, el concepto es asociado con la educación para/con los indígenas (Catriquir y

Llanquino, 2005). En este sentido, el concepto de interculturalidad tiene una mayor connotación política. Es empleado por el Estado en sus políticas educativas con respecto a los pueblos originarios; es utilizado en la Ley Indígena, como resultado de demandas de los pueblos indígenas por la educación con pertinencia cultural además del conjunto de sus reivindicaciones (Rain, 2006).

En la literatura científica el modelo educativo dominante en cuanto al tratamiento de la diversidad cultural es el de la educación multicultural fundamentalmente por influencia anglosajona, ya que hasta finales de los setenta y principios de los ochenta del siglo pasado empezamos a encontrar en bases de datos un número significativo de referencias bibliográficas sobre el tema (Besalú, 2002).

Ambos modelos, el intercultural y el multicultural, difieren en aspectos esenciales, ya que responden a modelos de sociedad distintos. Un marco social dominado por el principio de la multiculturalidad desarrollará como consecuencia una acción socioeducativa con una base ideológica centrada en la diferencia, mientras un marco social influido por el principio de interculturalidad llevará a cabo acciones socioeducativas con una base ideológica centrada en la desigualdad (Essomba, 2006).

4. ¿INTERCULTURALIDAD?

Al ser este trabajo un avance en la proyección de la cultura *Mapuce* y las relaciones educativas que puede establecer con la cultura occidental de la sociedad chilena, se hace necesario realizar una definición conceptual de las relaciones existentes entre dichas culturas. En primer lugar haremos un reconocimiento del marco legal vigente, tanto a nivel nacional como internacional. Este marco legal debería guiar las políticas educativas inclusivas del Estado chileno respecto de su población indígena. En segundo lugar nos dedicaremos a definir y analizar los conceptos que son utilizados para describir las relaciones reales e ideales entre las culturas diversas y desiguales. Conceptos como “interculturalidad” o “multiculturalidad”, deben ser criticados en perspectiva para limpiarlos de la carga etnocentrista y para rescatar aquellos elementos colaborativos que sirven para el proyecto. Por último nos avocamos a justificar la propuesta didáctica basada exclusivamente en los saberes *Mapuce* y prescindiendo de la cultura chilena y occidental, el porqué de este objetivo y como encauzarlo mediante la

temática geográfica y territorial, propia del conocimiento holístico y territorial *Mapuce Bafkehce*.

5. EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL MARCO LEGAL INTERNACIONAL

La condición de los pueblos indígenas en Latinoamérica es una temática que ha cobrado gran importancia en los últimos años. Desde 1992, cuando se cumplieron cinco siglos de la llegada de los conquistadores españoles al continente americano, surge la iniciativa de hacer un diagnóstico de la situación de los pueblos indígenas. Este diagnóstico no tuvo resultados positivos y sirvió para cuestionarse el rol que hasta entonces habían cumplido las instituciones del Estado en el tratamiento de la problemática indígena, en definitiva, sirvió para desvelar y poner en la palestra la problemática de la diversidad cultural indígena que era necesario asumir y solucionar. Es así como surge una copiosa legislación y numerosos acuerdos internacionales que buscaron desde distintos frentes cumplir con el mismo objetivo: mejorar la situación social de los pueblos indígenas y fomentar la integración de estos pueblos a los Estados nacionales.

Es precisamente en el ámbito educativo donde las políticas de diversidad cultural encuentran más definiciones. Si hacemos una revisión podemos encontrar una gran cantidad de instrumentos, acuerdos y convenios que atañen el tema:

a) El convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)

Este instrumento jurídico internacional es vinculante. Trata específicamente de los derechos de los pueblos indígenas y tribales. Una vez que se ratifica el Convenio, el país que así lo hace, cuenta con un año para alinear la legislación, políticas y programas antes de que el mismo devenga jurídicamente vinculante: Chile lo ratificó el 15 de septiembre del 2008 y entró en vigencia un año más tarde el 15 de septiembre del 2009.

En este convenio, se especifica en su Parte VI: Educación y Medios de Comunicación, artículo 27, que:

1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de

responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas cuando haya lugar.

3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin. (OIT, 2006)

Como podemos apreciar, en este convenio se le asigna un rol preponderante a la educación, resaltando igualmente la importancia de la autodeterminación educativa y la necesidad de generar un modelo educativo inclusivo y participativo, que este diseñado en función de los intereses y las necesidades de los pueblos indígenas, basado en los propios saberes y conocimientos de y para su cultura. Se defiende aquí la posibilidad de que los mismos pueblos sean los generadores de sus programas de estudio y además sean los que gestionen los centros educativos para la comunidad. Todos estos lineamientos van de la mano con el proyecto curricular y didáctico de la escuela *Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe*, pero hasta ahora han distado mucho de concretarse en el escenario político-educativo chileno. De allí la desconfianza que surge respecto de estos instrumentos, los cuales constituyen meros discursos de referencia pero que distan mucho de realizarse concretamente. De hecho, aunque en Chile este convenio se aprobó en 1991, su ratificación y vinculación solo se logró 18 años después, cuando el 5 de Marzo del 2008 se ratificó con 36 votos a favor y el voto en contra del senador de derecha, luego de fuertes presiones por parte del movimiento social *Mapuce*.

Este convenio ha servido para poner en evidencia la importancia de asignarles a los pueblos indígenas el control y la creación de sus propias instituciones, las cuales reconocen su particularidad, su identidad, sus valores y tradiciones que son acordes a su cosmovisión. De esta manera se favorece la proyección histórica y el mejoramiento de sus condiciones sociales.

En el plano educativo se ha tomado en cuenta las recomendaciones del convenio en lo que respecta al artículo 28 sobre lenguas indígenas, su conservación a través de una educación en la lengua originaria. Esta recomendación se ha hecho efectiva en Chile a través del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, el cuál en concordancia con los artículos 29 y 30, tiene como objetivo general desarrollar una educación que entregue los saberes y conocimientos necesarios para desenvolverse tanto en la sociedad *Mapuce* como en la sociedad chilena occidental, a través de una educación que permea saberes fundamentales de ambas culturas. Sin embargo, dicho programa se ha limitado al plano lingüístico, sin lograr generar una educación al servicio del pueblo *Mapuce*, de sus intereses y sus necesidades culturales, limitándose al fomento del *Mapuzungun* (Lengua de la tierra) y a la folklorización de su cultura.

6. INTERCULTURALIDAD EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

Durante el último decenio del siglo XX, hasta la actualidad, los investigadores han comenzado a cuestionar los mecanismos que se usan para definir el concepto de interculturalidad, por lo que asistimos durante el último tiempo a una suerte de “Boom” de lo que se conoce como educación intercultural bilingüe, donde los Estados latinoamericanos han tomado la iniciativa de incorporar a su cultura hegemónica a las culturas indígenas pero siempre bajo una forma asimétrica y de imposición cultural que ha tendido a folklorizar a los pueblos indígenas.

De esta forma se ha sometido a la cultura indígena a un patrón conductual derivado de la cultura hegemónica. En el caso de la cultura *Mapuce*, bajo los dictámenes del Estado de Chile y sus políticas homogeneizantes, este patrón afecta al desarrollo autónomo de las personas que componen cada uno de los *Lof* en sus territorios.

En este sentido la educación impulsada a través del Estado y argumentada en torno al Proyecto Intercultural Bilingüe, solo pone énfasis en la lengua como transcriptor de los conocimientos occidentales al *Mapuzungun*, olvidando por sobre todo la cosmovisión, el territorio, la religión, o sea el llamado *Az Mapu*. Para el profesor Jorge Calfuqueo de la escuela rural *Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe*, dicho concepto representa el verdadero carácter del *Che*, “o sea la persona que a partir de las características del territorio en el que habita surge su identidad,

como por ejemplo un *Pewenche* (Gente del Pewen), *Bafkehce* (Gente del Mar), *Picunche* (Gente del Norte) y *Williche* (*Gente del Sur*)”³.

En este contexto, para un *Mapuce* o cualquier indígena es imprescindible que su cultura se mantenga y se proyecte no solo mediante el uso y transmisión del lenguaje, sino que a través de la escuela, como un espacio de socialización de los niños de la comunidad con el *Kimun* ancestral, considerando la cosmovisión, la configuración de su espacio, la observación del medio, la auto-sustentabilidad y el respeto por el medio ambiente. Por esta razón, la creación de un currículum emergente y propio, elaborado con los conocimientos de la comunidad y la escuela *Mapuce Bafkehce* servirá para el fortalecimiento y proyección de su cultura en el tiempo.

De este modo se entiende que para un proceso de movilización social y resistencia y proyección de una cultura, se hace necesaria la creación de escuelas o centros de formación profesional que sean ad-hoc a las características de una cultura determinada, para de esta forma no caer en un sincretismo cultural vacío y sin horizontes claros que perjudiquen la identidad de los miembros de la comunidad. Ante esta necesidad de los pueblos por emanciparse de las redes de control homogeneizante en América Latina han surgido iniciativas muy similares a la de la *escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe*, que sirven de referencia para esta investigación.

Para Juan Godenzzi Alegre (1996) los seres humanos son todos biológicamente iguales pero culturalmente distintos. En este sentido señala en su estudio que lo que se entiende como cultura es un proceso experiencial acumulativo y que se hereda y se sociabiliza, lo que genera dos caras de la misma moneda, por un lado libera al hombre y por el otro lo aprisiona, por lo que trata de buscar otra forma de comprender la interculturalidad, según el autor “lo que importa es cómo se plantean las relaciones entre los diferentes sujetos” (Godenzzi, 1996, p. 14). En este sentido la cultura homogeneizante contra la cultura indígena, se sitúa en una relación asimétrica de poder, en la cual una de las culturas se impone y fija desde su óptica las pautas de lo que entiende y cree como “interculturalidad”, sin considerar que ambas culturas son diferentes y por tanto tienen el mismo derecho al desarrollo y su expresión como cualquier otra en el mundo. Además los Estados nacionales americanos no reconocen que las relaciones

³ Jorge Calfuqueo. Longko Comunidad Mapuce Bafkehce del Lleufu Budi. Extraído de la cátedra de lenguaje, comunicación y cosmovisión Mapuce. Lunes 18/06/2012.

que establecen con los pueblos originarios a través de políticas interculturales van de la mano con lógicas de poder que se expresan en el plano religioso, político, económico, por lo que la interculturalidad como concepto occidental tiende a la asimetría, para de este modo lograr que la cultura menor se subordine a un sistema hegemónico en un proceso desigual de negociación permanente entre ambas culturas.

Bajo la apariencia del avance y desarrollo, los Estados modernos de América Latina han implementado sus políticas indígenas a través de planes de interculturalidad, centradas en el bilingüismo de los pueblos, sin embargo este enfoque ha sido utilizado para explicar el mundo occidental descontextualizado de la realidad particular de cada cultura indígena ignorando sus territorios, orígenes, creencias religiosas e identidades. Por el contrario el interés de los Estados ha sido la de abarcar la mayor cantidad de territorio y fomentar el ideal de progreso en las comunidades, lo cual tiende a destruir las culturas indígenas, ya que de por sí “el dinero y el mercado subyugan la inteligencia, los valores y la belleza; pervierte las relaciones humanas” (Godenzzi, 1996, p. 16) afectando la apreciación de las diferencias entre culturas como motor de la pluriculturalidad, desarrollando el etnocentrismo bajo los ideales republicanos occidentales en una lógica de poder y alteridad de una cultura por sobre la otra. Por lo que han desestimado desarrollar una educación centrada en la diversidad y aprendizajes propios de cada pueblo, como seres autónomos y reconocidos como sujetos. No se trata de buscar un contenido universal, sino crear una base común de legitimidad para el intercambio, reconociendo ante todo las diferencias y la situación de alteridad de una cultura sobre otra, para desde allí poder proyectar algo que favorezca el desarrollo de la cultura que está siendo arrasada por la cultura homogeneizante.

Es por esto que esta investigación centra su atención en la sistematización de los saberes territoriales ancestrales del pueblo *Mapuce Bafkehce* del lago Budi, para apoyar su instancia de autodeterminación a través de su escuela *Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe*, ejemplo de autodeterminación indígena a nivel americano.

Actualmente los descendientes de los pueblos ancestrales del territorio americano están viviendo una lucha, que se ha ido articulando a través de diferentes frentes de acción, desde la recuperación territorial hasta el rescate de sus tradiciones a partir del lenguaje, que se suma a una verdadera actitud independiente que busca reinstalar la escuela como una forma de

resistencia y proyección de sus conocimientos ancestrales. Lo anterior se constituye como respuesta a la imposición de una educación homogeneizante que centra sus conocimientos en la acumulación de contenido seleccionado y articulado en torno a expectativas de carácter competitivo y que responden a las lógicas del mercado neoliberal. De esta manera se hace indispensable describir, analizar y ayudar a las comunidades indígenas de toda América en la construcción de un currículum propio independiente del Estado y particularmente a las que se ubican en el actual territorio adjudicado bajo la soberanía del Estado chileno, debido principalmente a la cercanía geográfica que tengo como investigador con los pueblos originarios de estos territorios, al sur del camino del Inca, al Este de la *Fuxa Mawiza* (Cordillera de los Andes).

7. LA FRONTERA INTERCULTURAL: UN TERRITORIO EN DISPUTA

Habiendo realizado una revisión y una crítica superficial de la legislación existente relativa a la diversidad cultural y políticas de educación indígena, tanto en Latinoamérica como en específico para Chile, se hace explícita la importancia que adquiere el concepto de Interculturalidad, concepto utilizado recurrentemente en dicho marco legal para referirse a las relaciones que se establecen y que se proyectan entre la cultura chilena y la cultura indígena, en nuestro caso la cultural *Mapuce Bafkehce*.

Si buscamos una definición de interculturalidad desde el mismo marco legal, podemos extraerla de la convención de diversidad cultural de la UNESCO, en la cual se afirma que la **Interculturalidad**: “se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo.”⁴ La misma definición la encontramos en el estudio sobre la implementación de la EIB en Chile, proporcionado por el mismo Ministerio de Educación. En este estudio informativo se agrega además que la **interculturalidad**: “es un concepto dinámico y se refiere a las relaciones evolutivas entre grupos culturales (...) supone el multiculturalismo y es la resultante del intercambio y el diálogo intercultural en los planos

⁴ Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales, Paris, 20 de Octubre 2005, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>

local, nacional, regional o internacional.” (MINEDUC, 2011)⁵ En ambas definiciones, el eje central de la interculturalidad es el dialogo simétrico entre dos culturas, dicho diálogo supone la existencia de dos culturas claramente diferenciadas y donde ambas se posicionan de manera independiente, dialogando de manera que ambas salen beneficiadas. Estas definiciones se centran en una concepción positiva de las relaciones entre ambas culturas. Esto se ve reforzado por la definición propuesta por Miguel Ángel Essomba (2006), en su texto sobre escuelas interculturales e inclusivas. El autor propone que la **interculturalidad**:

Es aquel modelo de sociedad que promueve tres grandes principios: (1) La igualdad de oportunidades de todas las personas a la hora de compartir un mismo espacio y tiempo, y convivir con él, (2) El respeto a la diversidad y (3) La creación de entornos sociales que posibiliten el intercambio y el enriquecimiento mutuo entre sujetos de orígenes étnicos o culturales distintos. (Essomba, 2006, p. 44)

De esta última definición, podemos ir proyectando una crítica respecto de la interculturalidad, y como dicho concepto resulta conflictivo a la hora de utilizarlo en nuestra propuesta educativa. Y es que para utilizarlo se requiere que la sociedad propicie una igualdad entre las culturas, pero una igualdad que no se dé solo en el plano legislativo, no sólo en el papel, sino una igualdad que sea efectiva en las prácticas sociales, una igualdad ejercida por todos los individuos y que sea verificable en la práctica. Por lo mismo, dicha interculturalidad “no se encierra bajo las siglas o los muros de ninguna institución concreta, sino que irrumpe en todos los espacios y todos los tiempos” (Essomba, 2006, p. 45). Cabe preguntarse entonces: ¿se evidencia este tipo de sociedad en el contexto intercultural chileno? Evidentemente no, la complicada situación del pueblo *Mapuce* en Chile y sus demandas de movilización social, son productos de la historia y de prácticas políticas y sociales que han perjudicado seriamente su situación. Por lo mismo, la interculturalidad no ha sido efectiva en las relaciones entre el Estado chileno y el pueblo *Mapuce*, ya que si bien se ha desarrollado una legislación que promueve la integración, ésta no ha permitido ni fomentado el dialogo entre ambas culturas. En este contexto, Essomba propone el concepto de **Multiculturalidad**, el cuál logra superar las deficiencias y discriminación implícita en el concepto de Interculturalidad, en tanto la

⁵ Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, PEIB-ORÍGENES, MINEDUC, Santiago, Chile, 2011.

multiculturalidad reemplaza la desigualdad para centrarse en la diferencia y desde dicha diferencia proponer líneas de acción efectivas en la búsqueda de un desarrollo equitativo (Essomba, 2006).

Mientras la interculturalidad busca eliminar la desigualdad a través del principio socioeducativo de integración y normalización, la multiculturalidad busca compensar y ofrecer igualdad de oportunidades pero en un contexto homogeneizante que aísla a un grupo con un patrón cultural determinado respecto de otro, lo que se presenta como un perjuicio para la sana convivencia cultural entre pueblos. Es necesario tener presente esta crítica a la interculturalidad, es una diferenciación conceptual y no podemos simplemente reemplazar un concepto por otro como multiculturalismo. De hecho, al concepto de multiculturalismo también se le han realizado fuertes críticas, en cuanto dicho concepto potencia o favorece muchas veces la diferenciación pero sin realizar grandes aportes al desarrollo de las diversas culturas en cuestión, fomenta entonces la “guetización” imponiendo fronteras y una extrema diferenciación que niega la convivencia y exige un trato desigual del Estado pluricultural a las diversas culturas que lo componen. El autor Enric Castella Castella (2001) realiza algunas definiciones críticas de Educación intercultural y multicultural que nos pueden aclarar la situación. Por *Educación Intercultural* entiende que: “no solo comporta un respeto a la diferencia, sino el enriquecimiento mutuo de las culturas coexistentes y la aspiración de que todos los alumnos alcancen una competencia cultural que facilite la convivencia en una sociedad multicultural”. A esta definición debemos el desconocimiento de que las relaciones entre diversas culturas no son simétricas y no favorecen a ambas culturas por igual, desconocen el contexto socio-histórico. Respecto a la *Educación Multicultural* el autor reconoce que: “comporta un respeto a la diferencia, pero no necesariamente una incorporación de elementos enriquecedores de la diversidad presente en la sociedad y en la escuela” (Castella, 2001). A este otro concepto le criticamos su accionar que propicia la guetización y no favorece la convivencia igualitaria. Una clara distinción de ambos conceptos la realiza María Laura Diez (2004), afirmando que mientras multiculturalidad es un concepto descriptivo, la interculturalidad intenta ser un concepto propositivo y dialogante.

Rechazamos el concepto de interculturalidad, pues desconoce la asimetría implícita de la relación entre la cultura chilena occidental y la cultura *Mapuce* y en específico *Mapuce Bafkehce*, pues históricamente el Estado y la sociedad chilena han intentado imponer la cultura

occidental en el pueblo *Mapuce*, negando su cultura, primero imponiéndose a través del lenguaje, luego por las creencias religiosas y así en todos los restantes espacios, entre los que se incluyen: el modelo económico y la distinta gestión del territorio que involucra el capitalismo, las formas de organización social, el paradigma científico, la medicina y prácticas de salud, las formas de crianza e incluso los modelos de enseñanza-aprendizaje. De hecho podemos afirmar que la inclusión del pueblo *Mapuce* en la nación chilena por parte del Estado, se ha limitado a un interés de ocupación territorial, y de folklorizar ciertos elementos de su cultura que sirven para engalanar el sentimiento nacionalista de las elites chilenas. Un claro ejemplo de esto lo constituyen los programas educativos escolares de ciencias sociales, donde por un lado, se reconoce la existencia de una cultura distinta y de un pueblo indígena como el *Mapuce*, y se destaca su carácter guerrero que resistió durante siglos la invasión española en sus territorios; sin embargo por otro lado, se hace ver constantemente que el pueblo *Mapuce* no está en igualdad de relaciones con el Estado chileno, sino que está por debajo de este, forma parte de la nación chilena y debe sumirse a sus mandatos, negando entonces cualquier tipo de autonomía.

En definitiva, lo que estamos planteando es un conflicto de poder en el concepto de interculturalidad y su utilización. Tal como lo plantea Diez (2004), lo que estamos haciendo es:

Interpelar aquellos modelos que declaman propiciar el “diálogo” entre los grupos de actores que son parte del proceso educativo, teniendo en cuenta que sus relaciones, dentro y fuera de la institución educativa, son conflictivas y que las diferencias social e históricamente construidas, esconden también relaciones de poder y desigualdad. (p. 95)

Debemos reconocer entonces que esta discusión respecto de la diversidad cultural se inscribe dentro de un proceso de politización de lo étnico, donde existe una importante movilización social indígena en el contexto latinoamericano. En tal movilización social, la educación asume un rol preponderante, como aquel espacio más adecuado para propiciar un diálogo y un proyecto que beneficie principalmente a los pueblos indígenas y de esta manera a la sociedad culturalmente diversa.

La construcción de un proyecto de interculturalidad remite a procesos y prácticas situadas socio-históricamente que configuran y se configuran en un territorio en disputa, en el que existen correlaciones de fuerza variables entre diversos actores con diferentes —y frecuentemente opuestos— intereses. Están presentes en esta construcción: las formaciones, estructuras y resistencias; las relaciones de desigualdad social y la lucha para transformarlas “(...) En muchas regiones de Latinoamérica esta construcción parte de la diferencia colonial que ha determinado relaciones de subalternidad con distintos pueblos, fundamentalmente indígenas. En definitiva, el campo de disputa en esta construcción está determinado por las relaciones de poder, en términos de colonialidad del poder” (Diez, 2004, p. 195).

La problemática implícita en este planteamiento de interculturalidad, es que desconoce las circunstancias históricas y las asimetrías en el diálogo entre ambas culturas. La situación de subalternidad que asume una cultura respecto de otra, es producto de que la relación histórica entre ambas culturas ha sido siempre una relación asimétrica, donde la cultura predominante se ha impuesto y ha jugado un rol homogeneizador en el contexto social determinado. Para el Estado chileno, la interculturalidad es una posición hegemónica, que busca integrar a un grupo social hasta entonces excluido, reconocer su cultura hasta el punto de proponer su conservación, pero siempre desde una perspectiva hegemónica y entendiendo la educación como un mecanismo de homogeneización social, donde todos puedan tener las mismas oportunidades para integrarse al mismo modelo de desarrollo nacional. Mientras que la relación entre culturas, o **biculturalismo**, es una oposición ideológica, que busca distinguirse y proyectarse desde la diferencia, contrastando los modelos de sociedad, buscando la autonomía necesaria para desarrollar un modelo de sociedad propio, acorde a los valores, cosmovisión y principios particulares de la cultura indígena. Ambas posturas resultan incompatibles: mientras al Estado le basta con un programa de interculturalidad basado en una enseñanza bilingüe para la conservación de la lengua originaria, la contextualización de los aprendizajes y la folklorización de la cultura indígena, el pueblo *Mapuce* busca acceder a un espacio de autonomía que le permita desarrollarse en su proyecto social, de manera abierta e integral, en todos sus saberes y no en un aspecto limitado que no entrega las herramientas suficientes para desarrollar dicho proyecto de autonomía social y cultural.

Por lo anterior, puede resultar comprensible la proposición de interculturalidad propuesto por el gobierno, sobre todo si tenemos en cuenta el apoyo y difusión que ha alcanzado el

movimiento social *Mapuce* durante la última década. Tal propuesta es aceptada por el pueblo *Mapuce*, pero exige una revisión y una transformación, permitiendo el desarrollo de un proyecto educativo que ponga el énfasis en la cultura *Mapuce* de manera integral, que abarque todos los saberes de manera holística, para que sea un modelo educativo coherente y contextualizado e inclusivo y participativo, ambos principios enunciados en la legislación revisada anteriormente. Solo este tipo de perspectiva, logrará hacer efectiva y real la letra hasta ahora muerta del cuerpo legal relativo a la diversidad cultural. Mientras no se reconozca que la diversidad cultural implica una desigual relación de poder, mientras no se asuma que dicha diversidad es resultado de un proceso histórico en desarrollo, y no es una diferencia estática y esencial, sino que es dinámica y que aún continúa construyéndose, negativa y positivamente, entonces, las políticas y legislaciones de propuestas educativas interculturales no lograrán responder a los objetivos establecidos en ellas mismas, ni tampoco logran responder a las demandas reivindicativas de la movilización social del pueblo *Mapuce*.

En definitiva, en esta investigación y en la propuesta didáctica que la acompaña se rechaza el concepto de interculturalidad, ya que inscribe su accionar dentro de una propuesta educativa centrada en la cultura *Mapuce*, en su desarrollo y proyección, limitándose a conservar aquellos contenidos de cultura occidental que sean necesarios para que los actores y estudiantes *Mapuce* tengan la posibilidad de integrarse de buena manera en la sociedad chilena y global.

Para este propósito es necesario apoyarse en ciertos principios, que están explícitos en el marco legal chileno pero que hasta ahora no se han hecho efectivos en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), como:

- La creación colectiva de un currículum donde participen todos los actores involucrados en el ámbito educativo local, en nuestro caso la comunidad educativa de la escuela *Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe de Jaqepvju Lof*.
- El diseño de un currículum contextualizado al espacio y tradiciones locales.
- La focalización de los contenidos curriculares (tanto conceptuales como prácticos y actitudinales) en los saberes de la cultura *Mapuce Bafkehce*.
- El fortalecimiento la formación del cuerpo docente, en la lengua y cultura *Mapuce Bafkehce*, además de su capacitación en el ámbito de metodología de educación culturalmente diversa.

- Centrar la formación de los y las estudiantes en las concepciones territoriales *Mapuce* en diferentes dimensiones: (1) Como pilar fundamental para el sano desarrollo de la cultura *Mapuce* (2) Como eje central en la articulación de los saberes de la cultura *Mapuce* en general y (3) como el principal punto de conflicto en las relaciones con el Estado y la Sociedad chilena.

8. DIDÁCTICA EL TERRITORIO

No cabe duda que el ser humano ha cambiado su actitud a lo largo del tiempo, a causa de su proceso de dominio de los elementos naturales y del aumento de la capacidad de modificación del mundo. El área territorial de un ser humano primitivo y de uno actual, abarca dimensiones muy diferentes, ya que este último, adquiere más conciencia de lo que lo rodea, sin embargo, esta conciencia o percepción se hace relativa de acuerdo a las herramientas entregadas al sujeto para realizar tal reflexión. Muchas veces miramos un paisaje cargado de objetos naturales o creados por el ser humano, vemos estructuras urbanas o rurales, seres humanos emplazados aquí o allá, pero no alcanzamos a descubrir los significados y las relaciones funcionales que establecen estos elementos en el sistema social, dado que el “espacio social en un territorio concreto cambiara con el tiempo, según sean los procesos históricos a que se halla visto sometido y la estructura social que en cada momento estuviese asentada en él” (Sánchez, 1991, p. 65).

La creación de un “nuevo entendimiento del entorno”, requiere plantear si en la actualidad se están tomando en cuenta en los procesos educativos tradicionales, la realidad espacial en la cual se insertan los grupos sociales, considerando el orden humano social (referidas a los individuos y sus características sociales), o de orden físico (en el ámbito de la geomorfología, la biogeografía, la climatología o los recursos físicos), así como también variables físicas mediatizadas por la acción humana, como la transformación de las materias primas, el desarrollo productivo o la transformación del paisaje y del medio ambiente de acuerdo a las necesidades expresadas según el momento histórico que atraviesa una sociedad determinada. Estos son elementos materiales de la cual se nutre todo conocimiento.

En función de lo anterior, entender el proceso histórico de una sociedad determinada, nos permite caracterizar la actuación de cada sociedad y las valoraciones educativas para reproducir dicha sociedad, cuyo rasgo esencial consiste en que ésta es diseñada por los grupos de poder, negando o restringiendo cuotas de decisión a otros grupos sociales,

La diversidad debe ser entendida y valorada como un fundamento mayor para la convivencia, toda vez que es contraria a la marginación, a la segregación, a la homogeneización, a la discriminación y la intolerancia (...) La diversidad en la escuela ha sido históricamente una dimensión sociocultural de la realidad educativa que ha sido permanente invisibilizada. (Aristegui, Bazán, Leiva, López, Muñoz y Ruz, 2005, p. 17).

Los modelos o normas que se establecen para delimitar el accionar humano y las formas de articulación espacial, según el tiempo histórico que le toque vivir, van cambiando o sus estructuras son revalorizadas, generando nuevas articulaciones por nuevos sujetos sociales, involucrando en este movimiento social, a la institución encargada oficialmente de transmitir el conocimiento en muchas de las sociedades occidentales, y que corresponde a la escuela. En ella se encarnan los contenidos educativos que el grupo social dominante considera como válidos, formando ideológicamente a los individuos que pertenecen a dicha institución. En este sentido la escuela como lugar institucionalizado en la transmisión de conocimientos, cumplirá un papel relevante en la preservación de las relaciones de poder diferenciadas al interior de la sociedad. Por lo que el reemplazo de este patrón educativo por otro nuevo, requiere que los grupos que se oponen a dicho modelo dominante, tengan apoyo y herramientas para hacer frente a los proceso de homogeneización cultural.

7.1 Desterritorialización, Reterritorialización de la escuela.

Es sabido que la institucionalidad de la escuela, es un ámbito de reproducción de la sociedad, y con ella, todas sus contradicciones y desigualdades establecidas entre clases sociales o raciales. Esto es entendido así, ya que está

Relacionado en gran medida con el rol de la escuela para maximizar la producción de “mercancías” técnico-culturales y con la función selectiva de la escuela para ubicar a las personas en las posiciones “requeridas” por el sector económico de la sociedad... las escuelas también juegan un papel importante en

la distribución de elementos normativos y de un currículum oculto que parece unívocamente ajustado para mantener la hegemonía ideológica de las clases más poderosas en esta sociedad. (Apple y King, 1988, p.1).

Al respecto, se plantea también que la imposición es un elemento clave para mantener las actuales desigualdades definidas así, y que históricamente ha reproducido una conciencia oprimida, por consiguiente, facilitando la neutralización a las críticas de las pautas demandadas por los opresores (Freire, 1970). En este mismo sentido,

La educación representa el espacio privilegiado para llevar a cabo la reproducción social. De la familia y la escuela, como instituciones educativas, se espera que socialicen al nuevo miembro que se incorpora, propiciando la construcción de su personalidad social. La escuela, como institución social educativa, socializa mediante la enseñanza de conocimientos legitimados públicamente. Se trata, en suma, de una tarea reproductora que tiende a homogeneizar a la población y que establece además las condiciones básicas de adaptación y de transformación que el sujeto y la sociedad requiere. (Ruz y Bazán, 1998, p. 4)

Estos autores señalan que el conocimiento educativo enseñado en las escuelas, debe ser considerado como una forma que va más allá de la distribución de bienes y servicios. Es por lo mismo que se vuelve clave su desarrollo, ya que nos entrega la posibilidad de generar cambios sociales, al fomentar determinadas conductas. Para el caso analizado en esta investigación, la educación se plantea como una necesidad desde las mismas comunidades o mejor dicho, desde el seno de los *Lof*, lo que da cuenta de una nueva búsqueda de desarrollo social que se mira desde adentro hacia fuera, sin negar el contexto histórico en la cual se desenvuelve.

Cuando la educación se construye desde la dominación de unos por sobre otros, todos los elementos que se constituyen para la construcción y reconstrucción de lo social, se subordinan a esta idea, estructurando de esta forma un sistema social, capaz de perdurar en el tiempo. Por esta razón, el rol y funciones que desarrolle un establecimiento educacional, será un medio estratégico para ese fin, en tanto reproduce las desigualdades de poder que afectan directamente las condiciones de vida en la cual un sujeto se desarrolla. En este sentido queda en evidencia que una “escuela” más que un fin es un medio, a la cual se le puede llenar de

contenido de acuerdo a las relaciones sociales establecidas, las que pueden cambiar según la escala de análisis en que se observe y de acuerdo al contexto histórico en que se desarrolle. Estos contenidos solo serán aportados por la comunidad, en la medida en que éstas descubran que:

“alojan” al opresor, podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. Mientras vivan la dualidad en la cual ser es parecer y parecer es parecerse con el opresor, es imposible hacerlo... no puede ser elaborada por los represores, es un instrumento para este descubrimiento crítico (Freire, 1970, p.7).

Tomando en consideración que el concepto de educación responde directamente a los objetivos planteados socialmente, ya sean estos impuestos o aceptados, trasciende a una dimensión política, es decir, a la capacidad de decidir. No hay escuela neutral o exenta de contenidos ideológicos, negar lo anterior, es entrar en una ingenuidad sospechosa por omitir los hechos o simplemente estar sumido en la más absoluta ignorancia, impidiendo llegar a formular un juicio crítico de la realidad. En esta perspectiva, la no neutralidad ideológica de la educación, da cuenta de una tensión cultural e ideológica, entre aquellas formas hegemónicas desde los poderes fácticos e institucionales y aquellos espacios de resistencia a esta forma educativa. Es necesario precisar que la posición de resistencia, no se limita a una postura de obstinación o testarudez a lo que se impone oficialmente, sino que tiene que ver con la capacidad de respuesta y capacidad propositiva de modelos de educación alternativo, que formen y capaciten a las generaciones futuras para que conciben la construcción de nuevas formas de sociedad, entregando a los ciudadanos, una mayor capacidad de determinación. Este último aspecto es importante ya que:

la decisión tomada entre interlocutores responde a las exigencias inherentes a la racionalidad del diálogo, expresada en ciertas condiciones de simetría o respeto entre los interlocutores, así como al reconocimiento de la fuerza del mejor argumento, es decir, a distancia de cualquier coacción producto del poder o la fuerza.....necesario para mantener las tradiciones y los rasgos esencialmente valorados de la sociedad; y, por otro lado, un polo de transformación e innovación, requerido para garantizar la construcción de una sociedad mejor,

preparada para enfrentar y resolver sus desafíos, y para ofrecer a cada cual oportunidades suficientes de desarrollo personal (Arístegui et al., 2005, p. 15).

Lo anterior, no necesariamente tiene que ver con el viejo concepto de democracia, la cual responde a los vaivenes e interpretaciones de quien se refiera de ella, motivo por lo cual, la inhabilita para llegar a interpretar aquel proceso que estamos haciendo referencia.

Si bien, la cultura chilena dominante aun permea a las nuevas generaciones de niños y jóvenes *Mapuce*, se pueden evidenciar acciones de resistencia, las cuales han ido articulándose paulatinamente para pasar a una nueva propuesta educativa, donde el territorio pasa a ser la matriz desde donde emergen los lineamientos y estrategias educativas. Además, la participación social legitima un nuevo proyecto educativo, con lo que permite un diseño curricular explícito y a su vez la construcción de lo que académicamente se ha denominado como currículo emergente, basado en los objetivos planteados socialmente por los propios habitantes, a través de sus representantes organizacionales y de sus autoridades culturales aún vigentes en la estructura social de los *Mapuce*.

La posibilidad, por lo tanto, para la escuela *Kom Pu Lof Kimeltuwe* de llevar a cabo objetivos diseñados por la propia comunidad educativa, está en el currículo emergente, donde radica la esencia movilizadora de la escuela, proyectando todos aquellos elementos de la cosmovisión *Mapuce Bafkehce* que lograron ser mantenidos o simplemente reconstruidos y resignificados. En este sentido se puede plantear que “los significados cotidianos del currículum escolar en particular, fueron vistos como elementos esenciales en la preservación de los privilegios sociales existentes, intereses y conocimiento, mantenidos a expensas de los grupos menos poderosos” (Apple y King, 1988, p. 5). Pero más allá de lo que se menciona anteriormente, existe la posibilidad de apropiarse de estas instancias técnicas de construcción educativa, con el fin de invertir la situación de poder desigual, a través de “la reinterpretación de los significados que docentes y estudiantes realizan en el aula; sobre la resignificación desde las prácticas pedagógicas concretas, etc., todo ello con el propósito de develar el currículo oculto y reconceptualizar las relaciones escuela-sociedad”.(Abraham, 2004, p. 3).

De acuerdo a lo anterior se plantea la necesidad de desarrollar nuevas formas educativas, que permitan desvincularse de todos aquellos ropajes culturales impuestos y que, sistemáticamente niegan la esencia identitaria de los *Bafkehce*. Esto no quiere decir que una identidad niegue la

tecnología, o se llegue a un ostracismo que desvincule a estos nuevos educandos respecto de su contexto social e histórico. Especialmente hoy, la globalización y sus redes tecnológicas de la información, llegan prácticamente a todos los rincones del planeta, masificando normas que tienden a homogenizar y hegemonizar el pensamiento humano. En este contexto, la escuela forma parte del proceso de homogeneización cultural, en tanto:

los procesos educativos bajo un prisma operativo en el que se obliga a la uniformidad y a la ritualización burocrática que exige el control, tienen su efecto más impactante a nuestro entender, en el hecho que desaparece del escenario de la educación el ideal ilustrado de la conversación libre pero informada sobre el saber y la cultura (...) los maestros se sustraen de sus tareas netamente educativas para refugiarse en lo que el sistema les solicita: la administración del planeamiento y el control de resultados (...) sustraídos de la importancia de la pedagogía como instrumento de racionalidad, de ética y democracia quedando marginados de una participación más incisiva y determinante en la configuración del espacio político y público de la educación, de la cultura y de la ciudadanía. (Nervi, 2007, p. 7).

En relación a esto, Arestegui (2005) plantea que los actores que participan de la relación pedagógica, en especial de los docentes, han egresado de instituciones de educación superior que reproducen y refuerzan las dimensiones adaptativas y conformistas de la educación. Lo anterior, visibiliza la necesidad de contar con un maestro que lidere la creatividad en la construcción alternativa de educación, “educadores críticos que hagan algo más que permitir que esos relatos se escuchen. Es igualmente importante que ayuden a los alumnos a encontrar un lenguaje para examinar de manera crítica las formas histórica y socialmente construidas mediante las cuales viven” (Giroux, 2003, p.13).

Se plantea la transformación social, cuando se incorpora la participación comunitaria en la definición de una nueva orientación de las acciones educativas, posibilitando un protagonismo en manejar y asumir el conflicto, logrando adecuados niveles de empoderamiento y de emancipación (Aristegui et al., 2005). Pero no es fácil de lograr, al considerar el esclerosamiento de algunas estructuras institucionales como lo es el Estado y el fin que ellas cumplen, ya que

“la concepción de Estado-Nación que se crea, y que potencia una unicidad monoétnica y monolingüística con un sistema cultural dominante vigente y modernizante que se expresa hasta el presente y que ha servido para generar un profundo desfase entre lo teóricamente propuesto y lo culturalmente sustentable a partir de las diversas matrices culturales preexistentes. Los procesos generados a partir de lo anterior, “no tomaron en cuenta la variable de la pertinencia y la diversidad cultural como un potencial o capital que enriquecería los modelos propuestos, sino que fueron observados como arquetipos culturales obsoletos y atrasados, relictos históricos necesarios de superar”. (Aristegui et al., 2005, p. 5).

Aquí aparece el rol del Estado, el cual posibilita el desarrollo y la operacionalización de las decisiones de poder, vinculadas a las estrategias de la organización educacional establecidas desde el verticalismo y la articulación instrumental de los medios educativos. El Estado es un instrumento en sí mismo ya que el poder, entendido como la capacidad de tomar decisiones que comprometen efectivamente al conjunto de la colectividad, implica la dimensión política, económica y moral, lo que deriva en diversas relaciones: independencia, antagonismo, complementariedad y subordinación. Este poder adquiere un orden “legal”, en la medida en que el Estado se convierta estratégicamente en un instrumento, legitimando su accionar a través del consentimiento de un segmento de la sociedad, la que alberga heterogéneos intereses y relaciones de sus ciudadanos, con las institucionalidades de poder. Es en éstos términos que la expresión diversidad hace referencia “a una sociedad desintegrada, donde hay coexistencia de diversos grupos e intereses etarios, sociales, culturales, políticos, religiosos y otros, como en cualquier sociedad, pero entre ellos no hay integración, ni siquiera reconocimiento, sino mera yuxtaposición” (Aristegui et al., 2005, p. 10). En este sentido, queda por un lado, la idea de la existencia de un control experto y científico en la sociedad, para que sistemáticamente se eliminen o se integren asimétricamente, grupos raciales o étnicos no deseados. Por otro lado, se impulsa y valora la dimensión técnica, implementándose a través de maestros no reflexivos, sino que técnicos, con habilidades para encargarse de ejecutar las orientaciones técnico-pedagógicas diseñadas (Apple y King, 1988; Cassasus, 2004).

El proyecto de una nueva forma de entender la educación tiene que recoger los lineamientos planteados por el Ministerio de Educación a través de su reforma educativa y la incorporación en los últimos años de lo que se ha denominado como Educación Intercultural. Aceptar esta situación implica obtener recursos sólo a través del financiamiento que entrega el Estado, lo que deja a la realidad local subordinada a las estrategias de la autoridad central. Esto desencadena dos situaciones: por un lado, para acceder a los recursos para el funcionamiento de la escuela, ésta debe incorporar en su quehacer cotidiano, los lineamientos político-educativos emanados desde el Ministerio y estar sujeta a supervisiones periódicas, lo que se traduce en un control académico y financiero por parte del Estado.

Por otra parte, y no menor, surge un aspecto positivo respecto de la oportunidad de aprovechar los espacios de autonomía que otorga la reforma educativa, en especial de la decisión estratégica para definir los mecanismos a utilizar para la implementación de los contenidos mínimos exigidos, posibilitando con esto, que la inquietud de los habitantes de algunos *Lof* y sus líderes, generen un nuevo trato al interior de la comunidad educativa y definan así los contenidos educativos estimados como importantes.

Lo anterior, posibilita la reflexión crítica virtuosa de asumir su condición de pueblo despojado, marginado y transculturizado y desde esa posición, generar una nueva condición, en la cual prevalezcan aquellos aspectos valorizados socialmente como esenciales, por parte de las comunidades, para llegar así, a construir un nuevo hombre y una nueva mujer con identidad, fortalecida con los elementos propios y creados históricamente por los *Bafkehce*.

Se pueden constatar en el paisaje los nuevos elementos que nos plantea la generación de una nueva situación, y que se relacionan con la capacidad de decisión de la comunidad para determinar cuáles son aquellos elementos educativos que provienen de su raíz cultural y pueden ser incorporados en el currículo y en el proyecto. A este contexto, se agrega el rol del docente al incorporarse a ésta acción reflexiva, ya que implica llegar a un:

Estado mental de conciencia acerca de qué es lo que él o ella está haciendo y cómo está haciéndolo. No se trata de preguntarse si está haciendo lo que le han dicho que haga, o si está utilizando la técnica apropiada. Se trata de la conciencia de lo que él está haciendo en relación al aprendizaje de sus alumnos. (Casassus, 2004, p. 3).

De esta manera se desarrolla la apropiación de los procesos educativos por parte de las comunidades *Bafkehce*, rearmando tradiciones culturales y dando mayor sentido a las estructuras de autoridad social, las cuales descansan en la naturaleza y la relación que establece ésta con el ser humano, es decir, el territorio construido. Se convierte en un hecho político que repercute generacionalmente respecto al rol de sujeto social que podrán desarrollar los niños y niñas que se hallan actualmente en este proceso de formación.

La idea de sustitución en el proceso de desarrollo de la antigua condición educativa, surge en el seno de la misma sociedad, ya que “no se trata de enseñar diciendo lo que hay que hacer, se trata de conversar de manera que los que tienen que hacerlo vean por sí mismos, sus propias posibilidades para detectar, formular y resolver los problemas de su escuela”. (Casassus, 2004, p. 6). En este sentido, la escuela *Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe*, puede desarrollar un proyecto educativo que devela una reinterpretación de las formas metodológicas educativas, a través de mecanismos de traspaso del conocimiento por medio de la indagación, investigación y valoración de los contenidos educativos propios de los *Mapuce*, en consideración a la cosmovisión, el lenguaje, la espiritualidad y las formas de intercambio y desarrollo económico propios. Lo anterior, solo tiene sentido y consistencia deconstruyendo el territorio y territorializando una nueva conciencia política, vinculada a la capacidad de diseñar los destinos del territorio en el cual habita el pueblo y generar nuevos puntos de inflexión de una realidad que hasta hace algún tiempo, parecía casi inamovible.

Al considerar que “el espacio geográfico es un producto social”, lo entendemos como reflejo de la evolución histórica de la sociedad. Al respecto, Ricardo Méndez (1998) nos dice que “en él se materializan los valores culturales e ideológicos dominantes, es decir, las características y la lógica interna peculiares de una determinada sociedad en una etapa de su desarrollo histórico” (p. 13) y al ser el espacio un producto humano, una de sus cualidades básicas es su historicidad. Por lo tanto, la resignificación que podrán desarrollar los sujetos políticos a las formas, objetos y relaciones territoriales, influenciará indudablemente a las nuevas distinciones culturales que se desencadenan. En este sentido, al internalizar el orden de las cosas de acuerdo a los parámetros propios del pueblo *Mapuce Bafkehce*, se configura un nuevo orden del funcionamiento social, donde el territorio pasa a ser el principal sostenedor de los procesos sociales, en la medida que es entendida la importancia de su apropiación, dominio

y control sobre cualquier superficie terrestre, para que un grupo social pueda desarrollar sus proyectos como sociedad organizada. Esta posibilidad de transformación de la:

Realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son los productores de esta realidad y si ésta, en la inversión de las praxis, se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica (Freire, 1970, p. 31).

Este autor plantea que modificar la realidad social se debe realizar a través de la praxis, es decir, reflexión y acción orientada hacia la creación, recreación y apropiación de la capacidad de decisión política para transformar la sociedad. Sin esta acción se vuelve imposible la superación de la contradicción opresor – oprimido.

Este proyecto educativo emergente de la escuela *Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe*, dado su alto contenido ideológico y pertenencia por ser un pueblo originario, solo se podrá desarrollar con la incorporación y apropiación de un territorio, que permita que:

Los grandes relatos basados en versiones blancas, patriarcales y clasistas del mundo pueden cuestionarse críticamente y desterritorializarse eficazmente.... descomponer las ideologías, los códigos culturales y las prácticas sociales que impiden a los alumnos reconocer cómo las formas sociales contribuyen, en coyunturas históricas específicas, a reprimir lecturas alternativas de sus propias experiencias, de su sociedad y de su mundo (Giroux, 2003, p. 3-4)

Y así, volver a territorializar una realidad heterogénea y compleja para el desarrollo de la identidad, con códigos culturales y políticos que no provengan de una cultura única e impositiva, como es en la actualidad. En este contexto, se le da sentido a los contenidos educativos desarrollados en el establecimiento educacional, en tanto toda la sabiduría o *Kimun* se vincula al territorio donde se asientan las comunidades, considerando sus aspectos espirituales y materiales. Se hace por lo tanto imprescindible la rememoración de todas aquellas especificidades culturales que permiten aglutinar a aquellas comunidades despojadas identitariamente de su historia,

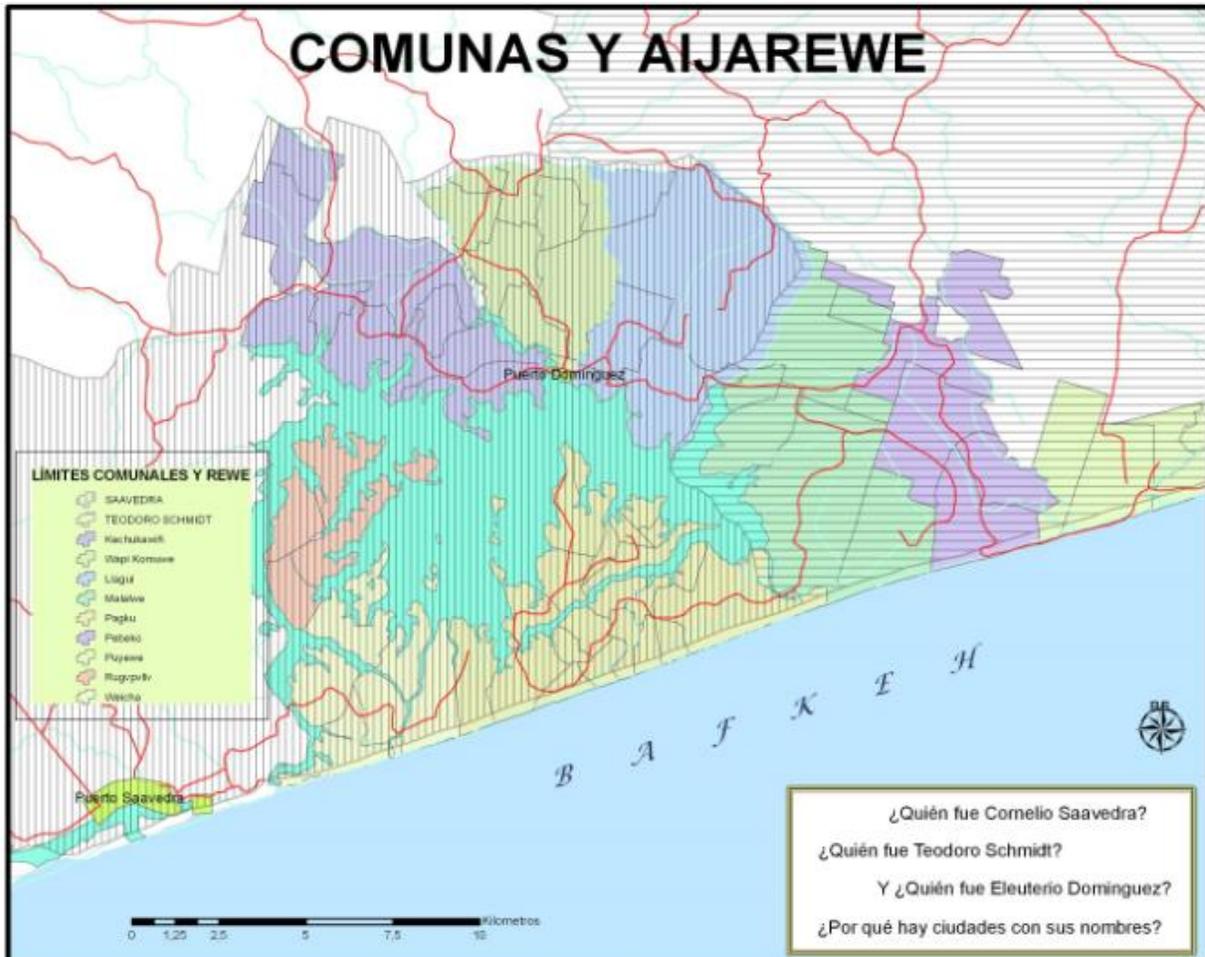
La rememoración es parte de un lenguaje de la vida pública que promueve un diálogo constante entre pasado, presente y futuro. Es una visión optimista

enraizada en la necesidad de prestar testimonio ante la historia, recuperar lo que no debe ser olvidado. Es una visión de la vida pública que demanda una interrogación permanente del pasado, que permita a los diferentes grupos situarse en la historia, al mismo tiempo que luchan por hacerla. (Giroux, 2003, p. 9)

No es menor, por lo tanto, de que aquel territorio a que nos referimos, sea un espacio definido, limitado, medible por áreas y longitudes, pero así mismo, este territorio se compone de un espacio social, derivado de la acción humana que da forma al territorio y a la producción del espacio. Ante esto comprendemos que el territorio es el soporte de la acción humana con el espacio geográfico que actúa y que interviene de una forma dialéctica con la acción humana. Es así como podemos ver un lugar habitado o territorializado por diversas sociedades en distintos lugares del mundo y en tiempos diferentes o similares (Sánchez, 1991). A partir de esta noción, podemos impugnar al territorio establecido jurídicamente por el Estado de Chile, donde se pasó de reducciones indígenas a comunidades, las cuales no obedece a las delimitaciones que ya existían con anterioridad establecidas por los *Lof*, ni menos por las divisiones político administrativas como lo ocurrido en el Lago Budi, donde se divide la cuenca lacustre en dos comunas (Puerto Saavedra y Teodoro Schmidt), siendo que es una sola unidad cultural y morfológica (Ver mapa n° 2).

MAPA N° 2:

Relación de Territorio del *Aija Rewe Fvzv Bewfu Mapu Mew* y la división política administrativa del Estado Chileno, comunas de Puerto Saavedra y Teodoro Schmidt.



Fuente: Elaboración propia, 2011.

Al valorar la condición cultural *Bafkehce* que se expresa en el reconocimiento de los significados culturales del espacio de la cuenca lacustre del Budi, se resignifica la importancia del territorio ya que en él están contenidos todos los elementos que permiten la construcción identitaria de este pueblo. Su posibilidad de perdurar identitariamente a través del tiempo, radica en la reapropiación de los procesos educativos de las nuevas generaciones, procesos que si bien ya existían, éstos fueron sistemáticamente destruidos por una sociedad chilena, que coronó su posición de poder, con la mal llamada “pacificación de la Araucanía” llevada a cabo durante el siglo XIX, estableciendo a partir de ahí, una serie de estructuras legales y principalmente educativas, impidiendo la posibilidad que generaciones posteriores lograran heredar e incorporar los conocimientos propios del pueblo *Bafkehce*. En este contexto

podemos recurrir a lo que Foucault (citado en Giroux, 2003), llama la “contramemoria”, es decir, se abandona lo que oficialmente se ha escrito desde las posiciones de poder, para dar paso a una nueva historia que reincorpora el protagonismo social de los que se han hallado al margen de ese poder, y a través de sus vínculos culturales, entender y cambiar el presente. Esta contramemoria lleva implícita la posibilidad de la autorepresentación y el germen de la posibilidad de subvertir las estructuras de dominio clasista y racial. Esto inmediatamente nos entrega la posibilidad de desnudar el currículo oficial y cuestionar críticamente las omisiones que presenta en los contenidos educativos y los materiales y técnicas utilizadas.

El territorio es la base de la identidad *Mapuce*, por lo tanto es indivisible la unión de educación y territorio. Este enunciado se incorpora como un factor político y, a la vez, como plataforma para estructurar un nuevo carácter en la relación social interior de las comunidades, y disminuir la brecha de la relación de poder asimétrica con respecto al Estado. La labor educativa no puede tratar solo de repetir contenido en forma mecánica y descontextualizada del hábitat, tal como se ha planteado históricamente desde la educación que privilegia el statu quo del poder de algunos sectores de la sociedad.

El territorio permite contener en él el proceso de territorialización que genera la innovación pedagógica desarrollada por la escuela y sus actores, que encuentran en este espacio formal de educación, la posibilidad de recrearse y habilitarse para pasar a ser un sujeto político con una alta pertenencia e identidad, capaz de ser transmitida y heredada. A su vez se incorpora a la comunidad educativa, en un proyecto común que los diferencia como pueblo respecto de los demás grupos o colectividades, alejada de una identidad nacional chilena que busca integrar bajo el principio de homogeneidad cultural.

De lo anterior, queda claro que cuando se habla de educación y específicamente de la “didáctica del territorio”, ésta se presenta bajo consideraciones subjetivas y directamente vinculadas a relaciones de poder establecidas. Por tanto por un lado se buscan imponer ciertas normas y por otra parte se generan resistencias y propuestas de nuevas formas educativas, que respondan a las necesidades culturales de cada localidad o grupo social. Lo importante es que esta idea de la didáctica del territorio, no solo se restringe a aquellos grupos sociales que durante cientos de años ya han valorado esta dimensión, sino que también es una alternativa para la apropiación de la realidad y aumento de la capacidad política de grupos de campesinos,

pescadores, mineros o ciudadanos que al tomar conciencia de su realidad material, logran reflexionar y generar una problematización, para posteriormente dar propuestas de solución de frente a los problemas identificados.

un elemento central en los procesos educativos, ya que si las comunidades *Bafkehce* no tienen acceso al control del territorio al haber sido despojados históricamente por el Estado chileno y arrinconados en reducidos espacios, ¿se podrá desarrollar esta nueva modalidad de entender un proyecto educativo si en la actualidad hay tensiones en los territorios dado que la mayoría de los habitantes *Mapuce* no son dueños de ello?, ¿es necesario la recuperación de la tierra y luego la recuperación de la educación o deberán ser procesos paralelos? ¿O es necesario que primero haya conciencia de esa necesidad recuperando la educación propia de los pueblos originarios para luego avanzar en el acceso de la tierra?, ¿Cómo podríamos definir la valoración que hacen los *Bafkehce* de la tierra: es para producir o es para vivir en ella?

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN: a continuación se presenta el marco metodológico del trabajo, considerando los actores que participan del proceso de investigación, los medios y técnicas utilizados para recopilar información y el plan para el posterior procesamiento y análisis de dicha información.

1. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

La presente investigación se enmarcó en la metodología comunicativa crítica. Dicha metodología es aquella que centra su enfoque en superar “las desigualdades sociales a partir de la reflexión crítica y de la intersubjetividad” (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006, p. 13), esto quiere decir que, mediante el diálogo entre “investigador” y “colectivo” se promueve una relación horizontal donde los primeros aportan su conocimiento técnico y científico sobre el tema de investigación y los segundos aportan sus vivencias y experiencias. Es a partir de este diálogo que se produce la reflexión de ambos grupos, que guía el estudio hacia la dimensión transformadora, acompañando al colectivo en la superación de su exclusión.

La metodología comunicativa crítica:

Ha de promover que las personas investigadas participen en la investigación en planos de igualdad con las investigadoras, y facilitar la construcción de significados a partir de las interrelaciones; (...) ha de centrarse en procesos donde prime el dialogo igualitario y la transformación de los contextos, alimentando unas relaciones dialógicas basadas en la reflexión y en la autorreflexión (crítica) y en la intersubjetividad (comunicativa). (Gómez et al., 2006, p. 49-50)

La metodología comunicativa crítica posee postulados tales como la universalidad del lenguaje y de la acción, los sujetos como actores transformadores, la racionalidad educativa y el conocimiento dialógico que llevan hacia un análisis de procesos de transformación tomando en cuenta las dimensiones exclusoras y las transformadoras. Siguiendo esa línea, en el marco

conceptual de este trabajo se muestran los aspectos donde el *Mapuce* vive la exclusión que se manifiesta a nivel de currículum educacional, así como se plantea que la proyección de la Educación *Mapuce* sería una dimensión transformadora de contexto, dado que el fin último de la propuesta curricular de la escuela es sin lugar a dudas servir de ejemplo para replicar el modelo en otras escuelas del contexto *Mapuce* y por qué no, aventurarse a que este modelo sea replicado por todas aquellas comunidades originarias del Estado de Chile.

La organización del trabajo se ha dispuesto de tal forma que tanto la definición del proyecto como su diseño nacen del conocimiento y las necesidades e intereses de la escuela. En ese sentido, esta investigación se ha desarrollado en torno a dos ejes bien definidos: a) la recopilación de información tanto bibliográfica, como del *Lof* y la escuela para hacer su sistematización y b) la realización de un atlas didáctico bilingüe para la enseñanza del territorio dentro del ámbito del saber *Az Mogen Wajontu Mapu Mew*.

La investigación se centra en el análisis descriptivo de las ideas o representaciones espaciales del conocimiento *Mapuce*, según el cual se pretendió determinar los contenidos para ser integrados en la propuesta didáctica del territorio.

En este sentido adquiere una relevancia decisiva el “análisis de contenido” de las narrativas. Dicho análisis trabaja con “unidades de significación” presentes en los discursos. A partir de las cuales se obtuvieron resultados de los que se derivaron las conclusiones sobre las ideas o concepciones espaciales *Mapuce*.

En síntesis, esta investigación se centró en utilizar el conocimiento proveniente de la comunidad, de quienes viven en el territorio, por lo tanto el trabajo metodológico apuntó a rescatar esos saberes y las relaciones que se generan en y con el territorio.

1.1 Comisión de educación escuela

Como se señaló anteriormente para desarrollar la investigación comunicativa crítica fue necesario crear un espacio de interacción entre el investigador y la comunidad para dialogar durante el proceso investigativo lo cual se materializó a través del trabajo con la Comisión de Educación de la escuela *Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe*. Por medio de esta comisión se trabajó desde su etapa inicial como durante su desarrollo, a través de entrevistas, participación en diversas reuniones de trabajo y de socialización de varios trabajos que fueron surgiendo

durante la investigación. Dicha comisión está formada por personas representativas de las comunidades del territorio. Entre sus funciones podemos destacar: entrega de conocimientos, la revisión crítica de los documentos curriculares, la orientación sobre el desarrollo y proceso del proyecto educativo.

1.2 Descripción general de la escuela

El estudio se llevó a cabo en una escuela básica ubicada en la comunidad de *Jaqepvjv* del Lago Budi, Región de la Araucanía en Chile. Escuela que recibió los derechos para ser administrada y gestionada por la propia comunidad indígena, en la cual se ha establecido un proceso de formar valórica, social, lingüística y políticamente a niños y niñas *Mapuce* de su comunidad. Con este objetivo se está trabajando de manera conjunta con la Organización de Profesores *Mapuce Kimeltucefe* (El que enseña) y las familias que integran el sector de *Jaqepvjv* en la articulación de un equipo interdisciplinario compuesto tanto de profesionales *Mapuce* y no *Mapuce* conocedores de la temática así como de representantes sociales, culturales y políticos nombrados por las comunidades del sector (Rain, 2006).

Los sujetos que participaron en esta investigación pertenecen a los siguientes grupos: El equipo docente de la escuela *Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe* de *Jaqepvjv*, niños y niñas de la escuela, y las autoridades tradicionales de las comunidades *Mapuce*.

1.3 Las autoridades ancestrales

Se entrevistaron a las autoridades ancestrales de la comunidad que cumplan el rol de transmitir y preservar los conocimientos ancestrales del saber *Mapuce*: **Fresia Calfuqueo Kimce** (Sabia) mapuce del *lof* de *Jaqepvjv* y asesora cultural de la escuela, miembro de la comisión educativa de la escuela, **Florencio Ancan Gehpih** (Transmisor de la historia oral mapuce) del *lof* de *Wente* y asesor cultural de la escuela, miembro de la comisión educativa de la escuela, **Patricio Paineñil** dirigente social mapuce del *lof* de *Jaqepvjv*, y **Mauricio Paineñil** presidente de la comisión educativa de la escuela. Estos aportaron ideas y concepciones de la cosmovisión espacial mapuce *bafkehce*.

1.4 Los docentes

De los docentes del centro educativo se tomó en cuenta a los profesores que trabajan directamente en dicho plantel y que han vivido diversas experiencias frente al proceso de autogestión que están llevando a cabo: **Jorge Calfuqueo Logko** del *lof* de *Jaqepvjv*, profesor de educación básica con mención en lenguaje, **Hugo Painequeo Gehpih** del *Rewe* de *Pagku* profesor de educación básica con mención en matemáticas, **Luis Ñanco** profesor de educación básica, **Silvia Ancan** profesora de educación básica **Ángela Painefil** educadora tradicional *mapuce*. Todas y todos trabajan desde el año 2006 en la escuela *Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe*. Estos aportaron ideas y concepciones de la cosmovisión espacial *mapuce bafkehce*. También se discutieron con ellos las propuestas didáctica establecidas en el atlas.

1.5 Las niñas y niños

Se trabajó con la totalidad de niños y niñas de la escuela. Al ser grupos bastante reducidos se hizo más operativo el trabajo con los 41 estudiantes entre 3° y 8° básico.

Curso / Nivel	N° de Estudiantes
3° - 4°	10
5° - 6°	11
7°	10
8°	10

Los aportes de los estudiantes fueron fundamentales, principalmente sus representaciones espaciales de la cultura *mapuce bafkehce*, permitió secuenciar los saberes espaciales para la propuesta didáctica del atlas.

2. MEDIOS Y TÉCNICAS PARA RECOPIRAR LA INFORMACIÓN

Dicho proceso se llevó a cabo en dos etapas. Por las características de la investigación, enfoque y estrategias metodológicas escogidas, fue de carácter fundamental tanto la revisión bibliográfica como las visitas y el trabajo de campo.

a) Revisión bibliográfica: La recopilación bibliográfica sirvió para complementar la información rescatada en terreno como así también para profundizar en los temas que se refieren al territorio del *Waj Mapu* y la histórica relación con el mundo *Wigka*. La primera función clave de esta etapa es reunir la información para elaborar el marco teórico de la investigación y así proveerla de un sustento que permita la aproximación al tema; la segunda, y no por ello menos importante, fue la de generar una idea de los principales aspectos de la cosmovisión *Mapuce* y de cómo se organiza la sociedad en torno a esta, para así contrastar posteriormente con aquella información que los integrantes del *Lof* entregaron y otorgarle validez a través del diálogo en su contexto.

b) Trabajo de campo: Para la recolección de campo se utilizaron las siguientes estrategias esenciales: observaciones comunicativas, entrevistas abiertas, observación de clases, aplicación de un instrumento de análisis de conceptos, mapeos colectivos, registro de lo vivido en bitácoras y actas donde se evidencia la retroalimentación entre comunidad y el investigador.

- Observación Comunicativa: Es una estrategia metodológica que permite que las personas que investigan puedan presenciar el fenómeno de estudio, vivirlo y contar su experiencia. Se diferencia de la observación “a secas” porque en ella el investigador observa en una suerte de espectador externo el “fenómeno del objeto de estudio”, vale decir, no interfiere; no es lo mismo que la “descripción densa” de los antropólogos porque en ese método estos buscan develar los distintos significados de los signos y símbolos que están insertos en una cultura, a partir del análisis e interpretación del investigador en su calidad de experto. Al contrario, la observación comunicativa o participante, tiene por objetivo “compartir significados e interpretaciones sobre las acciones, habilidades, actitudes, etc. en las actividades de la vida cotidiana” (Gómez et al., 2006, p. 87), lo que permite “conocer la realidad social que difícilmente se podría alcanzar mediante otras técnicas” (Gómez et al., 2006, p. 85). En definitiva, a través de este mecanismo, tanto investigador como

“investigados”, se relacionan a través del dialogo, haciendo una interpretación de un hecho de manera intersubjetiva. Con esta estrategia se logra que aquellos elementos culturales que están implícitos en las prácticas de la sociedad *Mapuce*, se hagan más evidentes y se pueda sistematizarlos.

Teniendo claro que es la observación comunicativa, se aplicó al participar de diversas ceremonias específicas: ***Gijatun*** (Ceremonia de agradecimiento a la naturaleza del conjunto del *Rewe*), ***Kamarikun*** (Ceremonia de agradecimiento a la naturaleza del conjunto del *Lof*), ***Palin*** (Ceremonia para dar fuerza a la tierra) y ***We Xipantu*** (Ceremonia para conmemorar la nueva venida del sol). También se observaron las clases que se realizaron en la escuela. Se recabó información en el contexto de la escuela describiendo detalladamente las prácticas y concepciones territoriales de los diferentes actores involucrados en el quehacer educativo. La reconstrucción de esta red compleja de interacciones y formas diferentes de construcción de conocimientos y de transmisión implicó trasladar la educación fuera de la escuela, hacia los espacios comunales de socialización de conocimientos. Estas fueron registradas en diversos formatos; libreta de campo, grabaciones de audio y videos.

- Entrevistas Abiertas: Se aplicaron tanto entre los integrantes del *Lof* como de la comunidad educativa de la *Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe*. A través de estas, se buscó definir conceptos como *Az* (Identidad), *Mogen* (Vida), *Az Mogen* (Cosmovisión), *Waj Mapu* (Territorio ancestral), *Wajontu Mapu* (Universo), etc. Conceptos que estructuran la cosmovisión *Mapuce* y que, investigados a través de autoridades tradicionales, permitieron conocer sus conceptualizaciones tradicionales, consuetudinarias, esas que vienen validadas por el uso y la costumbre, por la sabiduría ancestral de la sociedad *Mapuce*. Dichas entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas en su totalidad, y analizadas para extraer los principales conceptos que ahí aparecían.

- Observación de Clases: Fue un proceso de observación comunicativa, también contó con la aplicación de una Pauta de Observación de Prácticas de Enseñanza *Mapuce*⁶, que nos permitió conocer la forma mediante la cual se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje *Mapuce*.

- Sistematización de la observación de prácticas educativas: Este instrumento es muy valioso por cuanto permite aprovechar de la mejor manera la participación de los docentes en

⁶ Ver carpeta “Instrumentos” en CD de Anexos.

el desarrollo de la investigación. Para lograr el objetivo de este instrumento, se utiliza una estrategia cuantitativa, a través de una rúbrica que evalúa de suma importancia para el buen desarrollo de las prácticas educativas *Mapuce*. Además esta rúbrica se ve reforzada con un cuadro de comentarios a completar por el observador, con el cual se pretende darle un carácter cualitativo. Mediante dicho comentario el observador destaca los elementos que resulten atractivos y caracterizadores de la práctica educativa, que sean útiles para el estudio.

Para su elaboración se utilizó la pauta de observación del Proyecto de Investigación UNESCO-IESALC N°82, 2011 construido por la Dra. Alejandra Silva Machefert. Además se la complemento con la Pauta de observación del Trabajo de Aula. Elaborado por el U.T.P. Jorge Calfuqueo Lefio de la escuela *Kom Lof Pu Ñi Kimeltuwe*, a quienes se agradece su trabajo.

Esta experiencia permitió definir las diferentes estrategias didácticas que se encuentran contenidas en las distintas actividades del Atlas Didáctico Bilingüe, ya que a través de ella se indagó acerca de los modelos de enseñanza, estrategias didácticas, planteamiento de objetivos, formas de llevar la clase, manejo disciplinar, etc.

- Instrumento para análisis de conceptos *Az Mogen Wajontu Mapu Mew*⁷: El instrumento buscó recoger cual es el grado de manejo y comprensión de los niños y niñas de la escuela de los conceptos claves del ámbito de conocimiento *Az Mogen Wajontu Mapu Mew*. Se presentaron una serie de conceptos separados en cuatro temáticas, comenzando por lo más concreto: territorialidad, temporalidad, *Kimun* y *Rakizuam* (Pensamiento) y finalmente los conceptos que se relacionan con la cosmovisión. El objetivo fue que los y las estudiantes seleccionaran los conceptos de acuerdo a su grado de dificultad, y luego definieran según sus conocimientos cada uno de los conceptos seleccionados.

La aplicación de este instrumento permitió una guía para la sistematización de los contenidos que estructuran la propuesta didáctica para la enseñanza del territorio con lo que se dio paso al diseño del atlas, ya que entregó una jerarquización desde la realidad de las y los estudiantes dado que muestra cuál es la manera en que comúnmente son aprendidos en su contexto social y cuál es la visión que tienen de estos conceptos. Para que se facilitara su comprensión, se construyeron dos instrumentos de análisis de conceptos para los dos ciclos de enseñanza básica que están en la escuela: Ciclo medio (8 a 12 años) y ciclo superior (13 y 14 años).

⁷ Ver carpeta “Instrumentos” en CD de Anexos.

- Mapeo Colectivo: Se define como una metodología de investigación que persigue la problematización de las configuraciones espaciales, dominadas por la lógica de producción capitalista, cuyo ejercicio se cimienta en el saber local y los significados culturales que los sujetos de determinadas comunidades tienen respecto a la configuración espacial de sus territorios, es decir de las dinámicas y procesos internos y externos que influye en la configuración espacial del espacio geográfico.

Como metodología de investigación-acción busca la sistematización de las diferentes escalas y territorialidades de los diferentes procesos y dinámicas que influyen en la configuración espacial de un determinado territorio, mediante la producción colectiva de un mapa. En este sentido, el mapa, en tanto producto, es el resultado de un proceso de producción colectiva de conocimiento espacial (Sletto, 2010). Por ello el mapeo colectivo como técnica de cartografía crítica permite representar las dinámicas y procesos que influyen en la configuración de determinados espacios geográficos.

- Bitácoras y actas: El registro de la experiencia a través de bitácoras se realizó a lo largo de la investigación, y permitió reorientar el marco teórico a conceptos más acotados al contexto de las comunidades *Mapuce Bafkehce* del *Aija Rewe Fvzv Bewfu Mapu Mew*. Por su parte las reuniones con la comisión de educación de la escuela permitieron una constante retroalimentación entre investigador y la comunidad con la cual se realizó este estudio, lo que posibilitó revisar, analizar, debatir y consensuar todos los documentos y propuestas que se fueron elaborando por el equipo investigador. Toda esta retroalimentación quedó consignada en las actas de reuniones que permitieron la construcción de la propuesta didáctica que integra a gran parte de los actores de la comunidad.

3. PLAN DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

3.1 Instrumento de Análisis de conceptos AZ MOGEN WAJONTU MAPU MEW

a) Análisis de las representaciones espaciales de los estudiantes

La forma para extraer la información se realizó mediante una selección de 19 conceptos claves del conocimiento *Mapuce Bafkehce* definidos en acuerdo con los profesores de la escuela, los cuales se aplicaron en cuatro niveles, agrupados de la siguiente manera: III – IV; V – VI; VII y

VIII. De este modo se desarrollaron dos tipos de instrumentos que permitieran ver las representaciones espaciales de los estudiantes al definir los conceptos espaciales de la cultura mapuce nivel en el que se encontraban, la forma y el contexto de aprendizaje:

CUADRO N°1: Componentes básicos para la definición de conceptos

Encuesta N°1	Encuesta N°2
Concepto	Concepto
Definición	Definición
Ejemplos	Ejemplos
¿Cómo lo has aprendido?	¿Cómo lo has aprendido?
¿Dónde lo has aprendido?	¿Te gusta?
¿Quién te lo enseñó?	Importancia

Elaborado en base a Orlich et al. (1995)

Como se aprecia en las tablas de arriba, las variables analizadas en el cuestionario Numero N°1 ponen énfasis en cómo percibieron las y los estudiantes del nivel III – IV de la escuela el concepto que seleccionaron.

Por su parte el cuestionario N°2 se aplicó a las y los estudiantes de los niveles V – VI, VII y VIII de la escuela, la cual se centra en captar las definiciones que éstos poseen acerca de los conceptos propios del saber *Mapuce*.

Los conceptos que se seleccionaron fueron establecidos en conjunto con los profesores y la comisión educativa de la escuela, conceptos claves y fundamentales de la cosmovisión espacio temporal de la cultura *mapuce bafkehce*.

b) Análisis de contenido

El análisis de las respuestas se realizó en función de los resultados obtenidos a través del instrumento de análisis de conceptos⁸ de la cultura *Mapuce Bafkehce*, realizada en conjunto con los profesores de la Escuela *Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe*.

De esta forma el trabajo se basó principalmente en el análisis de contenido de los conceptos y narrativas realizadas por los niños de la escuela, que consistió en leer e interpretar el contenido de las ideas o concepciones a partir de categorías y subcategorías sobre distintos conceptos analizados.

El análisis de contenido se basa en la lectura como herramienta de recogida de información; lectura que debe efectuarse de modo científico, es decir, de forma sistemática, objetiva, replicable, válida.

Un texto escrito es un testimonio mudo que permanece físicamente, conserva su contenido a lo largo del tiempo y con él, sin embargo se puede efectuar una entrevista. No se puede hablar directamente con él, pero puede ser interpretado. Una interpretación que conforme a los postulados del paradigma constructivista, entiende que es el propio investigador el que crea, a través de una serie de prácticas interpretadoras, los materiales y analiza posteriormente su evidencia. Toda redacción de un texto y toda lectura posterior del mismo (entendida como recogida de información), son, al mismo tiempo, una construcción social y política. (Ruiz, 1999, p. 193).

c) Definición del marco de categorías inferenciales

En este apartado se señalan las categorías (inferenciales) que se emplearon para reducir la información cualitativa. Explicando cada uno de los códigos emergentes del proceso de lectura de las narrativas de los estudiantes de la *Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe*.

⁸ Ver carpeta "Instrumentos" en CD de Anexos.

d) Nombre del concepto

A través de este código se identifica al concepto analizado por los estudiantes.

CUADRO N° 2: Códigos de conceptos de la cosmovisión espacio-temporal Mapuce Bafkehce

<i>RUKA (R)</i> (Casa)	<i>PEUMA (P)</i> (Sueños)
<i>KARUKATU (K)</i> (Vecindario)	<i>RAKIZUAM (RZ)</i> (Pensamiento)
<i>LOF (L)</i> (Comunidad)	<i>KIMUN (KM)</i> (Saber)
<i>REWE (RE)</i> (Conjunto de <i>Lof</i>)	<i>KIMCE (KC)</i> (Persona sabia)
<i>AIJA REWE (AR)</i> (Nueve <i>Rewe</i>)	<i>WENU MAPU (WMU)</i> (Espacio de arriba)
<i>FUTAL MAPU (BM)</i> (Gran territorio)	<i>ANKA WENU (AW)</i> (Espacio de más arriba)
<i>MELI WIXAN MAPU (MWM)</i> (Cuatro espacios territoriales)	<i>RAGIÑ MAPU (RM)</i> (Espacio del medio)
<i>WAJ MAPU (WJM)</i> (Territorio ancestral)	<i>NAG MAPU (NM)</i> (Espacio visible donde vive el <i>Mapuce</i>)
<i>MELI XOY XIPANTU (MXX)</i> (Cuatro tiempos del año)	<i>MINCE MAPU (MM)</i> (Espacio de abajo)
<i>WE XIPANTU (WX)</i> (Nueva venida del sol)	<i>WAJONTU MAPU (WM)</i> (Espacio total, Universo)

Con este cuadro de códigos buscamos analizar y categorizar la información que hace referencia a cómo los estudiantes comprenden y definen los conceptos de la cosmovisión espacio temporal *mapuce bafkehce*.

e) Grado de dificultad de los conceptos

Para establecer el grado de dificultad de los conceptos se utilizó la escala de West, citada en Naish (1989) en la cual se definen como:

Conceptos fáciles: a los que se encuentran relacionados con la experiencia directa, y se refieren a fenómenos que pueden percibirse por los sentidos. Alcance reducido. Incluye pocos conceptos. Son cerrados por lo tanto fiables.

Conceptos difíciles: experiencia indirecta. Los referentes son tipologías idealizadas que no existen realmente. Alcance amplio. No son del todo cerrado, por lo tanto algo no fiables.

Conceptos muy difíciles: no se refieren a su experiencia pasada directa o indirecta. Los referentes son fenómenos que deben deducirse de observaciones de otros fenómenos. Alcance muy amplio. Incluye muchos conceptos. Abiertos con límites vagos, no fiables.

f) Modelo de Análisis de Conceptos

En base a la bibliografía consultada se analiza los conceptos a través del modelo de análisis de conceptos, propuesto por Orlich et al. (1995), en el cual se plantea los componentes básicos para la enseñanza de conceptos que deben considerar los docentes. Para tales efectos se consideró:

Nombre del Concepto: Con el cual se hace referencia al mismo.

Definición: Significado del concepto.

Características o atributos que lo componen o distinguen.

Ejemplos: que ilustren o demuestren su manejo.

Se añadieron variables que entregaran información respecto de las formas, contextos y actores del aprendizaje del concepto. ¿Cómo?, ¿Dónde? y ¿Con quién?

3.2 Instrumento de entrevistas abiertas y diálogo

En esta investigación se utilizó el instrumento de entrevistas abiertas a modo de diálogos grabados, para ir acercándose al conocimiento consuetudinario. La entrevista es un

instrumento de carácter cualitativo mediante el cual el investigador dialogó con la gente más sabia de la comunidad para aprender y extraer la definición de los conceptos centrales del ámbito del saber: *Az Mogen Wajontu Mapu Mew*. Precisamente para eso se diseñó este instrumento de investigación, para trabajar con aquellos actores que mejor guardan y ponen en práctica la sabiduría y conocimiento de la cultura *Mapuce Bafkehce*, a quienes se denomina *Kimce* y quienes de manera general tienen relación cercana con la escuela, ya sea como partícipes de la comunidad educativa o bien como autoridades dentro del *Lof*. Indistintamente todos los entrevistados demostraron un amplio manejo de la cultura heredada y creada por ellos mismos.

Las entrevistas y resultados de estas entrevistas se encuentran en los anexos de esta investigación.

Una vez realizadas las entrevistas comenzó el procesamiento de esta información. Este proceso podría separarse en cuatro etapas:

- 1.- Realización de las entrevistas
- 2.- Transcripción de las entrevistas
- 3.- Identificación de conceptos emergentes
- 4.- Transversalización de conceptos

3.3 Realización de las entrevistas

Se realizaron entrevistas a ocho miembros de la comisión de educación de la escuela, profesores, dirigentes sociales y autoridades ancestrales. Estas apuntaron principalmente a recabar información sobre el conocimiento ancestral *Mapuce*; los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la cultura *Mapuce*; las dinámicas territoriales que se generan en el *Aija Rewe Fvzv Bewfu Mapu Mew*; como así también entender la historia del pueblo *Mapuce* y su relación con el Estado chileno. Las entrevistas se realizaron en terreno para lograr generar un mayor grado de confianza, así como también para que los entrevistados pudieran utilizar elementos del paisaje que observan para sustentar sus descripciones y explicaciones.

Este proceso se llevó a cabo mayoritariamente en el período de visitas a terreno en distintas ceremonias propias de la cultura *mapuce bafkehce* a la cual el investigador fue invitado.

En total, durante ese período en particular se entrevistaron a 8 personas, a quienes se les aplicó una entrevista abierta, orientada en especial a ciertos aspectos del saber *Az Mogen Wajontu Mapu Mew*, que estas personas podían manejar más en profundidad, con preguntas preestablecidas pero abordando el diálogo de manera fluida e improvisada para aprovechar así la posibilidad de ahondar en nuevas visiones, perspectivas y acercamientos que aparecieran durante el diálogo. Algunos ejemplos de preguntas; *¿Podría explicarme en qué consiste el concepto de Meli Witran Mapu, y como se vincula con el tema de la enseñanza? ¿Podría contarme más acerca de la territorialidad más social, es decir, como se van generando las agrupaciones del espacio social, desde la Ruka al Aija Rewe? ¿Podría explicarme los conceptos centrales del Kimvn y Rakizuam mapuche y de qué manera se van estructurando para la enseñanza de la dimensión espacial? ¿Cuáles serían los espacios dentro del Lof de Jaqepvjv que pueden ser utilizados como lugares de enseñanza y aprendizaje del Kimvn y Rakizuam?, ¿Qué rol cumple cada uno de esos espacios y cuáles son sus conceptos?*

a) Transcripción de las entrevistas

Una vez terminado el terreno comenzó el proceso de transcripción de estas entrevistas, pues era necesario tener el documento en papel para, por una parte, para poder referenciarlos de manera cómoda, anexándola y refiriéndose a ellas en la construcción de la propuesta didáctica, y, por otra parte, porque la transcripción permite realizar un análisis más exhaustivo al tener por escrito la entrevista, pudiendo releerla y buscar los conceptos o categorías útiles para la construcción del atlas didáctico.

b) Identificación de conceptos emergentes

Esta es la parte fundamental del procesamiento de la información de las entrevistas, pues es en esta etapa donde se extrajeron los conceptos que estructuran el diseño, estrategias y actividades didácticas del atlas. Por una parte se extraen las definiciones de las categorías consultadas explícitamente a los entrevistados y por otra parte es en esta etapa donde aparecen nuevos conceptos de los que no se tenía ningún registro.

En un primer momento se releeron las transcripciones de las entrevistas, y se identificaron en ese mismo documento los conceptos útiles para el saber de *Az Mogen Wajontu Mapu Mew*,

con su respectiva definición, tal como se demuestra a continuación, en un extracto de la entrevista del LOGKO Jorge Calfuqueo:

Clase N° 1		
Entrevistado	Jorge Calfuqueo	
Lugar	Escuela Kom Pu lof Ñi Kimeltuwe, Jaqepujv Lof	
Fecha	Pukem (2012)	
CITA		CONCEPTO
1. Vida. 2. Esta o va a estar determinado por las características geográficas del AZ MAPU		<i>Az Mogen</i>
1. Características y los ordenamientos de los patrones sociales, culturales, lingüísticos, religiosos, es decir la forma como se estructura la vida, nosotros como che, como personas, también tenemos un AZ, una estructura característica, forma		Az
1. Es vida. 2. MOGEN CHEM ANTA PIWIYIDENCHIN TAIN MOGEN ITII, CHEMTE TI MOGEN?, KUCHA MOGEN, FUCHA Y MOGEN. ...los animales también tienen vida, ¿solamente los animales? todos los elementos de la naturaleza, todos tienen vida y nosotros solamente como che, como personas, cuando decimos que todos los elementos de la naturaleza tienen vida es lo que nos permite decir que nosotros somos un elemento más (interrupción por llegada de Consuelo y Laura). Entonces decíamos que KOM y TROFI CHEM MUCHEKE LUTANI TA MOGEN, INCHIN CHEM TA MOGEN INAIL, no solo nosotros, que nos auto designamos che, personas, tenemos vida, MU MOGEN TA MAWEN IN MOGEN LAF LIE MOGEN TA KUYIN, LIE MOGEN TA KO, LIE MOGEN TA WINKUL, TRENTREN, MENOKO, KULTRUN KO, ALANKA, LAWEN, WEÑEU, todos los elementos de la naturaleza tienen vida, MOGEN, que de ahí viene entonces que nosotros decimos, nosotros PUCHY tan mapuche yen, nosotros no somos dueños y no tenemos el derecho de decir esto es mío y yo destrozo y hago lo que yo quiero, FELEY TA TENCHIN TA RAKIZUAN CHIN KIMUN, el pensamiento, el conocimiento y la sabiduría no es atropellar los demás seres vivos del MAPU MOGEN, yo, tú y cada uno de nosotros, mi CHAU, mi ÑUKE, somos un elementito más de este gran universo, IXOFIJ MOGEN, por lo tanto nosotros no tenemos derecho a transgredir los otros GNEN, los otros dueños de..., PEWUÑIN TAYEINATUN MONCHIN, cuando nosotros hacemos ceremonias religiosas, NGILLATÚN, decimos GEN CO KUCHE, GEN CO KUCHA, madre anciana dueña del agua, padre anciano dueño del agua, GNEÑ LAFKEN KUCHE, GNEÑ LAFKEN KUCHA, padre anciano del mar, madre anciana del LAFKEN, joven dueño del LAFKEN, hombre joven, hombre mujer, TRIPA WANTU KUCHE, TRIPA WANTU KUCHA, padre y madre anciano que son dueños de este día que día a día recibimos con NEWEN, con energía, se fijan?, GNEN MAWIZA TA KUCHE, dueño de los árboles, de las plantas, LAWEN KUCHE LAWEN KUCHA, nos referimos a todos los GNEÑ a todos los dueños de la naturaleza, cada objeto cada elemento que nosotros obtenemos de la naturaleza nosotros le pedimos permiso a ese GNEÑ, a ese dueño, en el KIMÜN y en el pensamiento mapuche nada está así como al azar, nada, existe un equilibrio perfecto, KEYU EMU XITA CHE GEN ETUYKY EPUYEIMAY, EPUNEKEFINTA EPUYANKECHE KEPEYUY KIAMÜN NYAKYTA IXOFIJMOGEN, y de ahí entonces viene ese KIMÜN		<i>Mogen</i>

Así se fueron identificando los conceptos emergentes, los cuales posteriormente se organizaron y diagramaron en una tabla de conceptos emergentes (Ver Cuadro N°3), una para cada entrevista, con los conceptos extraídos en cada una de ellas.

CUADRO N° 3: Categorías y Conceptos Emergente

CATEGORIAS	CONCEPTOS EMERGENTES
I- Cosmovisión Mapuce	a) <i>Ñuke Mapu</i> (Madre Naturaleza/Tierra)
	b) <i>Az Mogen</i> (Carácter)
	c) <i>Az</i> (Identidad)
	d) <i>Mogen</i> (Vida)
II-Dimensión Espacial Vertical Mapuce	a) <i>Wajontu Mapu</i> (Universo)
	b) <i>Waj Mapu</i> (Espacio ancestral)
	c) <i>Wente Wenu Mapu</i> (Espacio de más arriba)
	d) <i>Wenu Mapu</i> (Espacio de arriba)
	e) <i>Nag Mapu</i> (Espacio donde vive el hombre)
	f) <i>Mince Mapu</i> (Espacio de abajo)
III-Dimensión Espacial Horizontal Mapuce	a) <i>Meli Wixan Mapu</i> (Cuatro lados de la Tierra)
	b) <i>Kultrun</i> (Instrumento que representa los cuatro Territorios de la Tierra)
	c) <i>Meli Xoy Mapu</i> (Cuatro espacios de la Tierra)
	d) <i>Meli Geh Kuse</i> (Cuatro espíritus divinos)
	e) <i>Antv</i> (Sol, día)
	f) <i>Kuyen</i> (Luna)
	g) <i>Puel Mapu</i> (Tierra del Este)
	h) <i>Willi Mapu</i> (Tierras del Sur)
	i) <i>Pikun Mapu</i> (Tierra del Norte)
	j) <i>Bafkeh Mapu</i> (Tierra del Mar)
IV-Estructura Territorial y Política Mapuce	a) <i>Estructura Sociopolítica</i>
	b) <i>Lof</i> (Comunidad, familia)
	c) <i>Rewe</i> (Familia amplia)
	d) <i>Aija Rewe</i> (Nueve Rewe)
V-Identidades Territoriales Mapuce	a) <i>Az Mapu</i> (Identidad territorial)
	b) <i>Bafkehce</i> (Gente del Mar)
	c) <i>Wentece</i> (Gente de arriba)
	d) <i>Nagce</i> (Gente del medio)
VI-Ceremonias Mapuce	a) <i>We Xipantu</i> (Nueva venida del sol)
	b) <i>Kamarikun</i> (Ceremonia de agradecimiento a la cosecha)
	c) <i>Palin</i> (Juego entre comunidades)

	<i>d) Gijatun</i> (Ceremonia de agradecimiento a la tierra)
VII-Periodos de la Naturaleza	<i>a) Meli Xoy Xipantu</i> (Cuatro estaciones del año)
	<i>b) Pukem</i> (Invierno, sumergirse en la naturaleza)
	<i>c) Pewv</i> (Primavera, salir afuera de la naturaleza)
	<i>d) Walvg</i> (Verano, cosecha)
	<i>e) Rimu</i> (Otoño, rastrojo)
VIII-Pedagogía Mapuce	<i>a) Enseñanza del Kimun</i> (Saber) y <i>Rakizuan</i> (Pensamiento)
	<i>b) Kimeltuwn</i> (Proceso de formación mapuce)
	<i>c) Kimkantun</i> (Experimentar el conocimiento)
	<i>d) Kimce</i> (Persona sabia)
	<i>e) Norce</i> (Persona correcta)
	<i>f) Pentukun</i> (Conversación extendida)
	<i>g) Nvtran</i> (Norma de comportamiento)
	<i>h) Epew</i> (Relatos, hechos históricos)
	<i>i) Piam</i> (Leyendas)
IX-Espacio Escolar Mapuce	
	<i>a) Ruka</i> (Casa, hogar)
	<i>b) Karukatu</i> (Rama familiar)
	<i>c) Paliwe</i> (Lugar donde se juega palin)

A continuación se ilustra la tabla de conceptos emergentes de la entrevista a Florencio Ankan, donde por una parte se presentan los conceptos y en la columna izquierda se presentan las definiciones a modo de cita de la transcripción de la entrevista:

Entrevista N° 1	
Entrevistado	Florencio Ankan
Lugar	Ruka de Florencio, Malalhue Lof
Fecha	Pukem 2012
	CONCEPTO
CITA	
1. “es alrededor, alrededor de todo. Es una redondela (esfera), todo el mundo, todo el mundo entero, Chile entero. El Wajontu Mapu tiene en primer lugar el Meli Wixan Mapu : cuatro puntos cardinales como le llaman (Wigka), ahí parte, y nos va quedando un rectángulo de la sabiduría de antes.”	Wajontu Mapu
2. ¿Entonces tanto Chau Ngechen como la Ñuke Mapu , estarían dentro de este espacio que es el Wajontu Mapu ?	

Si pues, está todo, que se yo, todo alrededor.
--

Estos conceptos constituyen la columna vertebral de la propuesta didáctica, sin embargo los conceptos se repiten de una entrevista con otra, y muchas veces la definición de un mismo concepto es distinta en dos entrevistas. Por lo mismo la siguiente etapa constituye el cruce de los conceptos surgidos en las distintas entrevistas, las que se presentan en los resultados de la investigación, bajo el nombre de “transversalización de conceptos”.

Así concluye el trabajo cualitativo de identificación, definición y caracterización de los conceptos emergentes que forman la columna vertebral de esta investigación, que fueron extraídos trabajando directamente con los *Kimce del territorio* (Ver Cuadro N° 4).

CUADRO N° 4: Entrevistados y Códigos de Identificación

Sujetos Participantes	Rol en Comunidad y Escuela	Códigos de Identificación
Fresia Calfuqueo	<i>Kimce Jaqepvju Lof.</i>	F.C.
Florencio Ancan	<i>Kimce Wente Lof, Gijatufe Rewe Malalw.</i>	F.A.
Jorge Calfuqueo	<i>Logko Jaqepvju Lof, Jefe UTP y Docente Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe.</i>	J.C.
Hugo Painequeo	<i>Gehpih Rewe Pagku, Director y Docente Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe.</i>	H.P.
Angela Paineofil	Educadora Tradicional <i>Mapuce Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe.</i>	A.P.
Silvia Ancan	Docente Escuela <i>Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe.</i>	S.A.
Mauricio Paineofil	Dirigente Social <i>Mapuce Jaqepvju</i> , Presidente Comisión de Educación Escuela <i>Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe.</i>	M.P.
Patricio Paineofil	Dirigente Social <i>Mapuce Jaqepvju Lof.</i>	P.P.

3.4 Instrumento de observación de clases.

Para la obtención de información de las clases se aplicó una pauta de observación de prácticas de enseñanza *Mapuce*. A partir de dichas observaciones se identificaron el tipo de actividades que se utilizaban en clases para, por una parte, activar conocimientos previos así como también para “fijar” el nuevo conocimiento y promover una actitud de respeto y orgullo por la cultura propia.

En ese sentido, se identificó un estilo de enseñanza dialógico-participativo, donde los docentes promueven la participación de las y los estudiantes en planos de horizontalidad, destacando un modelo donde se busca que estos sean sujetos activos para generar el conocimiento a partir del reconocimiento de su realidad, reforzar su identidad, promover y proyectar su cultura ancestral en todo momento.

Junto con el modelo de enseñanza, también se pudo constatar que la educación *Mapuce* sobrepasa el aula y se instala en todas partes, ya que este es un proceso constante de aprendizaje en donde los adultos y sabios sirven de ejemplo en todo momento para los más jóvenes.

De esta manera fue posible identificar cuáles son los objetivos de las prácticas de enseñanza MAPUCE a partir de la observación pedagógica, por ejemplo:

- Reconocer y definir los conceptos de *Az, Tvwvn, Kvpalme y Mogen*.

(Clase JC, 8° básico)

- Aprender cocina *Mapuce*, a través de la preparación de una receta, favoreciendo la valoración de la cultura *Mapuce* y la identidad del grupo. (Clase LÑ, 1°-2° básico).

- Conocer y caracterizar la cocina *Mapuce* en el contexto del *We Xipantu*. Reflexionar respecto de la situación actual del pueblo *Mapuce* y la lucha por la recuperación de los territorios. (Clase HP, 5°-6° básico).

Con objetivos como estos fue posible comenzar a definir qué tipo de objetivos son los que deben ir en las actividades didácticas del atlas.

Por otra parte a partir de la observación de clases se pudo identificar el tipo de actividades que los y las docentes utilizan para activar los conocimientos previos, como por ejemplo: la

profesora comienza conectando el concepto con el tiempo en el cual están insertos **Rimu** (otoño); explica la importancia del viento, el cual anuncia el *We Xipantu*. Explica a los niños que la nueva salida del sol viene a renovar el **Newen** (Fuerza), para dar nuevos pastos y frutos. Además, explica la importancia del ciclo del sol y la luna, para la venida del nuevo año. Para entusiasmar a los niños les pregunta qué van a hacer para el **Purrun Palin** (Baile para preparar el *Palin*). (Clase SA, 3°-4° Básico).

Este tipo de actividades de inicio muestra que las clases se desarrollan siempre de manera contextual, lo que favorece tanto la atención de las y los estudiantes, y genera entusiasmo en ellos frente al nuevo conocimiento que van a adquirir.

También se pudo ver qué actividades los docentes utilizan para “fijar” el nuevo contenido que han compartido con las niñas y niños, como por ejemplo:

- Ven documental, discusión socializada. Realizan actividad de aprendizaje sobre recetas *Mapuce*. (Clase HP 5°-6° básico).
- Reconocen y utilizan los principales ingredientes e instrumentos de la cocina tradicional *Mapuce*. (Clase LÑ 1°-2° básico).

Estas actividades estaban contextualizadas en vísperas del *We Xipantu* por lo que todos los subsectores estaban trabajando en torno a entusiasmar a las niñas y niños en dicha ceremonia. Por otro lado se pudo notar que las actividades se enfocaban a que las y los estudiantes lograran fijar sus aprendizajes a través del aprender haciendo. Esto es un aspecto muy relevante dentro de la sociedad *Mapuce*.

Finalmente la observación de clases entregó algunos ejemplos de evaluación y sus respectivos indicadores que sirvieron para evidenciar qué logros concretos se obtenían con las actividades y que había que reforzar. Como ejemplos de evaluación formativa se pudo observar como los alumnos y las alumnas:

- Se comportan de manera adecuada, colaboran y participan activamente. (Clase LÑ, 1°-2° básico).
- Valoran la cultura *Mapuce* en sus aspectos temporales y espaciales como parte del *Wajontu Mapu*. (Clase JC 7° Básico).

- Promueven la mantención de sus saberes ancestrales a través de la oralidad. (Clase HP 5°-6° básico).
- Participan en discusión manteniendo un clima de respeto. (Clase HP 5°-6° básico).

Y como ejemplo de evaluación sumativa:

- Obtener un resultado óptimo, probarlos por ellos mismo: (Clase LÑ, 1°-2° Básico).

Se pudo apreciar que lo predominante entre los ejemplos de evaluación es la de tipo formativa, por lo tanto es posible darse cuenta que lo que importa dentro de la práctica de enseñanza *Mapuce* siempre es el proceso de aprendizaje por sobre los resultados. Estos resultados generalmente son evaluados en conjunto con las y los estudiantes para que ellos mismos juzguen cuanto han aprendido a partir de cierto tipo de actividad.

Lo anterior arroja elementos importantes a la hora de diseñar el atlas como material didáctico en el marco de planes y programas de estudio para el saber *Az Mogen Wajontu Mapu Mew*, ya que a partir de las clases observadas se obtuvieron importantes elementos a tener en cuenta a la hora de crear el Atlas Didáctico Bilingüe para la Enseñanza del Territorio *Mapuce Bafkehce* del Lago Budi.

3.5 Trabajo de Campo

Las actividades referidas al trabajo de campo fueron organizadas en tres soportes fundamentales: actas, bitácoras, mapeos colectivos y registro fotográfico de algunas actividades.

Las actas dan cuenta de la constante retroalimentación entre la comisión de educación de la escuela y el investigador. A través de ellas están consignados los diversos acuerdos respecto del trabajo que se realizó.

Las bitácoras, por su parte, registran la participación del investigador en las diferentes actividades ceremoniales del *Lof*. Dichas bitácoras contienen las vivencias a lo largo de la investigación. Las bitácoras permitieron hacer una visión de cómo es la forma de vida,

costumbres y tradiciones que son propias de la cultura *Mapuce Bafkehce* y que no aparecen de forma evidente sino que sólo se llega a ellas a través de la experiencia.

La fotografía es el soporte visual de la experiencia del investigador en el Lago Budi, a través de ellas es posible visualizar, en parte, formas de vida, costumbres y tradiciones de la sociedad *Mapuce Bafkehce*. Además las fotografías facilitaron la identificación de elementos y formas presentes en el paisaje. Asimismo permitió darle un apoyo visual al relato y a las actividades llevadas a cabo en el atlas.

Todos estos elementos contribuyeron a la comprensión por parte del investigador de la realidad de la sociedad *Mapuce* y permitieron realizar la construcción de una propuesta didáctica y de material didáctico para la enseñanza con pertinencia cultural del territorio *Mapuce Bafkehce*.

3.6 Sistematización mapeo colectivo

El diseño metodológico de un proceso de mapeo colectivo, debe contemplar tres aspectos básicos: tematización, problematización y transformación. Estos aspectos son fundamentales, pues si uno de ellos no se realiza, el ejercicio de mapeo colectivo, antes de ser un proceso tendiente a la transformación del territorio, sólo resultará en un ejercicio de producción cartográfica participativa sin sentido. El mapeo colectivo debe pensarse como un proceso que transite desde la desterritorialización a la reterritorialización del conocimiento y saberes geográficos que las comunidades tienen y desean proyectar/fortalecer sobre su territorio.

Para llevar a cabo el mapeo colectivo se deben desarrollar los siguientes pasos:

a) Definición de las problemáticas, conflictos territoriales y escala: el primer componente guarda relación con la definición de los elementos, procesos y dinámicas que se quieren mapear, para lo cual se requiere de una discusión previa que defina la escala y las problemáticas que se busca mapear.

b) Organización de la información: El segundo componente guarda relación con organizar la información reunida, por medio de la clasificación de los elementos, procesos y dinámicas que se acordaron mapear. Para ello se recomienda primero establecer una categorización representacional a modo de puntos, líneas y polígonos. Lo anterior no implica que debamos

reducir la complejidad espacial a tres formas (puntos, líneas y polígonos). Sino que es una primera manera de organizar la información espacial.

c) Construcción de simbología: El tercer componente guarda relación con la construcción colectiva de la simbología de las variables que se acordaron mapear, y consiste en la conceptualización gráfica de los elementos, procesos y dinámicas que se acordaron mapear.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO IV

DIMENSIONES ESPACIALES Y TEMPORALES DE LA CULTURA MAPUCE BAFKEHCE

INTRODUCCIÓN: En este capítulo se presentan los principales elementos de la espacialidad y temporalidad de la cultura *Mapuce Bafkehce*, las dimensiones vertical y horizontal del espacio, los aspectos geográficos de las distintas identidades territoriales, las principales ceremonias *Mapuce*, las distintas autoridades *Mapuce* y sus funciones.

1. COSMOVISIÓN DE LOS MAPUCE BAFKEHCE

La estructura de la cosmovisión *Mapuce* es simbólica, dual y simétrica, “basada en parejas de oposición proyectadas en una síntesis dialéctica” (Grebe, 1972). Esta estructura aparece por ejemplo en la concepción vertical y espacial del cosmos, en la concepción temporal – espacial y material del mismo, en la percepción del color, y en el conjunto de seres míticos basados en una pareja dual originaria y en la oposición de dioses y *Wekufe* (Seres negativos). En este sentido, la visión *Mapuce* del mundo, dualista y dialéctica, posee una extrema coherencia interna que la hace compatible, desde un punto de vista estructural, con enfoques lógicos modernos.

Desde la cosmovisión *Mapuce*, sus antepasados construyeron un modo de convivencia y relación con todos los componentes del *Waj mapu*, donde el universo y el cosmos han establecido un ordenamiento universal, y que entienden como ley natural o autorregulación de la naturaleza. Tal ordenamiento natural hace posible el mantenimiento del equilibrio y la armonía con todas las formas de vida en la tierra, puesto que el cosmos es un cuerpo organizado en el cual cada uno de sus miembros se rige y autorregula por fuerzas complementarias, conocidas en el mundo *Mapuce* como *Küme Newen* (Fuerza buena) y *Weda Newen* (Fuerza mala), o energías positivas y negativas. Esta complementariedad de poderes naturales es la generadora del orden y la armonía en el mundo. El *Waj mapu* está constituido por el mar, las montañas, los bosques, el agua, la flora y la fauna, el subsuelo, el aire, la atmósfera y el cosmos.

el WAJ MAPU entendido como las dimensiones espaciales, el WAJ MAPU o mundo mapuche... espacio definido entonces culturalmente como el territorio mapuche... WAJ MAPU libre" o "autodeterminación del WAJ MAPU" (Entrevista: Jorge Calfuqueo, *Pukem*, 2012).

1.1 La ordenación y representación de los elementos naturales del territorio

La existencia de los elementos culturales, requiere ser entendido desde los principios ordenadores del mundo *Mapuce*. En este sentido se requiere comprender primeramente como se constituye la cosmovisión y como los seres humanos se interrelacionan y se desenvuelven en estas dimensiones.

La cosmovisión permite organizar el mundo que se desarrolla a partir de la clasificación universal de derecha e izquierda, que en el caso del primero, es considerada como superior y la segunda, considerada como una categoría inferior.

Por otro lado, la cosmovisión se expresa a través del *Meli Zuam* (Cuatro elementos) que representan las *Meli Newen* (Cuatro fuerzas) ordenadoras del mundo *Mapuce*.

- **La Tierra:** representada en *Kuse* (Mujer anciana), es la fuerza de la *Mapu* (Naturaleza)
- **El Agua:** representada en *Fuca* (Hombre viejo). El *Ko* (Agua) es el organizador de la vida de la tierra.
- **El Aire:** representada en *Vlce* (Mujer joven). La fuerza del *Waiwen* (Aire), dadora de vida en la tierra, el viento ventila y limpia pero también destruye.
- **El Fuego:** representada en *Weca* (Hombre joven), es la fuerza del poder, la vida misma, elemento organizador de la vida comunitaria.

1.2 Configuración Espacial *Mapuce*

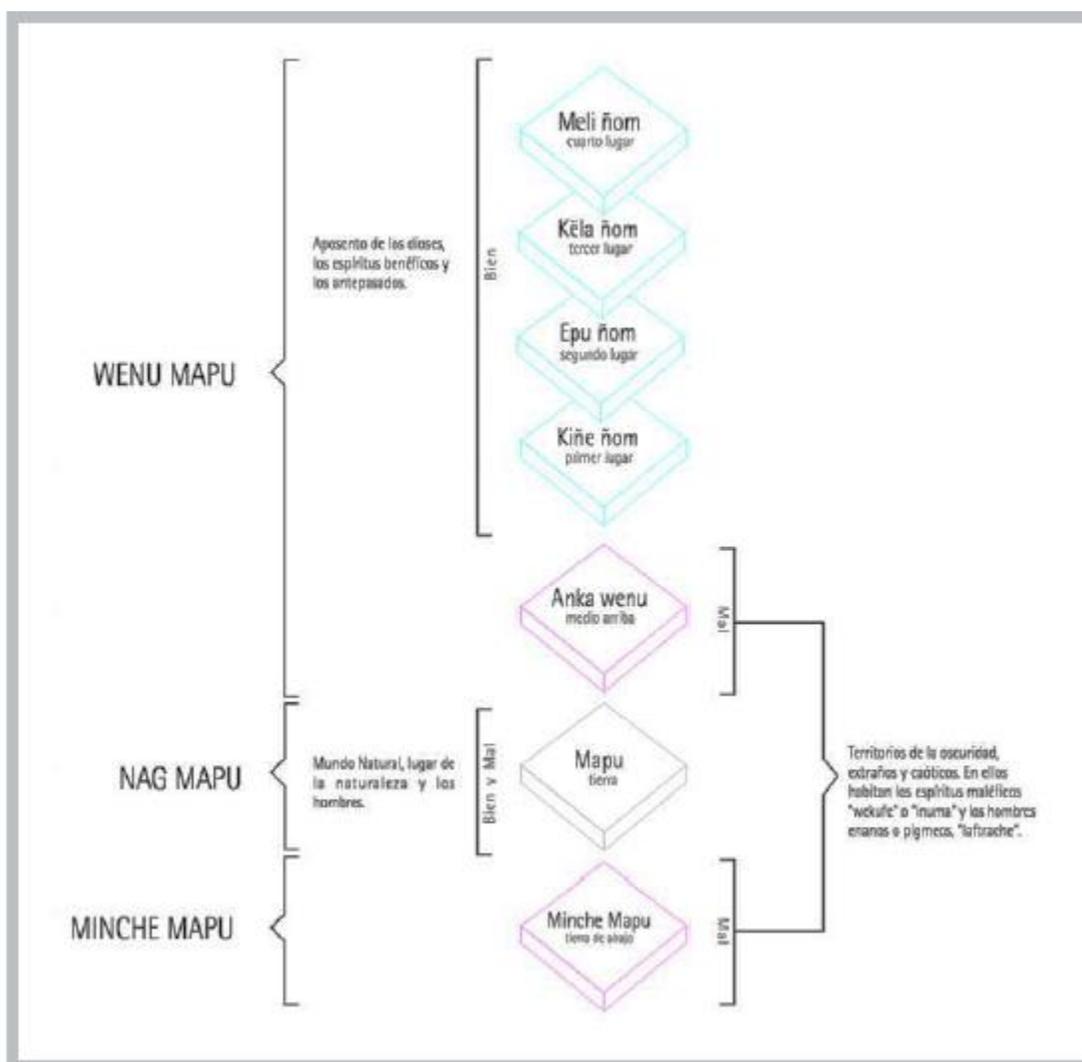
Se distinguen al menos dos formas en la cual se constituye el espacio: vertical y horizontal.

a) La estructura vertical

Plantea 3 dimensiones (Figura N° 1):

- **Wenu Mapu:** tierra de arriba, corresponde al espacio sagrado e invisible y es donde habitan los espíritus benéficos y los antepasados.
- **Nag Mapu:** corresponde a la tierra que vive la humanidad, lugar de la naturaleza y donde habita la gente y es donde además, se halla la tensión del bien (*Wenu Mapu*) y el mal (*Minche Mapu*), dualidad necesaria para el equilibrio.
- **Minche Mapu:** tierra de abajo, es donde se hallan los espíritus malignos (*Wekufe*)

Figura N° 1: Estructura vertical del espacio en la cosmovisión Mapuce.



Fuente: Iriarte, V. (2004), adaptado de Grebe (1972).

b) Estructura Horizontal

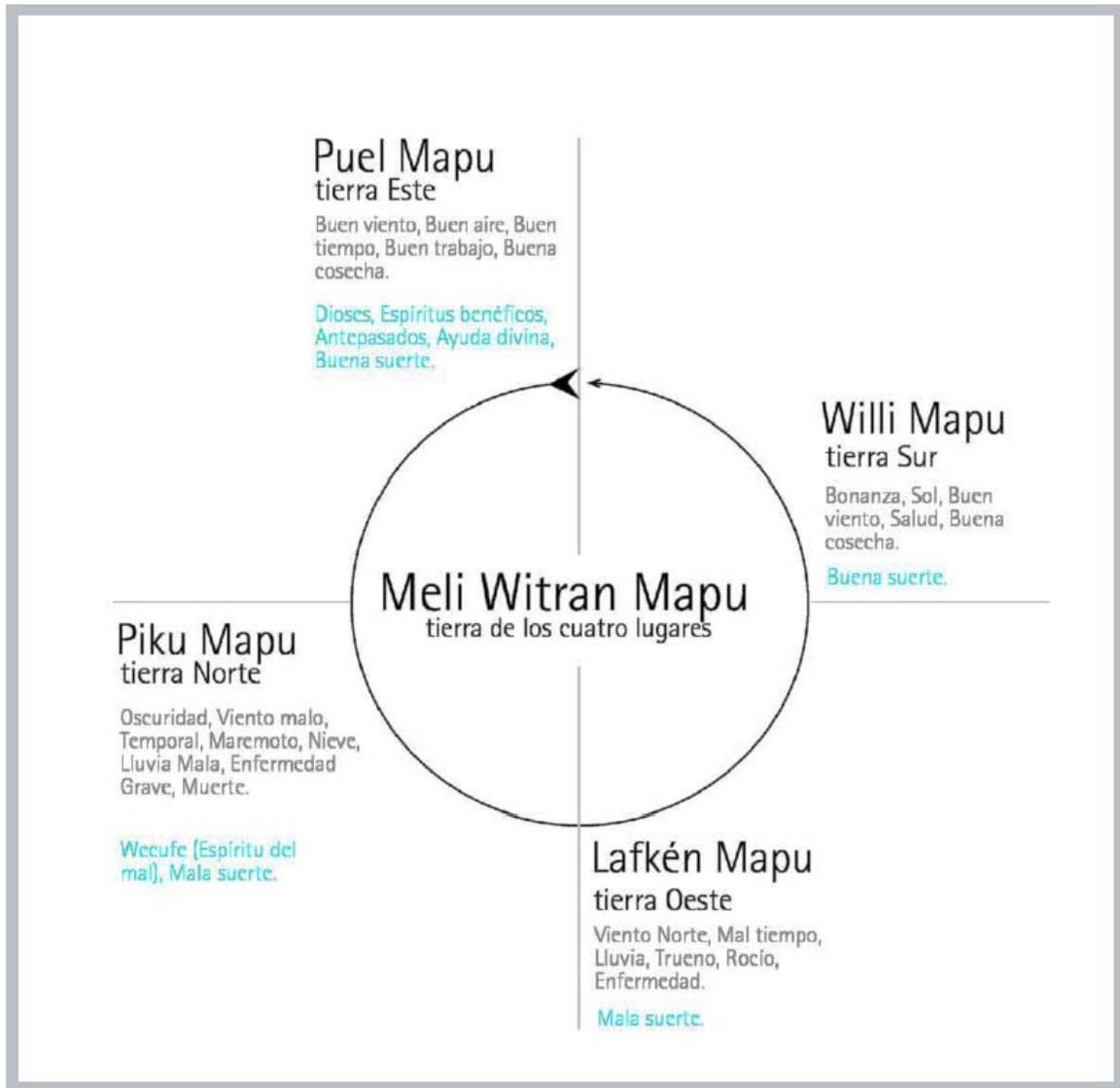
Corresponde al *Waj Mapu* (Territorio *Mapuce*) y es donde se producen las relaciones armónicas entre el *Mapuce*, la tierra, y la familia originaria. En este sentido cada persona pertenece a un lugar y a un modo de vida. El territorio, por lo tanto, incluye tanto la *Mapu* y todos sus elementos constituyentes que se hallan en perfecto equilibrio, ya que la gente realiza respetuosas intervenciones en el espacio, constituyendo así, espacios ceremoniales, funerarios, rituales o simbólicos y que definen las particularidades de los modos de vida en concordancia al *Az Mapu* (Identidad del territorio), es decir, el orden necesario que permita la existencia y armonía en la tierra, no alterando el equilibrio de las fuerzas opuestas del bien y el mal.

CUADRO N° 4: Aspectos geográficos y espirituales de cada identidad territorial

<i>Meli Wixan Mapu</i>	Aspectos Físico-Geográficos	Aspectos Espirituales	Orientación
<i>Puel Mapu</i>	Buen viento, buen aire, buen tiempo	Espíritus benéficos, los antepasados, buena cosecha, buen trabajo. Inicio de la vida y donde los espacios Mapuches se abren al sol naciente. El descanso se hace con la cabeza hacia el oriente	Tierra Este
<i>Pikun Mapu</i>	Viento malo, temporal, lluvia mala, nieve	Enfermedad, guerra, invasión <i>Wigka</i> , la muerte y es donde se halla el <i>Wekufe</i>	Tierra Norte
<i>Bafkeh Mapu</i>	Viento norte, mal tiempo, lluvia, trueno	Enfermedad y la mala suerte lugar hacia donde los espíritus emprenden el viaje (más allá del mar) El descanso se realiza con los pies hacia el poniente	Tierra Oeste
<i>Willi Mapu</i>	Viene el sol, buen viento, <i>Küme Wenu</i> (buen tiempo), tierras vírgenes	Bonanza, la salud, buena cosecha y la buena suerte.	Tierra Sur

La orientación en el *Waj Mapu* posee una serie de atributos físicos geográficos y espirituales que se presentan en el Cuadro N° 4 y Figura N° 2.

Figura N° 2: Estructura horizontal del espacio en la cosmovisión Mapuce.



Fuente: Iriarte, V. (2004), adaptado de Grebe (1972)

1.3 Los Bafkehce y su relación con el mar

Para las comunidades *Bafkehce*, el mar no sólo es una fuente que permite la subsistencia, sino un elemento de su cultura, religiosidad y sociabilidad. El mar es el escenario donde se elevan una serie de rogativas y se realizan ceremonias como el *Gijatun*, destinados a mantener la

armonía con el entorno y garantizar la abundancia para el tiempo venidero. Entonces, el mar es un elemento que da cuerpo y existencia al pueblo *Bafkehce*⁹.

1.4 Autoridades Tradicionales vigentes en *Aija Rewe Fvzv Bewfu Mapu Mew*

Resulta importante constatar que en el área de estudio se mantienen vigentes algunas autoridades tradicionales de la cultura *Mapuce* que se enumeran a continuación:

-**Logko**: éste es la base de la autoridad en la familia extensa, generalmente el miembro de mayor prestigio. La unidad social gira en torno a este jefe.

-**Machi**: Es fundamental en la configuración de la espiritualidad. Es la mediadora entre el mundo natural y el sobrenatural, y la que lidera el *Machitun*.

- **Gehpíh**: Contiene y lidera el discurso ritual del *Gijatun*, y a través de la oratoria, puede remediar, sanar y llevar adelante acciones que contrarresten situaciones que producen malestar en la gente. Se recurre a él cuando los problemas son mayores, y asume su responsabilidad de por vida. Tiene un profundo conocimiento sobre la naturaleza humana y sobre los distintos *Newen* con los que coexiste.

-**Werken**: Tradicionalmente son los mensajeros de los *Logko*, no existen indicios de que hayan tenido un papel político importante, sin embargo, recientemente la figura del *Werken* emerge como interlocutor de las comunidades con las autoridades del Estado¹⁰.

1.5 Algunas ceremonias vigentes en el *Aija Rewe Fvzv Bewfu Mapu Mew*

En muchas de las ceremonias rituales, y de acuerdo a la cosmovisión, se persigue la compensación de las fuerzas del bien con las del mal. El primero significa vida y construcción, el segundo destrucción y muerte. Entre las más destacadas, presentes todavía en el área de estudio cabe señalar:

- El **Gijatun**: ceremonia de rogativa, se necesita un lugar especialmente dispuesto para este fin. En su centro se instala el **Rewe** (Altar sagrado) y a su alrededor los participantes. Dura un mínimo de dos días y un máximo de cuatro. Los motivos para la

⁹ Por lo que la violación o explotación de dicho espacio por personas o empresas ajenas al territorio y la cultura, sería también una violación a la existencia y cultura de las comunidades.

¹⁰En esto puede influir el hecho de que la Ley Indígena no reconoce a autoridades tradicionales como los *Logkos*, así se podría entender una repolitización y resignificaciones de los *werken* frente a la emergencia de las directivas comunales funcionales a la Ley Indígena.

rogativa puede ser: el clima, las cosechas, para evitar enfermedades, o para la abundancia de alimentos. Durante la ceremonia se realizan bailes acompañados de **Jejipun** (Rogativas).

- El **Machitun**: es un ritual de sanación, donde la machi diagnostica una enfermedad y la expulsa.

- El **We Xip Antu**: nueva venida del sol, el día del solsticio de invierno.

- El **Palín**: Es el juego tradicional *Mapuce*, tiene un carácter principalmente social comunitario, practicándose principalmente para fortalecer la amistad entre el *Logko* y su *Lof*. Se realizan en el periodo del *Pukem* (Invierno).

- El **Jejipun**: es una ceremonia básicamente religiosa practicada en forma frecuente por las comunidades. El objetivo puede ser dar gracias por el día, por salud, por el bienestar de la familia y de la comunidad en general. No siempre debe haber un *Rewe*, ya que es una actividad que la puede hacer una familia o varias, así como una comunidad o más.

- El **Mingako**: Constituye una actividad social importante, en el sentido de establecer trabajos colaborativos. El *Mingako* permite contar con el apoyo de un equipo para realizar actividades importantes del tipo agropecuarias o en el *rukan* (Construcción de la vivienda *Mapuce*).

- El **Kamarikun**: Ceremonia de agradecimiento por la cosecha, de carácter local, se realiza al finalizar el **Walug** (Verano).

Se podrían considerar también los **Eluwun** (Ritos funerarios), **Lakutun** (Apadrinamiento) y **Mafun** (casamiento).

1.6 Waj Mapu: Territorio Mapuce

La tierra y el territorio constituyen un eje central en las demandas de los pueblos indígenas, puesto que son el pilar fundamental de su existencia.

Para el pueblo *Mapuce*, el concepto de *Waj mapu* configura el territorio, sobre la base de elementos materiales e inmateriales. Los primeros son la tierra, el espacio físico donde habitan los pueblos y todos los recursos que hay. Los segundos son el patrimonio cultural e intelectual,

las leyes, costumbres, sistemas de tenencia, sistemas de creencias, formas de organización e instituciones. En definitiva, el territorio *Mapuce* involucra la posesión de tierras y recursos naturales por parte de las comunidades, considerando la autogestión política, económica, social y cultural del espacio.

Ampliando más la estructura social, en el caso nuestro conformamos un *Aija Rewe*, pero no es la única estructura que existe. Para el sur los *Willice* (Gente del sur) formaban los *Futal Mapu* o *Kiñel Mapu* (Grandes territorios), o los *Kechu Rew* (Cinco *Rewe*). Entonces fueron diferentes las formas de estructuración. Nuestra gente conforma el *Aija Rewe*, direccionado por un *Logko*. Dentro de la estructura social *Mapuce* nunca se concentró el poder social político en un solo *Logko*, había varios *Logko*, esa fue la organización perfecta. Gracias a la estructura social política que teníamos aún podemos decir que somos un pueblo. (Entrevista Hugo Painequeo, *Walvg*, 2010).

La estructura organizacional del pueblo *Mapuce* se expresa en diferentes niveles y categorías territoriales, como el *Lof*, *Rewe*, *Aija Rewe*; categorías que integran las identidades y organizaciones territoriales que componen el *Waj mapu*.

CUADRO N° 5: Categorías territoriales del Pueblo Mapuce

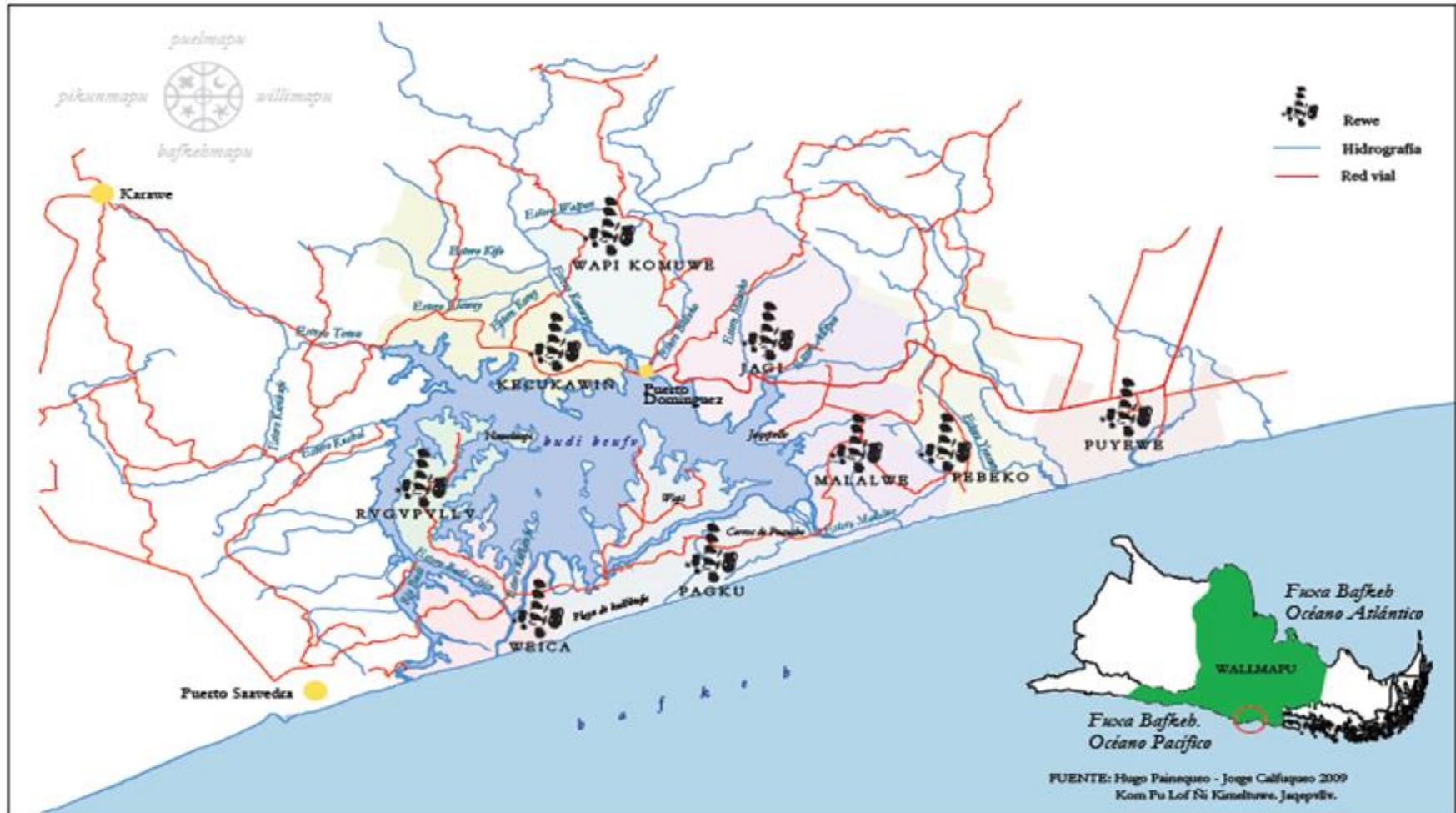
<i>Lof</i>	La primera organización social <i>Mapuce</i> y base de las estructuras mayores, es una entidad territorial constituida por grupos de familias extensivas, y cuya autoridad es el <i>Logko</i> . El <i>Lof</i> es un espacio territorial que no abarca solamente a la gente que vive en él, sino también a todos los elementos que lo componen (animales, plantas, seres espirituales, cerros, esteros, etc.)
<i>Rewe</i>	Los <i>Lof</i> se agrupan entre si hasta un total de 9, conformando los <i>Rewe</i> , organización que mantiene vínculos familiares. Entre los <i>Logko</i> del <i>Rewe</i> se elige un líder, autoridad del <i>Aija Rewe</i> .
<i>Aija Rewe</i>	Agrupación de <i>Aija</i> (Nueve) <i>Rewe</i> . Los <i>Aija Rewe</i> a su vez se pueden agrupar en organizaciones mayores, organizándose a partir de 4 <i>Aija Rewe</i> un <i>Fütal (Gran) Mapu</i> , que constituye la máxima organización socio-política <i>Mapuce</i> , la que es dirigida por un <i>Ñizol (Jefe) Logko</i> .

Fuente: Elaboración propia.

Para el objeto del presente estudio se entenderá entonces que el territorio *Mapuce Bafkehce* del Budi corresponde a un *Aija Rewe*, delimitado en sus extremos por los esteros y quebradas.

A continuación se muestra un mapeo colectivo elaborado a partir de cómo entienden el territorio del *Aija Rewe Fuzv Bewfu Mapu Mew* las comunidades *Mapuce Bafkehce*, para ello fue fundamental el aporte de los profesores Hugo Painequeo y Jorge Calfuqueo, quienes además son autoridades tradicionales *Gehpih* y *Logko* respectivamente.

MAPA N° 3: Mapeo colectivo Aijarewe Fvzv Bewfu Mapu Mew



CAPÍTULO V

REPRESENTACIONES ESPACIALES DE LOS ESTUDIANTES MAPUCE BAFKEHCE

INTRODUCCIÓN: En este capítulo se presentan las representaciones espaciales de los estudiantes y de las autoridades y profesores mapuce de la escuela *Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe*.

1. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LAS VARIABLES CUANTITATIVAS

1.1 Total de participantes por curso/nivel.

El tamaño muestral logrado es de 41 estudiantes, que cursaban desde tercero a octavo año básico.

TABLA N°1: Participantes por Curso/Nivel

Curso / Nivel	N° de Estudiantes	Porcentaje (%)
3° - 4°	11	26.8
5° - 6°	10	24.4
7°	10	24.4
8°	10	24.4

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de análisis de conceptos.

1.2 Grado de dificultad de los conceptos según la opinión de los estudiantes

El instrumento de evaluación de conceptos fue elaborado con la intención de que los estudiantes, desde sus propios saberes y conocimientos fueran capaces de reconocer cuales son los saberes que conocen y comprenden, elegidos como centrales dentro de la cosmovisión *Mapuce Bafkehce* que tienen mayor o menor dificultad en su entendimiento, estos conceptos fueron definidos en conjunto con los profesores y autoridades ancestrales de la comisión de educación de la escuela.

- **Concepto Muy Fácil**

Los conceptos que han sido percibidos como “muy fáciles” según la opinión del estudiantado han sido los siguientes: *Ruka, Karukatu, Lof, Meli Wixan Mapu, We*

Xipantu, Rakizuam y Wenu Mapu. En total 7 conceptos de un total de 19, es decir un tercio de la cantidad total de conceptos preguntados han sido percibidos como muy fáciles. (Ver tabla N°2).

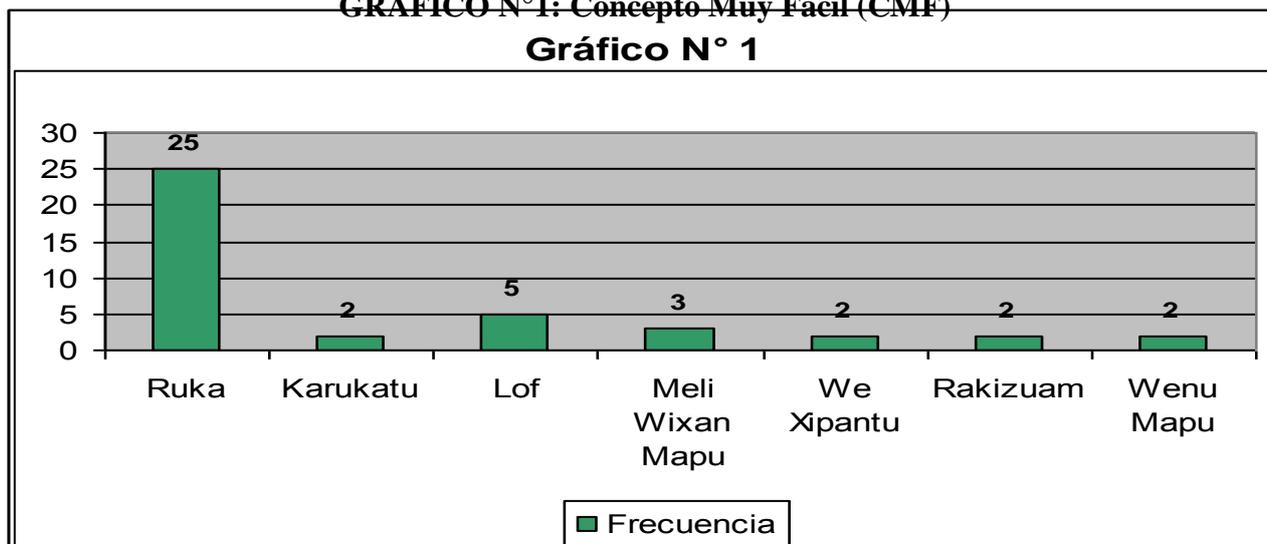
TABLA N°2: Concepto Muy Fácil (CMF)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<i>Válidos</i>				
Ruka (R)	25	61 %	61 %	61 %
Karukatu (K)	2	4.9 %	4.9 %	65.9 %
Lof (L)	5	12.1 %	12.1 %	78 %
Aija Rewe (AR)				
Butal Mapu (BM)				
Meli Wixan Mapu (MWM)	3	7.3 %	7.3 %	85.3 %
Waj Mapu (WJM)				
Meli Xoy Xipantu (MXX)	2	4.9 %	4.9 %	90.2 %
We Xipantu (WX)	2	4.9 %	4.9 %	95.1 %
Peuma (P)				
Rakizuam (RZ)				
Kimun (KM)	2	4.9 %	4.9 %	100 %
Kimche (KC)				
Wenu Mapu (WMU)				
Anka Weñu (AW)				
Ragiñ Mapu (RM)				
Naq Mapu (NM)				
Mince Mapu (MM)				
Wajontu Mapu (WM)				

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de análisis de conceptos.

De los veinte conceptos señalados en el cuestionario, siete de ellos fueron considerados en mayor medida como muy fáciles; *Ruka* aglutina el 61% de las descripciones, seguido del concepto de *Lof* con una 12.1% y del concepto *Meli Wixan Mapu* con 7.3%, acumulando solo estos tres el 80.4% de las puntuaciones totales. Lo que revela un alto acuerdo dentro de los/as estudiantes acerca de los conceptos que son percibidos como *Muy Fáciles*. Luego les siguen los conceptos de *Karukatu, We Xipantu, Rakizuam y Wenu Mapu* cada uno de ellos con un 4.9%, lo que suma un total del 19.6%. La magnitud de las respuestas se ilustra mejor en el siguiente gráfico.

GRÁFICO N°1: Concepto Muy Fácil (CMF)



Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de análisis de conceptos.

TABLA N° 3: Concepto Muy Fácil (MF) por nivel.

	Nivel				Totales conceptos (100%)
	III - IV	V - VI	VII	VIII	
<i>Concepto Muy Fácil (CMF)</i>					
Ruka	5 (20%)	7 (28%)	5 (20%)	8 (32%)	25
Lof	0	2 (40%)	2 (40%)	1 (10%)	5
Meli Wixan Mapu	3 (100%)	0	0	0	3
Karukatu	0	1 (50%)	1 (50%)	0	2
We Xipantu	2 (100%)	0	0	0	2
Rakizuam	1 (50%)	0	1 (50%)	0	2
Wenu Mapu	0	0	1 (50%)	1 (50%)	2
Total Alumnos/as	11	10	10	10	41

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de análisis de conceptos.

Solamente el concepto de *Ruka* aparece en todos los cursos, siendo considerado como el *más fácil* en mayor medida por el octavo año, luego se considera mayormente fácil al concepto de *Lof*, pero tiene la particularidad de no ser considerada tan fácil por los y las estudiantes de tercero y cuarto año básico. Sin embargo los y las estudiantes encuestados de tercero y cuarto básico se diferenciaron de los otros niveles al describir conceptos más complejos en la categoría de muy fácil, como lo es *Meli Wixan Mapu*, *We Xipantu* y *Rakizuam*, este fenómeno debe ser en parte porque la última generación de niños de la *Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe* está viviendo un proceso más sistemático de educación en base a sus necesidades como pueblo y con ello han adquirido un mayor desarrollo de su lenguaje *Mapuzungun*, vital para la permanencia y proyección de su pensamiento y cultura.

- **Concepto Fácil (CF)**

En cuanto a los conceptos que se eligieron como fáciles, se encuentran en un nivel intermedio, resultados que se exponen a continuación:

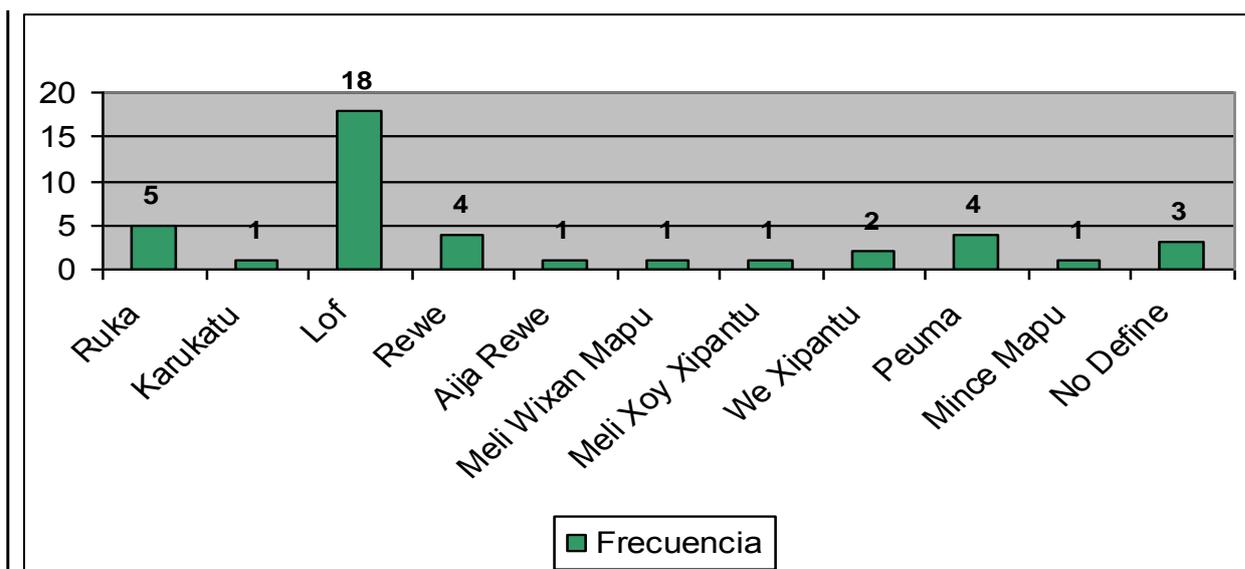
TABLA N°4: Concepto Fácil (CF)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<i>Válidos</i>				
Ruka (R)	5	12.2%	12.2%	12.2%
Karukatu (K)	1	2.4%	2.4%	14.6%
Lof (L)	18	44%	44%	58.6%
Rewe (RE)	4	9.8%	9.8%	68.4%
Aija Rewe (AR)	1	2.4%	2.4%	70.8%
Butal Mapu (BM)				
Meli Wixan Mapu (MWM)	1	2.4%	2.4%	73.2%
Waj Mapu (WJM)				
Meli Xoy Xipantu (MXX)	1	2.4%	2.4%	75.6%
We Xipantu (WX)	2	4.9%	4.9%	80.5%
Peuma (P)	4	9.8%	9.8%	90.3%
Rakizuam (RZ)				
Kimun (KM)				
Kimche (KC)				
Wenu Mapu (WMU)				
Anka Weñu (AW)				
Ragiñ Mapu (RM)				
Naq Mapu (NM)				
Mince Mapu (MM)	1	2.4%	2.4%	92.7%
Wajontu Mapu (WM)				
No Define	3	7.3%	7.3%	100%

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de análisis de conceptos.

De los veinte conceptos señalados, once de ellos fueron percibidos por el estudiantado como nivel *fácil*, esto quiere decir que más de la mitad de los conceptos son comprendidos por la mayoría de las y los estudiantes. Sin embargo, el concepto *Lof* es el que acumula el mayor porcentaje con un 44%, lo que explica que para las y los estudiantes su vida gira en torno a este concepto, es de donde provienen sus enseñanzas y valores a través de su territorio y familia. El concepto que le sigue es *Ruka* con un 12.2%, luego *Peuma* con 9.8% lo que sumados da un total de 66%.

GRÁFICO N°2: Concepto Fácil (CF)



Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de análisis de conceptos.

TABLA N° 5: Concepto Fácil (CF) por nivel.

	Nivel				Totales conceptos (100%)
	III – IV	V - VI	VII	VIII	
<i>Concepto Fácil (CF)</i>					
Ruka	2 (40%)	0	2 (40%)	1 (20%)	5 (12.2%)
Karukatu	0	0	1 (100%)	0	1 (2.4%)
Lof	4 (22.2%)	4 (22.2%)	3 (16.7%)	7 (38.9%)	18 (44%)
Rewe	1 (25%)	2 (50%)	1 (25%)	0	4 (9.8%)
Aija Rewe	0	0	0	1 (100%)	1 (2.4%)
Meli Wixan Mapu	1 (100%)	0	0	0	1 (2.4%)
Meli Xoy Xipantu	0	0	0	1 (100%)	1 (2.4%)
We Xipantu	0	0	2 (100%)	0	2 (4.9%)
Peuma	3(75%)	0	1(25%)	0	4 (9.8%)
Mince Mapu	0	1(100%)	0	0	1 (2.4%)
No Define	0	3 (100%)	0	0	3 (7.3%)
Total Estudiantes	11	10	10	10	41 (100%)

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de análisis de conceptos.

El único concepto que apareció en todos los niveles fue *Lof*, por lo tanto en cada nivel fue percibido por los estudiantes como fácil dentro de su concepción y cosmovisión, acaparando el 44% de un total de 20 conceptos. Por lo tanto se puede inferir que el centro de su conocimiento proviene en primera instancia de su familia, vecinos y luego la escuela. Sin embargo, la escuela cumple un rol fundamental al incentivar otros conocimientos acerca de la cosmovisión *Mapuce Bafkehce*, como por ejemplo el concepto de *Rewe* que solo en el octavo año no es percibido dentro de los conceptos “fáciles”, además es la encargada de transmitir los valores y educar en función de las ceremonias como el *We Xipantu* y el territorio a través del *Meli Wixan Mapu* y el tiempo *Meli Xoy Xipantu*.

- *Concepto Difícil (CD)*

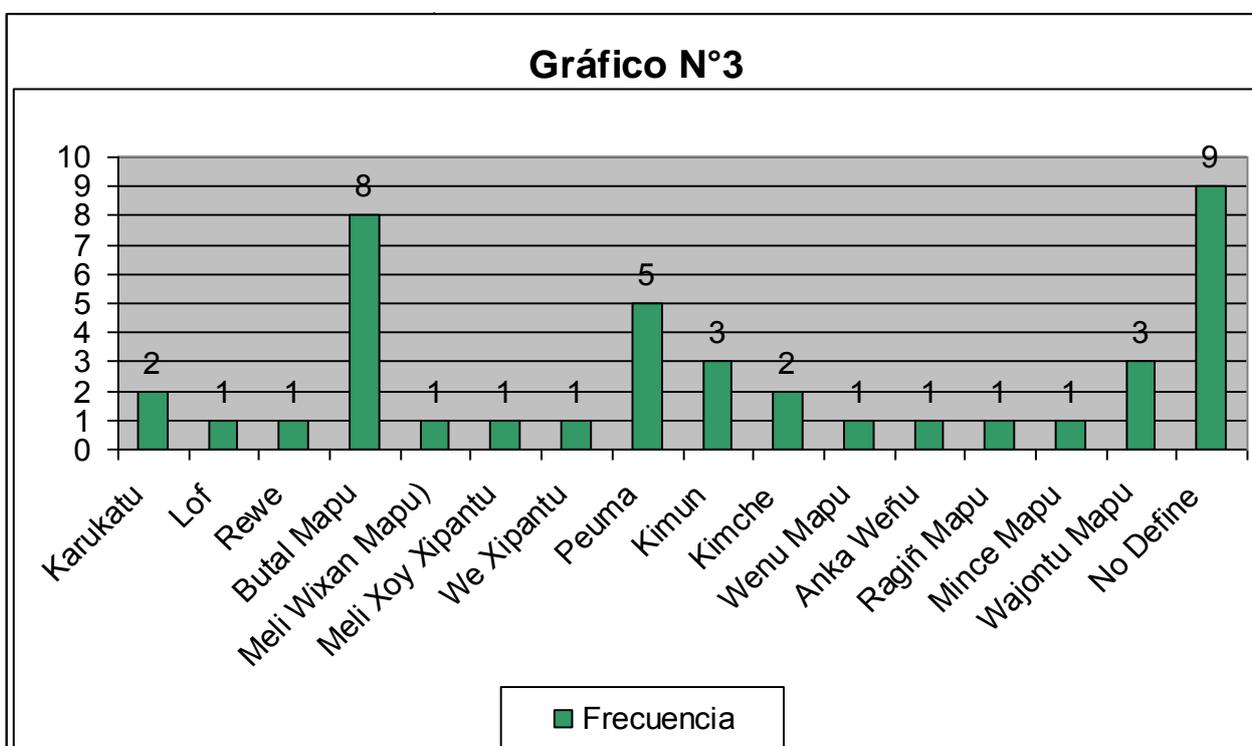
TABLA N°6: Concepto Difícil (CD)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<i>Válidos</i>				
Ruka (R)				
Karukatu (K)	2	4.9%	4.9%	4.9%
Lof (L)	1	2.4%	2.4%	7.3%
Rewe (RE)	1	2.4%	2.4%	9.7%
Aija Rewe (AR)				
Butal Mapu (BM)	8	19.8%	19.8%	29.2%
Meli Wixan Mapu (MWM)	1	2.4%	2.4%	31.9%
Waj Mapu (WJM)	1	2.4%	2.4%	34.3%
Meli Xoy Xipantu (MXX)	1	2.4%	2.4%	36.7%
We Xipantu (WX)	5	12.2%	12.2%	48.9%
Peuma (P)				
Rakizuam (RZ)	3	7.3%	7.3%	56.2%
Kimun (KM)	2	4.9%	4.9%	61.1%
Kimche (KC)	1	2.4%	2.4%	63.5%
Wenu Mapu (WMU)	1	2.4%	2.4%	65.9%
Anka Weñu (AW)	1	2.4%	2.4%	68.3%

Ragiñ Mapu (RM)	1	2.4%	2.4%	70.7%
Naq Mapu (NM)	3	7.3%	7.3%	78%
Mince Mapu (MM)	9	22%	22%	100%
Wajontu Mapu (WM)				
No Define				

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de análisis de conceptos.

En la tabla N° 6 se puede apreciar como los estudiantes percibieron como conceptos difíciles dos tercios de un total de veinte conceptos, señalando principalmente como conceptos de alta complejidad: *Butal Mapu* con 19.8%, *Peuma* con un 12.2%, *Kimun* con un 7.3% y *Wajontu Mapu* también con un 7.3, lo que da una suma entre estos cuatro conceptos del 46.6%, lo que equivale a casi la mitad de los conceptos considerados como difíciles. Sin embargo, el mayor porcentaje de respuestas lo tuvo el índice considerado como “Sin Definición” con un 22% del total. Esto se debe principalmente a que los estudiantes conocían los conceptos como palabras y lo que significaban en su vida diaria y su relación con las personas, el territorio y la organización política de los *Mapuce*, pero no sabían cómo explicarlos, por lo que prefirieron no definirlos.



Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de análisis de conceptos.

En el Gráfico N°3 se puede observar de manera clara como los conceptos de *Butal Mapu*, *Peuma*, *Kimun* y *Wajontu Mapu* tienen el mayor número de consideraciones, sin embargo también es categórico el alto porcentaje de estudiantes que no definió que concepto era considerado como difícil según su propia percepción. Por lo que se hace necesario agrupar los datos por nivel, para de esta forma poder clasificar la información y analizar la distribución de los datos.

TABLA N° 7: Concepto Difícil (CD) por nivel.

	Nivel				Totales conceptos (100%)
	III – IV	V - VI	VII	VIII	
<i>Concepto Fácil</i> (CF)					
Karukatu	2	0	0	0	2
Lof	(100%)	0	0	0	1
Rewe	1	0	0	1	1
Butal Mapu	(100%)	0	6 (80%)	(100%)	8
Meli Wixan Mapu	0	0	0	0	1
Meli Xoy Xipantu	2 (20%)	1	0	1	1
Meli Xoy Xipantu	0	(100%)	0	(100%)	1
We Xipantu	0	1	0	0	5
Peuma	0	(100%)	0	0	3
Peuma	1 (20%)	2 (40%)	0	2 (40%)	2
Kimun	0	0	0	3	1
Kimche	1 (50%)	0	0	(100%)	1
Wenu Mapu	0	0	1	1 (50%)	1
Anka Weñu	0	0	(100%)	1	1
Ragiñ Mapu	0	0	1	(100%)	1
Mince Mapu	0	0	0	0	3
Wajontu Mapu	1	0	0	0	7
Wajontu Mapu	(100%)	0	1 (33.3)	0	
No Define	2	6	1	0	
No Define	(66.7%)	(85.7%)	(14.3%)	0	41 (100%)
Total Estudiantes	0			0	

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de análisis de conceptos.

De la tabla N°7 se puede observar que los estudiantes percibieron como uno de los conceptos más difíciles dentro de los veinte que se dieron en la muestra, el concepto de *Butal Mapu*, enfocado en seis estudiantes de séptimo año y dos del nivel tercero y cuarto básico, lo que implica un total porcentual del 19.6% del total de los niños y niñas. El concepto que lo sigue en respuestas es *Kimun* que reúne tres de las respuestas de los cuestionarios desarrollados por los estudiantes lo que implica un 7.3% del total de la muestra. Por lo tanto entre las respuestas que hacen referencia a los conceptos de *Butal Mapu*, *Kimun* y las no definidas suman un total del 43.9%, lo que demuestra que hay que desarrollar en la escuela aún más estos conceptos y los que tengan relación con el territorio.

2. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LAS VARIABLES CUALITATIVAS

En esta parte de la investigación se presenta la descripción y análisis de cada uno de los conceptos que fueron considerados a través del instrumento de categorización utilizado para analizar las variantes empleadas en el análisis de conceptos.

La pauta de presentación de los resultados tendrá el siguiente orden: en primer lugar, la descripción de cada variable en tablas que demuestran su magnitud por cada nivel.

En segundo lugar se analizan los distintos matices observados dentro de cada definición (ideas o concepciones del estudiantado) del concepto; presentando las distintas unidades de significación, observando las tendencias que se ilustran con los ejemplos correspondientes.

En tercer lugar, se presentan las características o atributos que los niños y niñas señalan en relación con los conceptos estudiados (datos, fechas, situaciones, hechos, circunstancias).

En cuarto lugar, se exponen los distintos ejemplos que el estudiantado utilizó para ilustrar y demostrar el manejo del concepto en un escenario real o inventado.

Finalmente se describe la forma, manera o modo (¿cómo?), el contexto o ámbito (¿Dónde?) y los actores (¿Con quién?) y la importancia del aprendizaje del concepto analizado.

2.1 Resultados por conceptos

a) Variable 1: “Ruka”

TABLA N° 8: Ruka por Nivel

Variable	Nivel				Total
	III - IV	V - VI	VII	VIII	
Muy Fácil	5	7	5	8	25
Fácil	2	0	2	1	5
Difícil	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de análisis de conceptos.

- *Definiciones y matices del concepto “Ruka”*

La mayoría de las narrativas se encuentran agrupadas en torno a ideas o concepciones que hacen mención a ¿Qué es?, es decir a lo que perciben como definición del concepto de *Ruka*. Considerado por treinta estudiantes dentro de la dificultad Muy Fácil y Fácil

Casa. MF. (VIII – 3)

Es una casa para vivir. MF. (V – VI – 9)

La ruka es una casa en donde viven los mapuce. F. (VII – 9)

Es una casa donde viven las familias. MF. (VIII – 5)

Es una casa en donde nosotros vivimos. MF. (VIII – 1)

Ruka es una casa de paja. MF. (VII – 10)

Como se puede apreciar el concepto de *Ruka*, es percibido por los niños y niñas de la escuela semejante al concepto de casa occidental. Sin embargo, hay otros niños que están más claros en sus afirmaciones y lo describen, como algo similar a una casa.

La Ruka es como una casa y sirve para dormir y cuando pasa un temblor no queda apretada la puerta. MF. (V – VI – 8)

Es la vivienda del mapuce. MF. (V – VI – 2)

Que es como una casa donde la gente mapuce vivía antes. MF. (V – VI – 1)

Es el nombre que se le determina a la casa de los Mapuce. MF. (VIII – 10)

El Ruka es una casa en Winkazugun. MF. (V – VI – 10)

La Ruka es de paja y sirve para vivir. MF. (III – IV – 6)

Se observa también otro tipo de significaciones con respecto al hogar o casa de los *Mapuce* como, por ejemplo, que se señale sus materiales de construcción o para que sirve y quienes la habitan.

Es casa y se hace de paja con varillas muy grandes y se llena de paja a los lados. MF. (VII – 1)

Es un lugar que es para vivir, ahí la gente duerme come, hace todo lo que hace en casa. MF. (VIII – 2)

Es una casa hecha de paja que utilizamos los mapuce para vivir. MF. (VIII – 7)

Se observa claramente que la idea más generalizada con respecto al concepto de *Ruka* tiene relación con el concepto occidental de “casa”, como un espacio construido para vivir con las personas más cercanas o familiares.

Otro de los matices que ha abarcado la respuesta tiene relación con la concepción de la *Ruka* como un lugar en el cual el *Mapuce* se desarrolla, se organiza y vive con otros similares, adquiriendo su personalidad y carácter con la tierra o *Az Mapu* (carácter cultural y social *Mapuce* que surge de la relación con la tierra que habita). En este ámbito destacan las siguientes concepciones, que muestran como central un espacio en el cual el *Mapuce* se reúne, crece y se desarrolla culturalmente hablando.

La Ruka es por ejemplo cuando uno se junta. MF. (III – IV – 10)

La Ruka es cuando las gentes se juntan. (III – IV – 11)

Casa que se reúnen todos F. (VII – 2)

Es donde se vive. MF. (VII – 5)

Lugar en donde habita una familia y en donde tienen todas sus cosas de uso diario (casa Mapuce) MF. (VIII – 4)

Es donde las personas viven y forman una comunidad. F. (VIII – 6)

Es donde la gente antigua; viven y crecen. MF. (VIII – 9)

b) Variable 2: “*Karukatu*”

TABLA N° 9: *Karukatu* por Nivel.

Variable	Nivel				Total
	III - IV	V - VI	VII	VIII	
Muy Fácil	0	1	1	0	2
Fácil	0	0	1	0	1
Difícil	2	0	0	0	2

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de análisis de conceptos.

El concepto de *Karukatu* obtuvo muy pocas apreciaciones, obteniendo cinco definiciones de un total de cuarenta y un encuestados, considerado como un concepto de nivel intermedio de dificultad, al ser considerado como muy fácil por dos personas en los niveles de V – VI y VII; Fácil solo por una persona en el nivel VII; y por ultimo considerado como difícil por dos estudiantes del nivel III – IV.

En cuanto a las concepciones de los estudiantes sobre este concepto, los estudiantes del Nivel III – IV, no lo definieron, por lo que se hace necesario desarrollar este concepto para éste nivel; mientras que el único de los estudiantes del nivel V – VI que lo concibió como Muy Fácil, lo definió de la siguiente manera:

Es el vecino que vive al lado. MF. (V – VI – 3)

De la misma manera los dos estudiantes del Nivel VII, concibieron al concepto de *Karukatu* de la siguiente manera:

Se trata de los vecinos. MF. (VII – 2)

Todas las personas que se tienen alrededor. F. (VII – 7)

Por lo que el concepto lo comprenden fundamentalmente como a las personas que habitan alrededor de sus respectivos hogares o sus vecinos. De esta forma se pueden apreciar entre sus ejemplos las siguientes afirmaciones:

Se puede demostrar a los vecinos como se dice en el Winkazugun. F. (VII – 7)

Se trata de todas las personas de tu alrededor. MF. (VII – 2)

Uno de los ejemplos que llama la atención es del estudiante del Nivel V – VI, que lo ejemplifica en *Mapuzungun*, de la siguiente manera:

¿Ceau amuaimi? Ince anuan Karucatu. MF. (V – VI – 3)

En cuanto a como lo aprendieron, uno de los encuestados señalan al profesor como la persona que les entregó el conocimiento, mientras que dos señalan a su familia.

Los he aprendido por mi familia. Me lo enseñó mi Caw ka Ñi Ñuke. MF. (V – VI – 3)

Con las culturas que los han enseñado de los kimeltuchefe. MF. (VII – 2)

En mi casa me hablan en Mapuzungun y aprendo lo que se ahora. F. (VII – 7)

c) Variable 3: “Lof”

TABLA N° 10: Lof por Nivel

Variable	Nivel				Total
	III - IV	V - VI	VII	VIII	
Muy Fácil	0	2	2	1	5
Fácil	4	4	3	7	18
Difícil	1	0	0	0	1

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de análisis de conceptos.

Entre las definiciones de los conceptos, *Lof* junto a *Ruka* es uno de los concebidos dentro del nivel Fácil mayoritariamente por los encuestados alcanzando 24 de 41 apreciaciones de los estudiantes, percibido como el origen territorial de los estudiantes, esto quiere decir el contexto en el cual está ubicado su hogar.

El Lof es donde vive mucha gente. F. (III – IV – 7)

Es la comunidad donde uno vive. D. (III – IV – 8)

Comunidad. F. (III – IV – 9)

El Lof es una casa o donde uno cocina F. (III – IV – 10)

El Lof es cuando uno vive en su casa. F. (III – IV – 11)

Dentro de estas cinco definiciones, dos ellas (el estudiante III – IV -10 y el III – IV – 11) están confundidas en sus apreciaciones con respecto al espacio territorial en el que se encuentra ubicada su casa u hogar junto al de sus vecinos o *Karukatu* que configuran el *Lof*. Sin embargo este error se podría producir debido a que la escuela no solo acoge a niños de su propia comunidad, sino que también a niños de origen chileno que viven

alrededor. Esto no es un obstáculo para que no se hagan parte del proceso educativo de la escuela.

En cuanto a las definiciones de las y los estudiantes de mayor de edad, estos ya tienen mayor conciencia acerca del origen y uso del significado, señalando en su mayoría como un espacio territorial o lugar donde están asentados ellos y sus familias, compartiendo un mismo territorio junto a sus vecinos.

Es el lugar donde uno vive. F. (V – VI – 1)

El lof es donde uno vive o habita. MF. (V – VI – 4)

El lof es donde uno vive. F. (V – VI – 5)

El Lof es donde se vive y habita. MF. (V – VI – 7)

Es donde uno se reúne con la gente. F. (V – VI – 9)

El Lof es un lugar donde uno permanece durante su vida. F. (V – VI – 10)

Es un conjunto de familias mapuces que viven dentro de un territorio. F. (VIII – 10)

Siguiendo la misma lógica, a medida que avanzan el nivel los estudiantes, estos comprenden y definen de mejor manera el concepto de *Lof*.

De donde se viene. F. (VII – 5)

Uno se ubica en su Lof, pero hay diferentes Lof. Ince Lof mew fenxen Kuyin. F. (VIII – 7)

Es fácil y sé a lo que se refiere. MF. (VII – 6)

Es un conjunto de familias que conforman una comunidad. F. (VII – 8)

El Lof es en donde hay una comunidad o gente del alrededor. MF. (VII – 9)

Es la comunidad en uno vive. F. (VIII – 1)

Es una comunidad. F. (VIII – 2)

Significa donde o en qué lugar. F. (VIII – 3)

Significa comunidad, es un lugar donde viven varias familias, pero en distintas rukas. F. (VIII – 5)

Es donde las personas viven y forman una comunidad. MF. (VIII – 6)

Donde uno vive, en que comunidad, en que parte se puede encontrar. F. (VIII – 7)

Es una comuna donde vienen las gentes. F. (VIII – 9)

Es un conjunto de familias mapuces que viven dentro de un territorio. F. (VIII – 10)

Yo vivo en un Lof llamado Yenehue y que significa lugar de Ballenas y además está cerca del mar. F. (VIII – 5)

De esta forma se puede observar como los jóvenes de mayor edad comprenden el significado de concepciones territoriales y organizacionales de la comunidad, lo que se puede apreciar en los siguientes ejemplos, que evidencian no solo que el *Lof* es un espacio territorial, sino que también es apreciado como un espacio construido por relaciones sociales.

El Lof se forma de personas. Tañi Lof mew moley fenxen che. MF. (VII – 9)

El Lof se refiere a todas las personas que viven en el Lof. MF. (VII – 6)

Todas las personas que están dentro de ese Lof son como una familia. Tañi Lof fenxen Ruka. F. (VIII – 10)

En el Lof vive gente. F. (III – IV -7)

De donde vienen las gentes mapuce. Tuwun Lof Mew. F. (VIII – 9)

En el Lof hay muchas personas. F. (VIII – 3)

Mi Lof es Jaqepvjv. D. (III – IV – 8)

Ince Moge Allipen Lof Mew. MF. (V – VI – 4)

Ince Mogen Kechucahuin Lof Mew. MF. (V – VI – 7)

Yo voy a visitar a mi Lof. F. (V – VI – 9)

Ince nieimi kiñe Lof. F. (V – VI – 10)

Inche tugun Jaqepvjv Lof Mew. Inche Amuan guapi Lof Mew. F. (VII – 5)

Lof mu xipaki Kamarikun kom pu xipantu. F. (VII – 8)

Tañi Lof mew Kumelkalen tañi lof mew. F. (VII – 10)

Otras respuestas señalan al *Lof* como una especie de comunidad, lo que puede ser considerado como correcto, pero para la concepción *Mapuce Bafkehce*, el *Lof* es más que una comunidad, es percibido como una identidad territorial y cultural que da la estructura al ser *Mapuce*.

La comunidad en donde uno vive. F. (VIII – 1)

Es una comunidad en donde las familias siempre se ayudan. F. (VIII – 2)

Pueblito. F. (III – IV – 9)

Yo me voy para mi comunidad. F. (V – VI – 5)

En los ejemplos llama la atención que dos de los encuestados describan las actividades que se realizan dentro del espacio del *Lof*, como un espacio de construcción y proyección de su cultura.

Cantamos. F. (III – IV – 10)

En el Lof hacen telares. F. (III – IV – 11)

Sirve para convivir y acercarse a amigos. Inche ñi Lof fenxen che Muley. MF. (VIII – 6)

Entre los encuestados hay uno que demuestra un conocimiento político acerca de la historia y realidad del pueblo *Mapuce* en su relación con el Estado chileno.

Los wigkas robaron las tierras del mapuce y ahora el mapuce las está recuperando. F. (VIII – 5)

Además pone ejemplos de lugares con el nombre de su territorio, por lo que tiene conciencia de su *Tvwn* (*origen – Lof*).

Yo vivo en un Lof llamado Yenehue y que significa lugar de Ballenas y además está cerca del mar. F. (VIII – 5)

En este ejemplo se aprecia que la educación para los *Kimeltuchefe* (Profesor) es un acto político.

En cuanto a la variante de ¿Dónde? y ¿Quién?, la mayoría de las respuestas señalan a la familia como la encargada de la transmisión de este conocimiento, mientras que el otro pequeño grupo lo ha aprendido en la escuela.

Lo aprendí en mi casa. Cuando mi papá me dijo que vivía en el Lof de Jaqepvjv. D. (III – IV – 8)

En la casa. Mi tata. F. (III – IV – 9)

Por mis padres y abuelos. F. (VIII – 9)

Me lo enseñaron mis padres. F. (VIII – 5)

En mi casa. F. (VIII – 3)

Yo lo aprendí en mi Ruka. Mi mamá. F. (III – IV – 10)

Yo lo he aprendido en la casa. Mi mamá. F. (III – IV – 11)

Tami Lof Yenehue (Yo vivo en Yenehue) F. (V – VI – 1)

Yo lo he aprendido a través de mi familia. MF. (V – VI – 4)

Me lo enseñó mi mamá. F. (V – VI – 5)

Yo lo aprendí a través de mi vida y mi familia. MF. (V – VI – 7)

Lo aprendí de mis padres. F. (V – VI – 9)

Lo aprendí en el colegio. F. (V – VI – 10)

Yo lo he aprendido por mi abuela y también en el colegio. MF. (VIII – 6)

Tañi Ruka Mew. F. (VII – 5)

Lo he aprendido con mi familia. MF. (VII – 6)

A través de mi padre que me enseña los conceptos. F. (VIII – 10)

Lof lo he entendido cuando pasa el Werken avisando “Muleay xawun Lof mew”. F. (VII – 8)

Lo aprendí en el Lof cuando hay Xawun. F. (VII – 8)

También en la casa y en la comunidad con los hablantes de mapuzungun. F. (VII – 8)

El Lof puedo aprenderlo en el colegio y cuando otras personas lo dicen. F. (VIII – 7)

Lo aprendí en la escuela. MF. (VII – 9)

Yo aprendí con el profesor. F. (III – IV -7)

Yo lo aprendí en la escuela. Lo aprendí en una clase de Mapuzungun F. (VII – 10)

En el colegio. F. (VIII – 1)

En la escuela escuchando una clase. F. (VIII – 2)

Lo anterior expresa de manera clara que los contenidos curriculares de la escuela tienen relación directa con las necesidades culturales de todos los *Lof* del *Aija Rewe Fvzv Bewfu Mapu Mew*, por lo que las familias al igual que la escuela cumplen un rol fundamental en la conservación y proyección de su cultura. Situación que se evidencia en la importancia que le asignan los estudiantes a este concepto.

Es importante, porque es donde uno vive. F. (V – VI – 1)

Es importante porque nosotros habitamos en él. MF. (V – VI – 4)

A mi si me gusta y me lo enseñó mi papá. MF. (V – VI – 4)

Es importante porque es donde vivimos. MF. (V – VI – 7)

En mi casa es importante. F. (V – VI – 9)

d) Variable 4: “Aija Rewe”

TABLA N° 11: Aija Rewe por Nivel

Variable	Nivel				Total
	III - IV	V - VI	VII	VIII	
Muy Fácil	0	0	0	0	0
Fácil	0	0	0	1	1
Difícil	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de análisis de conceptos.

El concepto de *Aija Rewe* tiene que ver con una organización espacial y política de los territorios y *Lof Mapuce* donde las personas se reúnen para debatir diferentes temas que tengan relación con sus necesidades y proyecciones como cultura. Sin embargo es un concepto de difícil definición, lo que se puede apreciar en que solo un estudiante la haya considerado.

Es cuando se juntan 9 Rewe en uno solo y se juntan muchas personas. F. (VIII – 4)

Como ejemplo señala lo siguiente:

En el rewe que participo se realiza el Aija Rewe. F. (VIII – 4)

Se juntan 9 rewes y llegan otros como Keyu, se realiza cada 3 años. Hace dos años se realizó el Aija Rewe con una gran jijatun en Malalhue. F. (VIII – 4)

En cuanto a como lo ha aprendido y dónde:

He participado en él. F. (VIII – 4)

En mi Lof, Rewe. F. (VIII – 4)

Claramente la respuesta de este encuestado representa a una persona que ha vivido un *Aija Rewe*, por lo que sabe de lo que está hablando, ya que a través de su experiencia lo ha absorbido como conocimiento.

e) **Variable 5: “Butal Mapu”**

TABLA N° 12: Butal Mapu por Nivel

Variable	Nivel				Total
	III - IV	V - VI	VII	VIII	
Muy Fácil	0	0	0	0	0
Fácil	0	0	0	0	0
Difícil	2	0	6	0	8

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de análisis de conceptos.

El concepto *Butal Mapu* tuvo ocho respuestas de un total de 41, y fue considerada en todas como un concepto de difícil definición pero muchos de los estudiantes no describieron ninguna variante de ¿Qué? ¿Cómo? ¿Dónde?, tampoco un ejemplo y menos su importancia.

Butal Mapu. D. (III – IV – 6)

No Define. D. (III – IV – 6)

Butal Mapu. D. (III – IV – 10)

No Define. D. (III – IV – 10)

Para el caso de los dos encuestados del nivel III – IV, solo se remitieron a ponerlo en la casilla de un concepto difícil, sin ninguna descripción ni definición.

Por su parte los estudiantes del nivel VII también demostraron que no sabían definirlo, esto demuestra la necesidad de trabajar este concepto con los estudiantes.

No Define. D. (VII – 1)

Kimblafin feita zugu mew. D. (VII – 2)

No Define. D. (VII – 3)

No Define. D. (VII – 4)

No entiendo a qué se refiere. D. (VII – 6)

No Define. D. (VII – 10)

f) Variable 6: “Meli Wixan Mapu”

TABLA N° 13: Meli Wixan Mapu por Nivel

Variable	Nivel				Total
	III - IV	V - VI	VII	VIII	
Muy Fácil	3	0	0	0	3
Fácil	1	0	0	0	1
Difícil	0	0	0	1	1

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de análisis de conceptos.

La variable *Meli Wixan Mapu* hace referencia a los cuatro grandes espacios territoriales mapuce. Sin embargo la muestra ha arrojado que el concepto es percibido por los encuestados como los cuatro puntos cardinales.

Cuatro puntos cardinales. F. (iii – iv – 1)

Cuatro puntos cardinales. Mf. (iii – iv – 2)

El meli wixan mapu son los cuatro puntos cardinales. Mf. (iii – iv – 7)

Cuatro puntos cardinales. Mf. (iii – iv – 9)

Lo cual demuestra la complejidad de su definición, siendo considerado como difícil solo por un niño(a) del nivel VIII y remitiéndose a no definir ninguna variable más.

No Define. D. (VIII – 1)

A pesar de la complejidad de la definición del concepto hay un encuestado que logra captar su verdadero sentido. Ejemplificándolo de la siguiente manera:

Cuatro vecinos en la Tierra. MF. (III – IV – 9)

Ejemplo que denotó que el *Meli Wixan Mapu* son los 4 espacios territoriales del *Waj Mapu*, habitados por personas que se relacionan con ese espacio. Este concepto ha sido trabajado con las familias y en la escuela.

En el colegio y mi cau me enseña el meli wixan mapu. F. (iii – iv – 1)

En la escuela y mi papai. Mf. (iii – iv – 2)

Yo lo he aprendido hablándolo. En mi casa. Mf. (iii – iv – 7)

En la escuela. Mf. (iii – iv – 9)

g) Variable 7: “Waj Mapu”

TABLA N° 14: Waj Mapu por Nivel

Variable	Nivel				Total
	III - IV	V - VI	VII	VIII	
Muy Fácil	0	0	0	0	0
Fácil	0	0	0	0	0
Difícil	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de análisis de conceptos.

El concepto de *Waj Mapu*, no ha sido considerado por ningún encuestado.

h) Variable 8: “Meli Xoy Xipantu”

TABLA N° 15: Meli Xoy Xipantu por Nivel

Variable	Nivel				Total
	III - IV	V - VI	VII	VIII	
Muy Fácil	0	0	0	0	0
Fácil	0	0	0	1	1
Difícil	0	1	0	0	1

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de análisis de conceptos.

La variable *Meli Xoy Xipantu* (se refiere a los 4 momentos del año por los que pasa la naturaleza, partiendo por el *Pukem* (Todo se sumerge) o invierno para occidente, *Pewu* (Todo brota) o primavera para occidente, *Walug* (Abundancia) o verano para occidente y *Rumu* (Todo cae) otoño para occidente. Por lo que en cierta forma es un concepto que evoca la lógica del ciclo del sol y su relación con la naturaleza y de cierto modo se relaciona con las estaciones del año del mundo occidental.

Dentro de los encuestados solo dos se remitieron a considerarlo en sus respuestas, siendo considerado como Difícil por el estudiante del nivel VIII y Fácil por el estudiante de Nivel V – VI, en ambos casos definieron al concepto como las 4 estaciones del año.

Son las estaciones del año. F. (VIII – 8)

Son las estaciones del año. D. (V – VI – 2)

Sin embargo solo el estudiante del Nivel VIII dio ejemplos acerca del concepto.

Es donde la gente se da cuenta de los cambios de época o de estación.

F. (VIII – 8)

Así mismo señala que lo aprendió escuchando a la gente mayor.

Escuchando a la gente mayor. F. (VIII – 8)

Lo que demuestra que estos conocimientos son transmitidos en parte por la familia y en parte por la escuela, siendo ambos núcleos centrales en la conservación y proyección de su cultura.

i) Variable 9: “We Xipantu”

TABLA N° 16: We Xipantu por Nivel

Variable	Nivel				Total
	III - IV	V - VI	VII	VIII	
Muy Fácil	2	0	0	0	2
Fácil	0	0	2	0	2
Difícil	0	1	0	0	1

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de análisis de conceptos.

En cuanto a cómo los estudiantes de la escuela percibieron la variable *We Xipantu* (Nueva salida del sol) o año nuevo para la concepción occidental, como un concepto de dificultad intermedia, siendo descrito como muy fácil por dos estudiantes del nivel III – IV, mientras que para los dos estudiantes del nivel VII es considerado como fácil y solo un estudiante del nivel V – VI lo consideró como difícil.

We Xipantu es considerado un concepto de dificultad intermedia y es asociado por los niños de mayor edad a la nueva salida del sol mientras que para los niños del nivel III – IV es asociado al *Purrun* (baile) y al *Purruca* (bailar).

Purruca. MF. (III – IV – 3)

Purrun. MF. (III – IV – 4)

Es la nueva salida del sol y los árboles, donde los árboles volverán a florecer.

D. (V – VI – 3)

La nueva salida del sol. F. (VII – 3)

Como ejemplos señalan como la naturaleza se renueva y lo relacionan con la renovación de las personas también.

En el We xipantu empiezan a florecer las plantas, la naturaleza se renueva todo hasta las personas. Kupay We Xipantu F. (VII – 3)

Se considera como algo de todos los mapuces, dan la bienvenida a la nueva salida del sol. F. (VII – 6)

Amulepe We Xipantu. D. (V – VI – 3)

En relación a como aprendieron este concepto, los resultados se dividen entre quienes los aprendieron en la casa, con los que lo aprendieron en la escuela.

Mi profesora me lo ha enseñado. MF. (III – IV – 3)

Mis padres me lo han enseñado. MF. (III – IV – 4)

Lo aprendí junto a mi papá. F. (VII – 6)

Lo he aprendido en la casa y en la escuela. F. (VII – 3)

j) Variable 10: “Peuma”

TABLA N° 17: Peuma por Nivel

Variable	Nivel				Total
	III - IV	V - VI	VII	VIII	
Muy Fácil	0	0	0	0	0
Fácil	3	0	1	0	4
Difícil	1	2	0	2	5

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de análisis de conceptos.

La variable *Peuma* hace referencia a las imágenes que provienen del subconsciente humano y que tienen la posibilidad de predecir, o guiar ciertos fenómenos de la realidad, por lo que lo consideramos como un concepto de difícil comprensión, ya que nadie de los encuestados lo consideró como un concepto *Muy Fácil*.

El análisis de el cuestionario demostró que el concepto *Peuma* es concebido como los sueños y tiene la capacidad de anunciar o prever algo de la realidad.

Soñar. F. (III – IV – 3)

V – 4)

Sueños. D. (III – IV – 9)

Son los sueños que se realizan cuando uno está dormido. F. (VII – 4)

Es el sueño que tiene una persona y te avisa si es algo bueno o malo. D. (VIII – 10)

Es cuando una persona sueña una cosa. D. (VIII – 6)

Es lo que uno sueña. D. (V – VI – 9)

Es cuando uno sueña y algunos son malos y otros son buenos. F. (III – IV – 6)

A través de los ejemplos los encuestados han señalado las características del *Peuma*, o a que lo han asociado.

Sirve para soñar cosas buenas y malas y que puedan significar algo. Inche peuman xafia. D. (viii – 6)

Hay sueños buenos y otros malos y te avisan algo que sucederá o uno piensa.

Ince weza peuma mogen. D. (viii – 10)

Yo sueño con xen-xen y kai-kai. F. (iii – iv – 4)

Iñce puman. D. (v – vi – 1)

Yo sueño con el wenu mapu. F. (iii – iv – 3)

Nie mio gelay peuma lamgen. F. (vii – 4)

Yo tuve un peuma. F. (iii – iv – 6)

Pesadilla. D. (iii – iv – 9)

Los estudiantes en su mayoría señalan a su familia como los encargados de transmitirles este saber, sin embargo también hay personas que señalan que lo han adquirido a través de la escuela.

Yo lo aprendí en la casa F. (III – IV – 4)

Lo he soñado en mi casa. F. (III – IV – 3)

En mi casa. D. (VIII – 10)

Mi abuela. D. (VIII – 6)

Yo lo aprendí en el colegio en clase de Mapuzungun. F. (VII – 4)

También de mis padres y en el colegio. D. (V – VI – 9)

Con una tarea del colegio. D. (V – VI – 1)

En la escuela. D. (III – IV – 9)

Mi Ñuke. F. (III – IV – 6)

Por lo tanto para los niños de el cuestionario el concepto *Peuma* es un tanto complejo, pero no en su definición, más bien en su esencia, o su modo de funcionamiento, ya que

es asociado a las fuerzas inmateriales que configuran la cosmovisión *Mapuce*. Lo que se ilustra con la importancia que le otorga el siguiente encuestado.

Es muy importante porque a veces anuncian algo. D. (V – VI – 1)

k) Variable 11: “*Rakizuam*”

TABLA N° 18: *Rakizuam* por Nivel

Variable	Nivel				Total
	III - IV	V - VI	VII	VIII	
Muy Fácil	1	0	1	0	2
Fácil	0	0	0	0	0
Difícil	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de análisis de conceptos.

El concepto *Rakizuam* fue señalado por dos estudiantes, uno perteneciente al nivel III – IV y el otro al nivel VII, quienes lo han categorizado como un concepto *Muy Fácil*.

Pensamiento. MF. (III – IV – 5)

Es el pensar de nuestra cultura mapuche. MF. (VII – 7)

Señalado como el pensamiento de la cultura *Mapuce*, en ambos casos lo han ejemplificado como el pensamiento mismo de una persona.

Mi papá tiene Rakizuam. MF. (III – IV – 5)

Se refiere al pensar, o sea cuando yo pienso. Iñce Rakizuam. MF. (VII – 7)

En cuanto a la pregunta ¿Dónde lo han aprendido?, el encuestado del nivel menor III – IV lo señala por medio de su familia, mientras el del grado mayor VII señala que lo ha aprendido en la escuela.

Mi tío. En Allipen. MF. (III – IV – 5)

Se aprende haciendo Rakizuam. MF. (III – IV – 5)

En realidad lo he aprendido en el colegio Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe. MF. (VII – 7)

l) Variable 12: “Kimun”

TABLA N° 19: Kimun por Nivel

Variable	Nivel				Total
	III - IV	V - VI	VII	VIII	
Muy Fácil	0	0	0	0	0
Fácil	0	0	0	0	0
Difícil	0	0	0	3	3

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de análisis de conceptos.

La variable *Kimun* fue considerada por tres estudiantes, siendo los tres del nivel VIII y considerada en todos los casos como concepto de dificultad mayor o *Difícil*.

En cuanto a las descripciones acerca de su definición todos concuerdan en que es el conocimiento acerca de su cultura.

Conocimiento. D. (VIII – 3)

Significa conocimiento, que las personas dan a conocer a la gente/hijos, sobrinos, primos. D. (VIII – 5)

Es el saber y conocimiento. D. (VIII – 9)

Los ejemplos fueron bastante significativos, ya que consideran su *Kimun* o conocimiento, como trascendental para el ser *Mapuce*.

Cuando uno sabe, entiende lo que está hablando. D. (VIII – 3)

El Kimun es muy importante porque se pueden entregar conocimientos muy emotivos e interesantes. D. (VIII – 5)

Que tienen conocimiento de su cultura. Inche nien fenxen Kimun. D. (VIII – 9)

La importancia del concepto también se aprecia por cuanto fueron las familias y la escuela quienes les dieron a conocer su significado.

Cuando mis padres me enseñaron. D. (VIII – 3)

Yo lo aprendí preguntando su significado. En el colegio. D. (VIII – 5)

Por gente de mi comunidad. D. (VIII – 9)

Por lo tanto se puede reconocer que el concepto *Kimun* fue considerado como difícil, pero solo por tres estudiantes del nivel mayor VIII y creemos que esta dificultad mayor se debe a que el conocimiento *Mapuce* es amplio y por lo tanto difícil de conocer en su plenitud.

m) Variable 13: “*Kimche*”

TABLA N° 20: *Kimche* por Nivel

Variable	Nivel				Total
	III - IV	V - VI	VII	VIII	
Muy Fácil	0	0	0	0	0
Fácil	0	0	0	0	0
Difícil	1	0	0	1	2

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de análisis de conceptos.

El concepto *Kimche* hace referencia al nivel de conocimiento de una persona, que a través de los años y el contacto con la naturaleza este ha elaborado su propia teoría del conocimiento, siendo los encargados de transmitir al resto de la comunidad la filosofía sobre su cultura, para que esta se conserve y a la vez se proyecte.

En cuanto al análisis, los datos muestran que solo dos estudiantes de un total de cuarenta y uno lo escogieron y ambos casos en clasificación *Difícil*. Lo significativo de la muestra es que son de niveles muy distantes quienes los describieron uno del nivel III – IV y otro del nivel VIII. Así mismo el caso del nivel III – IV solo se remitió a solo identificar el concepto.

Una persona que tienen sabiduría y conoce. D. (VIII – 7)

Kimche. D. (III – IV – 5)

Mientras que el caso de VIII describe el concepto satisfactoriamente y señala que lo aprendió en la escuela.

Cada persona tiene una sabiduría y los que son mayores que nosotros son

Kimche. Eimi Kimche. D. (VIII – 7)

En el colegio. D. (VIII – 7)

n) Variable 14: “Wenu Mapu”

TABLA N° 21: Wenu Mapu por Nivel

Variable	Nivel				Total
	III - IV	V - VI	VII	VIII	
Muy Fácil	0	0	1	1	2
Fácil	0	0	0	0	0
Difícil	0	0	0	1	1

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de análisis de conceptos.

El concepto *Wenu Mapu* fue mencionado por tres encuestados y considerado de dificultad intermedia.

El cielo de arriba. MF. (VII – 3)

El Wenu Mapu es el cielo. D. (VIII – 4)

Es la tierra de arriba en donde solo los espíritus pueden andar. MF. (VIII – 8)

Considerado como un espacio superior en el que habitan seres inmateriales provistos de energías naturales, por lo que sus ejemplos son asociados a esas energías.

Tañi Lof Muley Fenxen ce. Tañi lof Muley Fenxen Kulliñ. MF. (VII – 3)

Es la tierra que existe arriba (en el cielo). D. (VIII – 4)

Es lo del cielo. Hoy las fuerzas del Wenu Mapu nos acompañan. MF. (VIII – 8)

Se trata de un concepto de compleja significación al tratarse de definir y reconocer un espacio inmaterial, por lo que la familia y la escuela son fundamentales en la enseñanza de su cosmovisión.

Lo he aprendido poniendo atención a los que me enseñan. MF. (VII – 3)

Lo he aprendido en la escuela y en la casa. MF. (VII – 3)

Escuchando. D. (VIII – 4)

Escuela, Lof y Ruka. D. (VIII – 4)

Escuchando a la gente mayor. MF. (VIII – 8)

Lo he aprendido mediante mi familia. MF. (VIII – 8)

o) Variable 15: “Anka Weñu”

TABLA N° 22: Anka Weñu por Nivel

Variable	Nivel				Total
	III - IV	V - VI	VII	VIII	
Muy Fácil	0	0	0	0	0
Fácil	0	0	0	0	0
Difícil	0	0	1	0	1

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de análisis de conceptos.

El concepto *Anka Weñu* se considera como uno de los conceptos con mayor grado de dificultad. Solo es señalado por un encuestado y lo consideró como un concepto de *Difícil* definición.

Anka Weñu D. (VII – 9)

Además en el cuestionario el único caso no lo supo definir, esto sólo permite plantear que es un concepto de difícil comprensión.

p) Variable 16: “*Ragiñ Mapu*”

TABLA N° 23: *Ragiñ Mapu* por Nivel

Variable	Nivel				Total
	III - IV	V - VI	VII	VIII	
Muy Fácil	0	0	0	0	0
Fácil	0	0	0	0	0
Difícil	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de análisis de conceptos.

El concepto *Ragiñ* no fue señalado por ningún caso en el cuestionario.

q) Variable 17: “*Nag Mapu*”

TABLA N° 24: *Nag Mapu* por Nivel

Variable	Nivel				Total
	III - IV	V - VI	VII	VIII	
Muy Fácil	0	0	0	0	0
Fácil	0	0	0	0	0
Difícil	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de análisis de conceptos.

El concepto *Nag Mapu*, no fue señalado por ningún caso en el cuestionario.

r) **Variable 18: “Mince Mapu”**

TABLA N° 25: Mince Mapu por Nivel

Variable	Nivel				Total
	III - IV	V - VI	VII	VIII	
Muy Fácil	0	0	0	0	0
Fácil	0	1	0	0	1
Difícil	1	0	0	0	1

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de análisis de conceptos.

La variable *Mince Mapu* para los encuestados solo representa el espacio de abajo o inferior al que ellos habitan.

Ince anuan Mince Mapu. F. (V – VI – 3)

Es la tierra de abajo. F. (V – VI – 3)

Mince Mapu. D. (III – IV – 1)

A pesar de que pudiera decirse que es un espacio de fácil significación el cuestionario ha demostrado que como un concepción espacial inmaterial es difícil de representar o describir por parte de los encuestados. Y se evidencia en que los únicos dos encuestados solo se remitieron a clasificarlo y no definirlo precisamente.

s) **Variable 19: “Wajontu Mapu”**

TABLA N° 26: Wajontu Mapu por Nivel

Variable	Nivel				Total
	III - IV	V - VI	VII	VIII	
Muy Fácil	0	0	0	0	0
Fácil	0	0	0	0	0
Difícil	2	0	1	0	3

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de análisis de conceptos.

Wajontu Mapu (Es el universo, es el todo tanto circular como esférico, es todo aquello que existe alrededor de la tierra. Incluyendo lo real, lo tangible y lo intangible. Lo espiritual, lo sobre-espiritual en su integridad y su totalidad.¹¹) Este concepto aparece sólo entre los cursos pequeños III, VI y séptimo básico. Es un término que puede determinarse como de alta dificultad, dado que todos quienes lo mencionaron lo colocaron en esa categoría independiente de su madurez. Mientras los/as estudiantes de 3° y 4° no lo definen, en 7° es definido como:

Na weza kimbla fin feita zugu mew. (VII- 7)

Un estudiante dice de dónde conoció el término el resto no lo define.

Yo lo aprendí hablando (III – IV 4)

Además dice haberlo aprendido en el colegio.

En el colegio (III – IV 4)

Señalando él mismo que lo aprendió con sus abuelos.

Mis abuelos (III – IV 4)

Con respecto a los ejemplos del término, sólo el estudiante de 7° básico menciona un ejemplo del concepto.

Na weza kimbla fin feita zugu mew. (VIII – 7)

En síntesis se puede decir que el análisis anterior permitió definir de manera preliminar las representaciones espacio temporal de la cosmovisión *Mapuce Bafkehce* a partir de las ideas previas que manejaban los estudiantes de la escuela, evaluar el grado de dificultad de ellos, su forma de aprendizaje, los contextos donde se adquirió este saber. Todo ellos elementos claves a la hora de definir y secuenciar contenidos, actividades y estrategias para el atlas didáctico bilingüe. Los principales conceptos en un grado de complejidad y secuencia desde lo más concreto a abstracto serían; *Ruka, Lof, Rewe, Meli Wixan Mapu, Kimvn, Wajontu Mapu, Karukatu, We Xipantu, Aija Rewe, Meli Xoy Xipantu, Butal Mapu.*

¹¹ Ibid.

CAPITULO VI

REPRESENTACIONES ESPACIALES DE LAS AUTORIDADES Y PROFESORES MAPUCE BAFKEHCE

INTRODUCCIÓN: En este capítulo se presentan las representaciones espaciales de las autoridades y profesores *Mapuce* de la escuela *Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe*. Se describen las principales ideas y conceptos que surgieron de la transcripciones de entrevistas, su categorización y posterior transversalización lo que permitió ver como los conceptos espacio temporales de la cultura *Mapuce Bafkehce* se definen a partir de los relatos de los profesores y autoridades *Mapuce* de la escuela.

1. TRANSVERSALIZACIÓN DE CONCEPTOS

1.1 CATEGORIA: COSMOVISIÓN MAPUCE

a) Concepto emergente: *Ñuke Mapu* / *Madre Naturaleza-Tierra*

En relación a este concepto solo un entrevistado declara lo siguiente:

“Nuestra *Ñuke Mapu*, nos alimenta nos da que comer, nos da vida nos da cosecha, *Walug* como llamamos nosotros, por ella estamos sobre ella, nosotros estamos en brazos de nuestra *Ñuke Mapu*, ella es nuestra madre” (F.A; *Walug*, 2010).

“*Ñuke Mapu*, porque es la madre que todos los días nos da un pedazo de pan, nos da la papa, la arveja, el trigo, la avena y que no nos da. El fruto, la manzana, a veces hay copihue, hay todas estas cosas. ¿Quién lo produce? No voy a decir: yo lo produzco, no. Yo solamente rompo la tierra, siembro papa, siembro trigo, pero no sé cuándo va a volver, acaso va a volver o no. pero quien es el que cultiva: nuestra madre, ella, ella nos tiene tanto cariño, que nos da de comer. Eso es, tiene todas estas cosas, todas estas cosas: agua, el brote de agua, que nos está dando hierbas. Y el de arriba, está totalmente comunicado con ella, con la tierra. Así lo veo yo” (F.A; *Pukem*, 2012).

El concepto hace referencia a la relación que establece la cultura mapuce con la naturaleza como un vínculo profundo de sustento para el ser y su existencia. En este concepto se evidencia la reciprocidad y relación que tiene el mapuce con la naturaleza al considerarse parte de ella y como parte de un todo.

b) Concepto emergente: *Az Mogen / Carácter de la Vida*

“Vida” (...) “Esta va a estar determinado por las características geográficas del *Az Mapu*” (J.C; Pukem, 2012).

Al igual que el concepto anterior este se refiere a la vida específicamente articulada por los distintos elementos geográficos del entorno. En segundo plano se refiere a los rasgos identitarios que tiene la vida, concepto referido a *Az Mapu* entendido como la identidad o carácter de un territorio. Este es un concepto clave para la enseñanza del territorio mapuce.

c) Concepto emergente: *Az / Identidad*

“Características y los ordenamientos de los patrones sociales, culturales, lingüísticos, religiosos, es decir la forma como se estructura la vida, nosotros como *Ce* (Gente), como personas, también tenemos un *Az*, una estructura característica, forma” (J.C; Pukem, 2012).

“Identidad (...) de un territorio” (M.P; Pukem, 2012).

En estos conceptos se habla de cómo la identidad mapuce se construye a partir de distintas escalas que se articulan desde lo macro espacial a lo micro corporal. Es decir, el ser *Mapuce* tiene y refleja los mismos rasgos identitarios que un territorio determinado, lo cual nos da luces de la estrecha vinculación que existe en términos filosóficos y epistemológicos del ser y el territorio *Mapuce*. Este concepto también es clave para ver como construye la identidad territorial en la cultura mapuce y para la secuencia didáctica del atlas.

d) Concepto emergente: *Mogen / Vida*

“*Mogen Cheman Ta Piwiyidenchin Tain Mogen Tati, Chemta Ti Mogen?, Kucha Mogenlio, Ka Fucha y Mogen...*...los animales también tienen vida. ¿Solamente los animales? todos los elementos de la naturaleza, todos tienen vida y nosotros solamente como *Ce*, como personas, cuando decimos que todos los elementos de la naturaleza tienen vida es lo que nos permite decir que nosotros somos un elemento más. Entonces decíamos que *Kom Ixofij Chem Mucheke Lutani Ta Mogen, Inchin Chem Tenta Mogen Inail*, no solo nosotros, que nos auto designamos *Ce*, personas, tenemos vida, *Pu Mogen Ta Mawvn In Mogen*

Laf Lie Mogen Ta Kuyin, Lie Mogen Ta Ko, Lie Mogen Ta Winkul, Trentren, Menoko, wetrunko, Alanka, Lawen, Weñeu, todos los elementos de la naturaleza tienen vida, *Mogen*, que de ahí viene entonces que nosotros decimos, nosotros *Pu Ce Nain Mapuche Gen*, nosotros no somos dueños y no tenemos el derecho de decir esto es mío y yo destrozo y hago lo que yo quiero, *Feley La Tenchin Ta Rakizuan Chin Kimun*, el pensamiento, el conocimiento y la sabiduría no es atropellar los demás seres vivientes del *Mapu Mogen*, yo, tú y cada uno de nosotros, mi *Cau*, mi *Ñuke*, somos un elementito más de este gran universo, *Ixofij Mogen*, por lo tanto nosotros no tenemos derecho a transgredir los otros *Geh...*”(J.C; Pukem, 2012).

Quizás uno de los rasgos más característicos de la cultura *Mapuce* se refleja en estas ideas, las cuales se articulan en el sentido más simple y complejo de la vida, el ser y la naturaleza. En una dimensión de totalidad, no hay separación entre lo humano y lo natural, ya que ambas dimensiones de la vida tienen las mismas características y particularidades. Todo tiene vida un cerro (*Wigkul*), una montaña (*Xeng Xeng*), una vertiente de agua (*Wexunko*), las hierbas (*Lawen*), la lluvia (*Mawvn*), los animales (*Kuyin*) así como la gente de la tierra (*Mapuce*). No hay una separación ontológica que separe al ser de la naturaleza, esta es una totalidad en donde el ser humano es parte intrínseca del medio en que habita. En estas ideas se fundamenta el respeto por la naturaleza que ha desarrollado en su cosmovisión la cultura *Mapuce* milenariamente.

1.2 CATEGORÍA: DIMENSIÓN ESPACIAL VERTICAL MAPUCE

a) Concepto emergente: *Wajontu Mapu / Universo*

“Es una redondela (esfera), todo el mundo, todo el mundo entero, Chile entero. El *Wajontu Mapu* tiene en primer lugar el *Meli Wixan Mapu*: cuatro puntos cardinales como le llaman (*Wigka*), ahí parte, y nos va quedando un rectángulo de la sabiduría de antes” (F.A; Pukem, 2012).

“territorio mapuche dividido, que se encuentra dividido 3 dimensiones íntimamente relacionadas y conectadas y que conforman y le dan estructura al universo, al *Wajontu Mapu*, aquí está la definición de estas 3 dimensiones” (J.C; Pukem, 2012).

“También siguieron otra forma de ver conocimiento en forma vertical: El *Wenu Mapu*, El *Anka Wenu Mapu*, El *Nag Mapu*, El *Mince Mapu*. También son 4

dimensiones, como hay 4 puntos, 4 referencias, acá, *Meli Wixan Mapu*. También ellos decían que *Wenu Mapu*, *Anka Wenu Mapu*, *Nag Mapu* y *Mince Mapu* también son 4, todo todo de 4 en 4. Cuatro puntos cardinales, *Meli Wixan Mapu*, y de ahí bueno los seres espirituales, también son 4, que se complementan que forman la dualidad, que son hombres y mujeres, que son ancianos y jóvenes, toda la estructura como incidieron, ósea, es admirable nuestros antepasados, como pudieron aprender, como pudieron comprender todo a partir de puras observaciones, ellos no leían, sino puras observaciones, a través de los sueños y eran creyentes. De hecho religiosamente como cultura mapuce somos una de las culturas más creyentes (M.P; Pukem, 2012).

“*Wajontu Mapu*, donde nuestros antepasados se dieron cuenta que esta tierra es horizontal y circular. El *Kulxug* representa muy bien el *Wajontu Mapu*. Ellos construyeron su instrumento donde pudieron ver y representar el mundo. De ahí viene todo el conocimiento, sabiduría y cosmovisión del pueblo *Mapuce*” (...) “En ese *Wajontu Mapu* y en el *Kulxug* también se puede leer el *Meli Xoy Xipantu*, donde se puede ver las estaciones del año (hablando en términos occidentales)” (...) “*Wajontu Mapu* es como el concepto *Lof*, ahí se construyen variedad de cosas, muchas, muchas cosas, características, estructuras, vida, forma, todo. Y le ponen *Wajontu*, el *Ontu* quiere decir que es una confluencia de cosas, es un todo con el *Wajontu Mapu*, ósea, ahí se va complementando todo lo que es el territorio, la tierra, lo que es este *Nag Mapu* para nosotros. Eso es en forma horizontal como lo veían...” (M.P; Walvg, 2010).

“Esto es la cosmovisión, el *Puel Mapu*, *Nag Mapu*, las distintas caras. Siempre se dimensiona de aquí para arriba, manteniendo el *Wajontu Mapu*, ésta es una forma general, todo lo que uno ve, todo lo que uno logra divisar, involucra todo, es como el universo” (P.P; Walvg, 2010).

En estos conceptos se habla cómo la cultura construye categorías espaciales para comprender el universo (*Wajontu Mapu*) como totalidad y las dimensiones espaciales verticales (*Wenu Mapu*, *Nag Mapu* y *Mince Mapu*) y horizontales (*Meli Wixan Mapu*) que estructuran lo visible y no visible en planos abstractos que se interpretan a partir de la observación del movimiento del universo, la transición de los astros celestes y de las perspectivas que construye el observador del horizonte y el punto de encuentro en lo esférico (bóveda celeste) y la línea recta (el horizonte). La síntesis de la observación y

de la abstracción del espacio vivido y concebido se representa en el concepto iconográfico *Kulxug* donde se dibujan la intersección del plano y las esfera, la dualidad, complementariedad de los elementos de la naturaleza que dan sustento a la vida, la mujer, el hombre, la juventud, la vejez, los cuatro momentos de la naturaleza y los cuatro espacios territoriales que le dan sentido a la ordenación del mundo desde la cosmovisión *Mapuce*. Este concepto por su complejidad y grado de abstracción hay que desglosarlo en sus distintas dimensiones para organizar la enseñanza del mismo. Es un concepto fundamental para la enseñanza de la cosmovisión espacial mapuce.

b) Concepto emergente: *Waj Mapu / Espacio Ancestral*

“el *Newen* que habita aquí en el *Nag Mapu*, en *Mince Mapu*, en el *Anka Wenu Mapu*, y estas dimensiones, que las vamos a ver un poco más adelante, no todos nosotros podemos tener acceso a ellas, *Pu Machi Wenxu Machi Zomo Maci Feyta Pokikimun Chunlenta Lentachey Az Mogen Wajontu Mapu Mew, Emuyemun Pu Machi Ta Machitun Kelün Ta Fupikin Ta Wenu Mapu Kushe Anka Wenu Mapu Rañin Wenu Mapu*, nosotros siempre conocemos el *Wenu Mapu*, el *Nag Mapu* y el *Mince Mapu*, hay muchas dimensiones, entonces lo que nosotros conocemos como *Rañi* o el *Kulxug*, allí se intenta expresar fielmente todos los elementos del *Waj Mapu Mapuce*, del universo, y la dimensión del espacio, así tenemos el *WENU MAPU*, *NAG MAPU* y *MINCE MAPU*, las tres dimensiones que en cierta forma se superponen, pero entre el *Nag Mapu* y el *Wenu Mapu* existen otras dimensiones, y que no todos tenemos acceso a ese *Kimvn*, las machi si ellos tienen el *Newen*, energía para poder superponerse a eso” (J.C; *Pukem*, 2012).

“espacio definido entonces culturalmente como el territorio mapuche” (J.C; *Pukem*, 2012).

“*Waj Mapu* libre o autodeterminación del *Waj Mapu*” (J.C; *Pukem*, 2012).

“se da toda una estructura del *Waj Mapu*...tenemos acá el *Pikun Mapu*, que es un territorio amplio, que están ahí los conocimientos, la vida, después –siempre hay que girar por la derecha – *Puel Mapu*, *Pikun Mapu*, *Lafken Mapu*, es otro gran territorio, hay también hay potencias, fuerzas sobrenaturales potentísimas: *Newen* le decimos nosotros, características: *Az Mapu*, y posteriormente tenemos

Willi Mapu, hacen todo el recorrido y así se compone el *Waj Mapu*” (M.P; Pukem, 2012).

Este concepto se refiere principalmente a la visión cultural e histórica del territorio mapuce ancestral, constituido a partir de las distintas identidades territoriales que se determinan a partir de los cuatro espacios territoriales que se definen con el punto cosmogónico más importante de la cultura *Mapuce*, el *Puel Mapu* (Espacio de donde sale el Sol, Oriente). Este concepto es fundamental para enseñar la territorialidad mapuce ya que hace referencia a la construcción histórica y cultural del territorio ancestral mapuce.

c) Concepto emergente: *Wente Wenu Mapu / Espacio de más arriba*

“El espacio mapuce se estructura en *Wenu Mapu, Nag Mapu y Mince Mapu*. Entre el *Nag Mapu* y el *Wenu Mapu* existen otras dimensiones como el *Wente Wenu Mapu, Anka Wenu Mapu, Ragiñ Wenu Mapu*” (J.C; Walvg, 2010).

“es lo que está por sobre esa dimensión por donde nosotros nos desplazamos diariamente” (J.C; Pukem, 2012).

Otra categoría espacial vinculada a una posición vertical entre el espacio de arriba (*Wenu Mapu*) y el espacio donde habitamos (*Nag Mapu*).

d) Concepto emergente: *Wenu Mapu / Espacio de arriba*

“El *Wenu Mapu* creemos en *Caw Genecen... Wenu Caw Ñuke*, y eso nos da la vida nos da todo esa es una creencia y eso lo vivieron y creyeron mucho los antepasados” (F.A; Walvg, 2010).

“el *Wenu Mapu*, el *Anka Wenu Mapu*, el espacio donde están las cosas” (P.P; Walvg, 2010).

En este espacio de arriba (*Wenu Mapu*) viven los padres y madres de arriba (*Wenu Cau Ñuke*) que sustentan la vida en el espacio donde habita el *Mapuce*.

e) Concepto emergente: *Nag Mapu / Espacio del medio (donde vive el mapuce)*

“es el espacio visible, habitado por los hombres, los elementos constitutivos de la naturaleza o seres visibles” (...) “es donde aquí nosotros estamos en la cotidianeidad, el *Nag Mapu*, donde conviven todos los *Newen*, las fuerzas de la naturaleza, el *Menoko*, están los *Kuyiñ*, estamos nosotros los *Ce*, están las

Aniümka, están las *Mawiza*, es decir *Mogen*, *Faw Nag Mapu Mew Cew Takiyanta Chantaw Inteychy*, donde día a día caminamos y hacemos vida, *Welu Antü Kamarikum*, *Antü Nita Xokay We Xo Nita Inchin Cau Inche Pulmuwey Tanxa Tukey Pulü Kamarikun Liwen*, es por eso que existe el día y la noche, la noche es para nosotros descansar, los seres que día a día nos están moviendo en la noche, es el espacio para otro *Newen*, para otra fuerza, el equilibrio, es por eso que *Chon Melü Mapuce Kimiin Pyepyeke Puxexe Pun Autantanku Autalaf Wilaf Antele*, en la noche es el espacio para que comience a interactuar otro *Ngeh*, otro sueño, otros espíritus, otro *Newen*, y los niños no tienen que salir a jugar, no tienen que gritar, *Lewün Yapüxe Trafentuya Pichikexe Trafentuya Xekexe*, porque cuando nosotros no llevamos ese *Mogen*, es norma de comportamiento y de conducta, nos pilla ese desequilibrio, esa energía, como no es permitido interactuar en la noche nos puede llegar a nosotros, es el *Xafentu*, ni el médico, ni el otorrino, ni el fonoaudiólogo, ni la matrona, nadie lo va detectar, entonces cuando tenemos un *Xafentu Kvtral Mapuce*, podemos ir a los mejores hospitales del mundo, exámenes, te va a decir que no usted no tiene nada, y se vuelve más enfermo, tenemos entonces que recurrir al *Mapu Lawen*, *Imiñami Ultamax Ñiem Nixam Nawenta Triiwenta Kutran Entrenrü* (...)“es el espacio donde habitamos nosotros todos, padre, madre, mujer, hombre, habitan los seres invisibles y visibles, están las fuerzas positivas y negativas con las que se interactúa en relación permanente para mantener el equilibrio, habita el *Ko* (agua), *Wigkul* (cerro), *Anvmka* (plantas), *Kuyiñ* (animales), *Kurvf* (viento, el viento bueno de la bonanza viene del *Willi Mapu*, pero si hay *Pikun Kurvf* hay lluvia segura, en esta época hay mucho *Pikun Kurvf* y escaso en el verano, por eso todas las *Ruka* están orientadas sus salidas hacia el *Puel Mapu* para no recibir la energía negativa), *Antv* (sol), *Kvyen* (luna), *Mawvn* (lluvia), *Trabkan*, *Jufken*, que son relámpagos, truenos, este año pasaron unos truenos impresionantes” (J.C; Pukem, 2012)

“espacio visible, tangible, donde nosotros interactuamos” (H.P; Walvg, 2010).

“La primera parte, donde tú vives, la dimensión de tu espacio (*Nag Mapu*) es donde se da la vida, un espacio para vivir, disfrutar, alimentarte, ver todo lo que tú puedes ver. Existen espacios dentro del *Nag Mapu* muy limpios muy buenos (...) “Pasamos a ser parte de este espacio, pero nuestra lógica no es la de

sentirnos dueños en absoluto. Por lo mismo, uno tiene que saber convivir en el *Nag Mapu*. Si tú convives bien, vas a tener muchos espacios positivos, pero si tú no convives bien tendrás partes negativas en este espacio” (P.P; Walvg, 2010).

Este espacio donde vive el ser mapuce, donde además desarrolla sus relaciones sociales, culturales, religiosas en un equilibrio con los demás espacios de arriba, de abajo, de los seres que en ellos habitan se constituye como el espacio vivido reflejo de los antepasados y las fuerzas de la naturaleza que los han construido. Este concepto es clave para la enseñanza del territorio, ya que en él se pueden encontrar referencias concretas y cercanas del espacio mapuce, así como la valoración del entorno de la cosmovisión mapuce.

f) Concepto emergente: *Mince Mapu / Espacio de abajo*

“es aquello que es invisible para nuestra vista, nosotros no podemos ver lo que hay más abajo, *Minche Mapu Mew Yemantay Lemancay Newen* (...) “es la tierra de abajo, donde se encuentra la fuerza y los espíritus malignos, así es entonces cómo se constituía el *Kulxug o El Rañi*” (...) “es el espacio desconocido para los seres humanos, se ubica bajo el *Nag Mapu*, contiene a las fuerzas negativas y espíritus malignos, se equilibra en el *Nag Mapu* (los *Cemamvj* representan la vida de los mapuche, si yo me muero en los cementerios colocaban un *Cemamvj*, dependiendo si es hombre o mujer, así el cuerpo sigue representado a través de los *Cemamvj*, su espíritu sigue representado, y en la vida terrenal el *Kalvl*, el cuerpo deja de existir, *Ce*: persona, *Mamvj*: madera, la persona representada en la madera)” (J.C; Pukem, 2012).

“El espacio desconocido, pero que también es válido, donde existen seres que actúan e intervienen” (H.P; Walvg, 2010).

“Dentro del *Mince Mapu*, (abajo del *Nag Mapu*), también hay muchos espíritus positivos y negativos, que quizás no los ves pero merecen cierto respeto. Sin el *Mince Mapu* no habría sustento del *Nag Mapu*, no tendríamos ese sistema de control que hoy existe” (...) “Uno ve y siente que tiene que basarse en un sistema de respeto muy amplio y que hay que saber convivir con los espíritus que viven en el *Mince Mapu*, que es un factor de la subsistencia del mundo, del pueblo y del lugar donde hoy en día uno vive” (P.P; Walvg 2010).

Este concepto se refiere al espacio de abajo que sostiene al espacio donde vive la comunidad, que sin él no habría existencia del mundo real, hay una relación dual que establece un equilibrio entre lo visible y lo no visible, entre los seres reales, las fuerzas y seres negativos que coexisten y les dan un sustento a la vida en la tierra. Por lo cual el mapuce debe conocer y respetar este espacio y a los seres que viven en él. Tema fundamental para la enseñanza de valores culturales del espacio mapuce.

1.3 CATEGORÍA: DIMENSIÓN ESPACIAL HORIZONTAL MAPUCE

a) Concepto emergente: *Meli Wixan Mapu /Cuatro espacios de la tierra*

“Donde están las cuatro fuerzas presentes, que sostienen la tierra, el universo, esas cuatro fuerzas grandes por lo que el *Mapuce* se rige en todo momento, en el *Gijatun*, en la familia, el hogar, el *Mapuce* se rige por el número cuatro, es importante” (F.C; Walvg, 2010).

“El *Meli Wixan Mapu*, da muchas cosas: la enseñanza que tiene que darle es como era que nosotros vivíamos antes, los antepasados, hubo mucho respeto a nuestro territorio, no era llegar y hacer lo que querían sino que pedirle permiso a nuestro seres queridos. Los antepasados cuando iban a un monte a corta un árbol, le conversaban, le decían yo te necesito, voy a matarte por que te necesito realmente no porque vengo a hacerte pedazos. Ya no queda ese respeto que había, pero mi mamá me dijo cualquier cosa no lo pase a llevar, es la naturaleza que vive ahí, tiene su espacio déjelo vivir, si lo molestas algo te va a pasar” (F.A; Walvg, 2010).

“*Meli Wixan Mapu*, son los cuatro elementos a nivel macro, pero dentro de estas identidades territoriales existen otros espacios geográficos que son habitados por nuestros hermanos como el espacio territorial como por ejemplo los *Nagce* y *Wentece* que son más específicos” (J.C; Walvg, 2010).

“Cuatro espacios territoriales - que difieren mucho de los puntos cardinales, se cae en el error, la palabra punto cardinal definen puntos” (H.P; Walvg, 2010).

“*Meli Wixan Mapu* es donde uno se rige de todo. Por ejemplo, por el tiempo. Nosotros vemos cuando va a llover o va a hacer un buen tiempo. En el *Meli Wixan Mapu* se sabe cómo va a estar el tiempo. Si del norte sopla el viento, va a llover. Si desde el sur corre viento, hará buen tiempo” (...) “Significa mucho

para nosotros, el *Meli Wixan Mapu*, que está reflejado en el *Kulxug* y es como que uno como *Mapuce* se sujeta en las 4 partes del *Mapu*” (A.P; Walvg, 2010).

“Es parte esencial de la cosmovisión como *Mapuce*, puesto que son cuatro puntos para nosotros muy importantes, donde podemos definir ciertos territorios o *Az Mapu*” (M.P; Walvg, 2010).

“una organización que nuestros antepasados dejaron y vivieron, nosotros como *Mapuce* nos vemos reflejados en todos esos espacios” (...) “Dentro del *Meli Wixan Mapu* (los cuatro puntos de la tierra) existen diferentes tipos de *Pvllv* (espíritus) de *Newen*, y que ese *Newen*, uno dentro de la enseñanza que tiene, tiene sus ciertos poderes. Nunca están solos, sino que siempre se relacionan a través del espíritu” (...) “Es un tema muy complejo, grande, que al final, tú lo relacionas con mucha cosas. En el ámbito religioso como te decía, nosotros tenemos nuestros dioses, *Kuse – Fvca - Vlca- Wece*. Y creo que se mencionan los cuatro dioses que tenemos ahí y que tienen su forma y su fuerza espiritual, que al final cuando los invocamos unimos esos cuatro espíritus dentro de ese punto” (P.P; Walvg, 2010).

El concepto se refiere a las cuatro fuerzas que sostienen la tierra, o los cuatro espacios territoriales que definen la identidad de los distintos territorios *Mapuce*. Por otro lado también este concepto se refiere a la dualidad complementariedad representada en el número 4 y por los seres divinos que definen la espiritualidad mapuce (*Kuse – Fvca - Vlca - Wece*). También pasa a ser una forma de organización territorial y una enseñanza de respeto a los distintos espacios y sus seres que lo habitan. Este concepto es fundamental para la propuesta didáctica de la enseñanza del territorio mapuce. Por todas las dimensiones que abarca, si bien tiene un alto grado de complejidad también es posible de secuenciarlo para su enseñanza.

b) Concepto emergente: *Kulxug / Instrumento-símbolo que representa el espacio mapuce*

“a simple vista parece una cosa muy rústica, probablemente para otros muy poco atractivo a la vista, pero para nosotros lo atractivo probablemente pasa a un segundo plano, lo que sí importa es la profundidad, el *Kimvn* y el *Rakizuan* que hay allí *Emuy emantay Chin Ñuke Gijatun Eyay Mawün*, que es entendido

como el eje articulador hasta el día de hoy de la unidad del pueblo mapuche” (J.C; Pukem, 2012).

“todos nos regimos a través de nuestro instrumento que es el *Kulxug*. Ahí está reflejada nuestra vida *Mapuce*. El *Kulxug* tiene la mayor cantidad de información sobre nuestra forma de vivir como *Mapuce*, y estudiándolo bien se puede aprender, pero hoy en día mucho desconocemos” (A.P; Walvg, 2010)

“en el *Kulxug* también se puede leer el *Meli Xoy Xipantv*, donde se puede ver las estaciones del año (hablando en términos occidentales)” (M.P; Walvg, 2010).

Este es un concepto, ícono e instrumento musical ceremonial utilizado por la *Maci* (Líder espiritual *Mapuce*) que representa fielmente la cosmovisión, religiosidad, filosofía, la complementariedad, los momentos del año, los espacios territoriales de la cultura *Mapuce*.

c) Concepto emergente: *Meli Xoy Mapu / Cuatro espacios territoriales*

“*Feyta Antv* y *Kvyen*, entonces en cada uno de los *Meli Xoy Mapu*” (J.C; Pukem, 2012)

Este concepto se refiere a los cuatro espacios territoriales que componen el espacio *Mapuce*. También es un concepto clave para la enseñanza del territorio mapuce.

d) Concepto emergente: *Meli Geh Kuse / Cuatro espíritus divinos*

“*Meli Xoy Xipantv Mew* y el *Meli Wixan Mapu*, si nosotros tiramos una línea para acá otra línea para allá, vamos a encontrar que esto a su vez representa el *Fvca*, el *Kuse*, el *Wece* y el *Vlca*, los *Meli Geh Kuse* es la familia, el padre anciano, la mujer anciana, el joven hombre y la joven mujer” (...) “la dualidad, el anciano/ la anciana, el joven hombre y joven mujer, son los *Meli Geh Kuse*, cuando hay un apega entre el *Xen Xen* y el *Kay Kay*, hay una narración de un hecho que ocurrió en su minuto, *Melipi Meli Geh Kuse Ta Mogen Lewen*, cuatro fueron los *Meli Geh Kuse*: el padre anciano, la mujer anciana que tienen el *Kimiin* y el *Rakizuam*, y el joven hombre y la joven mujer, de ahí viene el principio de la dualidad, de ahí que estén los *Meli Xoy Meli Geh Kuse*, *Meli Xoy Meli Geh Kuse Ta Mulita Mew Ñexe Ta Melitan Meli Xoy Mapu*, *Puel Mapu*, *Bafkeh Mapu*, *Pikun Mapu*, *Wiji Mapu*, *Kum Kan Ly*, *Pukem*, *Pewu*, *Walug*, *Rimu*, *Meli Xoy Xipantu*, *Meli Wixan Mapu*, entonces eso es lo que se recrea

en cada *Purun* y en cada *Gijatun*, *Emu Yemayta Iñaiko Yeikita Pulituxe Pu Newenche Akmeli inchin Iñichi Melitay Tay Chi Fau Kultrun Fu Yemantay Chichen Fotan Nag Mapu Yantache Yayopichi Ianta Mogen Ianta Kuñi Meli Tako Meli Teye Neawnta Melita Malu Mapu Feytantawo Wenu Mapu Feytan Melita Minche Mapu Ytey Tata Wajontu Mapu Kineche”* (J.C; Pukem, 2012).

Tal como se ha señalado en conceptos anteriores, la cosmovisión de dualidad y complementariedad está representada por cuatro seres divinos los *Meli Geh Kuse*. Un hombre anciano, una mujer anciana, un hombre joven y una mujer joven. Aquí se encuentran los fundamentos espirituales de la espacialidad mapuce.

e) Concepto emergente: Antv /Sol -día

“el *Antv*, el sol y la luna, ambos elementos de la naturaleza son preponderantes y determinan, si no existiera el sol quizá la vida sería distinta, por lo tanto, el sol da vida” (J.C; Pukem, 2012).

“está el *Antv* también para medir el tiempo, un día es un *Antv*” (H.P; Walvg, 2010).

Este concepto se refiere principalmente a la denominación del Sol, pero a su vez también es utilizado como una medida de tiempo del día. Este concepto está vinculado a la dimensión temporal.

f) Concepto emergente: Kvyen / Luna

“la luna también determina, les voy a decir una infidencia pequeña, me decía *Mapuce Papay* antes, que dependiendo de la época, el período, en que una madre queda embarazada, ya se sabía con antelación que el *Picice* que venía iba a ser *Wenxu* o *Zomo*, porque la luna es la que determina la fecundidad” (J.C; Pukem, 2012).

“Dentro del tiempo, *Meli Xoy Xipantv*, en cada *Xoy*, existe los *Kvyen*, viene a ser como un ciclo lunar. (H.P; Walvg, 2010).

Este concepto se refiere a la luna y también a una forma de medir el tiempo por ciclos lunares. Tiene mucha relación con la fecundidad de la mujer.

g) Concepto emergente: Puel Mapu / Tierra del este

“Nosotros tenemos cuatro puntos cardinales, que le decimos *Meli Wixan Mapu*, esto significa en primer lugar que nosotros como *Mapuce*, miramos en la mañana al levantarse, hacia la cordillera, nuestra *Ruka* siempre mirando hacia la cordillera, donde sale el sol y así pedir esa fuerza nueva que nosotros continuamos día a día” (F.A; Walvg, 2010).

“*Puel Mapu* es el lugar por donde diariamente aparece el sol y es el espacio que han dejado nuestros ancestros o los seres espirituales” (...) “pero para nosotros el punto de partida no es el norte, para nosotros el punto de partida, desde nuestra visión es el *Puel Mapu*” (J.C; Walvg, 2010).

“El principal punto de orientación para nuestro punto es el *Puel Mapu*, por donde sale el sol y tiene una connotación especial, una sobrevaloración, porque en ese espacio dicen que habitan los creadores, los que vigilan todo lo que se ha creado. En *Mapuzungun* si quisiéramos buscar el significado de *Puel Mapu* = *Pulmapun: Pu* (los) que dejaron *Mapun* tierra (Los espíritus, las fuerzas que dejaron el *Mapu*). Para todas las actividades que se quieran emprender, se dirige la mirada hacia allá, hay una comunicación previa con los espíritus. Tampoco está de más decir que también está el sol que nos da todo, emerge de ese lado” (H.P; Walvg, 2010)

“Es por donde sale el sol, y donde nosotros como *Mapuce* nos regimos en todo aspecto, en la salida del sol. La misma construcción de la *Ruka* tiene que estar dirigida hacia allá, la puerta, por donde sale el sol, es de donde se recibe la energía” (A.P; Walvg, 2010).

“Otro *Wixan Mapu* es el *Puel Mapu*. Para nosotros como *Mapuce* tiene un tremendo significado pues en ese *Az Mapu* nace nuevamente el sol, comienza el nuevo día y para nosotros es la principal orientación de la energía positiva, donde comienza el nuevo día” (M.P; Walvg, 2010).

Concepto que señala por donde sale el sol, también se refiere a la orientación de la vida, de la *ruka*, lugar de conexión con los ancestros, donde renueva la vida día a día, nuevo ciclo del *antv* y de energía positiva. Es uno de los territorios más importantes dentro de la cultura mapuce por lo que su enseñanza se hace fundamental.

h) Concepto emergente: *Wiji Mapu / Tierra del sur*

“el viento sur, trae buenanza, trae muchas cosas maravillosas que nosotros vemos y así la naturaleza consiste en que nosotros amamos nuestra *Ñuke Mapu*” (F.A; Walvg, 2010).

“*Wiji Mapu* es el espacio territorial desde donde viene el viento y su nombre viene de un ser vivo que dicen es característico por ahí (*Wijin*)” (J.C; Walvg, 2010).

“*Pikun Mapu* y *Wiji Mapu* son los otros espacios. Cada uno tiene su importancia dentro del tiempo y el espacio, y son dualidades opositoras pero complementarias” (...) “Cuando empieza a soplar el viento desde el *Wiji Mapu*, vienen el sol y la calma” (...) “los *Mapuce* de *Wiji Mapu* se denominan *Wijice*” (H.P; Walvg 2010).

“*Wiji Mapu*, la tierra del sur que también tiene una identidad territorial muy importante en conocimiento y sabiduría. También es un punto positivo por así decirlo” (M.P; Walvg 2010).

Este concepto se refiere al espacio territorial del Sur y que tiene ciertas características específicas asociadas al buen tiempo. También es un concepto territorial importante para su enseñanza.

i) Concepto emergente: *Pikun Mapu / Tierra del norte*

“*Pikun Mapu*, donde trae el tiempo muchas veces la lluvia, el viento norte y cosas buenas” (F.A; Walvg, 2010).

“*Pikun Mapu* fundamentalmente se refiere a ese espacio caracterizado por el viento que trae la lluvia y genera ese equilibrio o esa energía, para que se mantenga el equilibrio en la naturaleza” (J.C; Walvg 2010).

“cuando el viento que sopla desde el *Pikun Mapu*, es porque trae tormenta, trae agua, para limpiar la naturaleza y todo” (...) “Los que viven en el *Pikun Mapu* se denominan *Pikunce*” (H.P; Walvg 2010).

“*Pikun Mapu*., también es un referente para nosotros que tiene importancia, es un punto desde donde vienen los conocimientos del aspecto negativo, que siempre dicen los *Futakece* (Ancianos)... ese punto anuncia la lluvia, tiempo malo, anuncia cosas negativas pero no deja de ser importante” (M.P; Walvg 2010)

“y cuando llegaron al **Pikun Mapu** dijeron no, acá tenemos energía negativa, por los vientos, las lluvias, todo, cuando el invierno especialmente en este tiempo comienzan a llegar las nubes negras, comienza a llover, puede haber catástrofes, destrucciones, todo. Entonces porque prima la energía negativa” (M.P; Pukem, 2012).

Este concepto se refiere al espacio territorial del Norte y que tiene ciertas características específicas asociadas al mal tiempo. Pero como en la cosmovisión *mapuce* existe la dualidad y complementariedad es un punto que se hace necesario a la hora del equilibrio del mundo.

j) Concepto emergente: *Bafkeh Mapu / Tierra del mar*

“**Bafken Mapu** es una dimensión territorial que está definida por el **Bafkeh** (mar). Desmenuzando el concepto, **Baf** representa a algo plano como una mesa, y **Bafkeh** se define como una planicie, aquello que es plano” (...) “En el **Bafkeh Mapu** que es el espacio donde estamos nosotros” (J.C; Walvg, 2010).

“El **Bafken Mapu** es lo contrario al **Puel Mapu**. El sol tiene un inicio y un término. Aquí él juega un papel preponderante es el sol, desde el **Puel Mapu** hacia el **Bafkeh Mapu**” (H.P; Walvg, 2010).

“El territorio **Bafkehce** se conforma en nueve **Rewe (Aija Rewe)**. Ahí es donde entramos a la parte donde formamos un territorio el territorio **Bafkehce**” (A.P; Walvg 2010).

“Por ejemplo nuestro territorio **Bafkeh Mapu** tiene características, una propia forma de hacer nuestra vida, de organizarnos, de también una propia estructura que nos caracteriza como identidad territorial **Bafkehce**. **Bafkeh Mapu** es donde se pone el sol, el **Antv**” (M.P; Walvg, 2010).

“ese acercamiento que tenemos con el mar, el **Bafkeh Mapu**, para nosotros está la fuerza, está el **Newen** ahí” (...) “el **Bafkeh Mapu**, donde se pone el sol, se obscurece el sol y en la noche prima la energía negativa” (M.P; Pukem, 2012).

“Territorio **Bafkehce**, que es mucho más amplio todavía, abarca muchas comunidades, más de las que hoy en día podemos contar como **Aija Rewe**, podríamos decir que es una orgánica mayor, en la cual cada territorio está enmarcada en su situación o por el lugar donde se gobierna. Está el territorio

Wentece, Pikunce, Wijice, también se puede definir en ese ámbito también. Pero el territorio que nosotros hemos trabajado fuertemente en el territorio *Bafkehce*” (P.P; Walvg, 2010).

Este concepto se refiere al espacio territorial definido por la presencia del mar, es opuesto al *Puel Mapu*, por ende, es el lugar donde se oculta el Sol, tiene ciertas características específicas donde se termina el día y empieza la noche. Nuevamente vemos la dualidad y complementariedad. Este concepto es clave en la enseñanza de la espacialidad, ya que se refiere a la identidad territorial de los estudiantes de la escuela.

1.4 CATEGORÍA: ESTRUCTURA TERRITORIAL Y POLÍTICA MAPUCE.

a) Concepto Emergente: Estructura Sociopolítica

“Hoy en día nuestra gente obedece a una estructura sociopolítica que ha sido implantada por el estado chileno, no es propia del pueblo *Mapuce*, entonces nosotros hacemos esfuerzos para que vuelva a tomar validez para que a futuro sigamos retomando nuestra autonomía, o seguir hablando que somos una sociedad, un pueblo autónomo. Si no volvemos a valorar que poseemos un *Aija Rewe* y seguimos obedeciendo la estructura sociopolítica del Estado chileno, no vamos a conseguir lo que pretendemos, los niños, la juventud, si tienen que volver a considerar y valorar que nuestra estructura social política tiene validez, y que funciona y funciono miles de años” (H.P; Walvg, 2010).

Este concepto es un eje articulador para la enseñanza del territorio mapuce, ya que se refiere a la dimensión social y política de la espacialidad mapuce.

b) Concepto Emergente: Lof / Familia-comunidad

“Hoy se entiende al *Lof* como una traducción de comunidad. Al interior del *Lof* se circunscriben muchos espacios geográficos que están dados sus nombres de acuerdo a las características del espacio donde está. La constitución del *Lof* está formada por varias familias o *Ruka* relacionadas en el ámbito social” (...)

“Dentro este *Lof* y otros *Lof* desde la perspectiva sociocultural *Mapuce* están determinados los espacios geográficos. En cada uno de esos espacios geográficos se transmite el *Kimvn* y el *Rakizuam* y el desarrollo de los códigos lingüísticos. El *Ekunvn* y el *Yamvn* que le llamamos, el respeto a las personas y el respeto a la naturaleza. Esos dos conceptos son fundamentales para entender

los espacios geográficos al interior del *Lof*. Si existe un *Menoko*, ahí están los *Gen* y es muy importante que los niños lo sepan” (...) “Cada espacio geográfico que está en un *Lof* o en una dimensión territorial está supeditado a una fuerza que es superior a nosotros y que no tenemos que atropellar o pasar por alto ello, sino que vivir y convivir con esa diversidad con respeto a los elementos de la naturaleza” (J.C; Walvg, 2010).

“Un *Lof* comprende el tronco familiar principalmente paternal. Es amplio, aquí en *Jaqepvjv* hay ocho o nueve *Lof* (Familias, *Lefio*, *Calfuqueo*, *Painefil* y *Maripan*). Y ese *Lof* obedece a una estructura socio política que es el *Ñizol* del *Lof*. Y el *Ñizol* tiene un *Werken*, que iba y llevaba las determinaciones que tomaba el *Ñizol* para la demás gente y traer de vuelta lo que decía cada familia” (H.P; Walvg, 2010).

“*Lof* lo conforma el *Logko*, el *Werken*, autoridades, *Maci* (si hay), *Ñizol*, para que algún trabajo salga bueno” (A.P; Walvg, 2010).

“constituye mediante un tronco familiar, o dos troncos por ejemplo el *Lof* de *Jaqepvjv* hay nueve pequeños tronquitos entre *Karukatu* que conformamos este *Lof*, conformado en un solo *Lof* que es *Jaqepvjv*. El otro *Lof* que hay acá es de Manuel *Calfuqueo*, que es *Logko* de ese *Lof*, después viene María Alonso, nuestro *Lof* y después viene Antonio Lefio, Jacinta Nahuelpan, viuda de *Paijale* es otro *Lof*, la familia *Paijal* y después viene el ultimo *Lof* donde creo vive Manuel *Necul*, esos son como los nueve pequeños *Lof*, a lo que nosotros hoy en día lo constituimos en un solo gran *Lof Jaqepvjv*” (M.P; Walvg, 2010)

“El *Lof* es un territorio donde se marca una identidad cierta de un espacio: *Az Mapu* le decían nuestros antepasados. Y mediante ese *Az Mapu* o identidad, nuestros antepasados demarcaron su territorio, “hasta donde mi vista alcanza a ver es parte de mi territorio o desde este cerro hasta este otro cerro, o entre ríos a un estero; ese es mi territorio”, ese es el *Lof*. *Lof* para nosotros es un concepto que engloba todo, que tiene mucha particularidad, hay un conjunto de cosas, y en ese ámbito nuestros antepasados siempre se demarcó. Entonces dentro del *Lof* hay un tronco familiar, que empieza a dispersarse y a poblar el territorio” (M.P; Pukem, 2012).

“Son familiares más directos, están las distintas familias y nace la rama familiar”
(P.P; Walvg, 2010).

Este concepto se relaciona con la estructura organizacional territorial con una lógica sociopolítica y cultural. Basado en troncos familiares que comparten un territorio en común de origen pero que hoy en día están subdividido por las leyes y la presión demográfica interna. Tienen un líder político que los dirige llamado Logko quien ejerce como guía cultural, política y de las normas consuetudinarias. En términos didácticos este concepto es clave ya que es concreto y cercano a la realidad del estudiante, pero no deja de tener un grado de complejidad ya que en él se pueden reflejar las ideas filosóficas y políticas de la cosmovisión espacial mapuce.

c) Concepto Emergente: *Rewe / Familia amplia-conjunto de comunidades*

“este momento no se conocen mucho los parentescos, pero hay, quedan familias desde el abuelo, la abuela, antiguamente se conocían muy de lejos las familias, hoy no es así se casan entre familias por ejemplo yo me casaría con una señora en Puerto Saavedra y yo soy de aquí, ahí está la familia de la señora, yo tendría otro parentesco acá y así se forman lazos de familia lejos, así era. Hoy no se busca mucho el parentesco pero hay. Así se van formando los *Rewe*” (...) “Nosotros tenemos *Mvtrvm* (tenemos *Llai ñi Mvtrvm*, vienen varios *Lof* que se juntan y se hacen grupos, nos juntamos todos y hacemos el *Rewe*” (F.A; Walvg, 2010).

“La constitución de varios *Lof* va constituyendo en términos territoriales y religiosos el *Rewe*. En términos políticos y administrativos se va constituyendo él” (...) “Entre un *Rewe* y otro están distribuidos de tal forma que uno no queda tan cercano ni tan distante el uno del otro. Están casi matemáticamente distribuidos. En forma tan exacta que en definitiva todo se cruza y se interna” (J.C; Walvg, 2010).

“un conjunto de *Lof* en donde se aglutina la organización. De un *Rewe* a otro varía la estructura. No se sabe quién habrá conformado cada *Rewe*, eso viene desde hace mucho tiempo” (H.P; Walvg, 2010).

“varios *Lof* hacen el *Rewe*, donde hacemos nuestra ceremonia *Mapuce*. Depende de la cantidad de *Lof* que haya cerca del *Rewe*. Por ejemplo, en el *Rewe Malalwe* asisten como siete u ocho *Lof*” (A.P; Walvg, 2010).

“los **Rewe** mediante el radio que pudiera cubrir. Los mayores en esos tiempos ellos hicieron la estructura, lo hicieron muy bien, este **Lof** pertenece al **Rewe** de **Malalwe** son siete lof, esta **Jagepvjv**, **Malalwe**, **Puaucu**, **Yenewe**, **Wente**, **Bumawe**, estos son los **Lof** que constituyen un **Rewe**” (M.P; Walvg, 2010)

“mediante varios **Lof** o más bien hablamos de los **Rewe**, que es un concepto amplio para nosotros, si hablamos de **Rewe** hablamos de un conjunto de **Lof** y ahí también formamos una identidad propia de ese **Rewe**, también hay una familia y confluyen distintos **Lof** y ahí se van armando las relaciones, los lazos de amistad, relaciones de todo nivel” (M.P; Pukem 2012).

“Un **Rewe** puede estar constituido por seis o siete comunidades; si hablamos de nueve **Rewe**, son unas setenta comunidades, incluso más. Esta **Puaucu**, **Malalwe**, **Yenewe**, **Wente**, **Jagepvjv**, parte de la gente de **Bumawe**, porque hay gente que está de lleno en el tema de la religiosidad, son como siete u ocho comunidades. (...) “Los **Rewe** de **Puyewe**, **Pebeko**, **Malalwe**, **Jagi**, **Pagku**, **Weicha**, **Rvgvpvjv**, **Kecukawiñ**, están activos y fortalecidos. Pero también veo que a **Wapi Komuwe** hoy le falta mucho fortalecimiento. Hay muy poca gente que participa de ese **Rewe**, y le falta fortalecimiento a nivel cultural. Los otros **Rewe** que existían prácticamente ya no se oyen, por lo que tengo entendido” (P.P; Walvg, 2010).

Concepto que alude a una organización socioterritorial mayor, que aglutina a varios **Lof**. También hay relaciones de parentesco entre los distintos **Lof** que conforman el **Rewe** generalmente entre 6 a 7 **Lof**. Asimismo, conforman una identidad en común que los estructura a partir del territorio que comparten. Este concepto espacial es fundamental para la propuesta didáctica ya que en él se trabaja la dimensión social y relacional del espacio mapuce.

d) Concepto Emergente: Aija Rewe / Nueve Rewe

“los **Aija Rewe** están, pero no están estructurados como antes, ha cambiado la gente no obedece a su **Logko** por eso que estamos como estamos, por eso el **Mapuce** es reprimido, le han quitado tierra ...porque ya no hay unión, en cambio en ese tiempo había mucha unión, mucha obediencia, la tierra estaba toda en común, no había cercos, ningún **Mapuce**, ningún **Lof** decía, este es mi territorio

o aquí mando yo, todo estaba común por eso había tanto animal y eso ya no existe” (F.C; Walvg, 2010).

“*Piedra Alta*, es otro *Rewe*, ahí están familiares, también vamos a cooperar, otro *Rewe* es *Weica*, *Kecukawiñ*, *Jagi*, *Wapi Komuwe* ahí hacemos el *Aija Rewe*” (F.A; Walvg, 2010).

“La unión de varios *Rewe* hace un *Kecurewe* o el *Aija Rewe* que viene siendo una organización social y estructural mucho más amplia y masiva. Esos espacios están determinados, todo lo cual constituye parte de un proceso de transmisión del *Kimvn* y *Rakizuan Mapuce*” (J.C; Walvg, 2010).

“Ampliando más la estructura social, en el caso nuestro conformamos un *Aija Rewe*, pero no es la única estructura que existe. Para el sur los *Willice* formaban los *Futal Mapu* o *Kiñel Mapu*, o los *Kechurewe*. Entonces fueron diferentes las formas de estructuración. Nuestra gente conforma el *Aija Rewe*, direccionado por un *Logko*. Dentro de la estructura social *Mapuce* nunca se concentró el poder social político en un solo *Logko*, había varios *Logko*, esa fue la organización perfecta. Gracias a la estructura social política que teníamos aún podemos decir que somos un pueblo” (H.P; Walvg, 2010).

“El territorio *Bafkehce* se conforma en nueve *Rewe* (*Aija Rewe*). Ahí es donde entramos a la parte donde formamos un territorio, el territorio *Bafkehce*” (A.P; Walvg; 2010).

“Yo creo que un valor inmensamente potente, porque fue una de las estrategias o formula organizacional que estructuro muy bien nuestro antepasado, nuestros *Kimce*, los *Logko*, los *Ñizol* las *maci* a través del *Pewma* , a través del *Perimontun*, ellos fueron viendo, visualizando como dar una estructura territorial muy acabado, muy interesante que creo que ninguna pueblo de este mundo tiene esta visión y tuvo esta visión tan interesante de poder dar una estructura una lógica propia, una ordenanza propia y para nosotros es una organización potente que tenemos y que todavía los conocimientos están vigentes” (...)“en cada *Aija Rewe*, están los *Logko*, están los representantes, están todas las estructuras de los *Kimce*, las *Maci*, todas nuestras estructuras de las autoridades, *Werken*, los *Gehpih*, el *Ñizol* que tiene cada uno que cumplen un rol específico en esta gobernanza, en esta estructura de ordenamiento

territorial como *Aija Rewe*, que es bastante amplia geográficamente probablemente complejo, pero es como ellos se entendían muy bien, había algo real en lo que decían los *Logko* eran obedecidos tenían mucha autoridad, entonces nos gustaría volver a esa ordenanza ancestral al día de hoy, en nuestra propia estructura una autonomía propia de gobernanza de hacer justicia” (M.P; Walvg, 2010).

“*Aija Rewe* porque es la gran organización que ya es un territorio bastante amplio: nueve *Rewe*, allá convergen todas las comunidades *Lof* que conciernen en este territorio, son más de 100 comunidades, 100 *Lof*. Y en este gran espacio hay muchas cosas, mucha historia, la cultura que está vigente, las actividades, el conocimiento, es un todo.” (M.P; Pukem, 2012).

“El *Aija Rewe* se menciona como *Aija Rewe*, pero en el ámbito de trabajo vista y conexión, hoy en día no existe. Ningún *Logko* hoy en día está viendo como tener contacto con otros *Logko* de otros *Rewe*. Solo cuando se hace *Gijatun* se juntan *logko* de otros *Rewe*, pero no pasan más allá de siete. Nunca hoy hay una conexión como la que había antes” (...)“Como *Mapuce* y como persona viviente dentro de un determinado sector o territorio hay mucha variedad de definición de territorio pasando por cada *Puel Mapu*, el territorio está enmarcado en su concepto también, podemos hablar de territorio de una base organizacional de un *Aija Rewe*, un territorio visible de determinado sector, nosotros acá en el sector Budi, contempla más de cien comunidades, es un territorio enmarcado, en la fuerza orgánica de *Rewe*, de lugares que son denominados sagrados, en el cual se levantan los ritos religiosos y la organización como tal” (...)“predomina este sistema organizacional muy fuerte que es el *Aija Rewe*” (...) “aún está vigente pero no con esa organización fuerte y formal que había anteriormente, la autoridad hoy en día ha perdido su sistema de mando, están muy interferidos nuestros *Logko* porque ellos eran los que manejaban este sistema, todo lo que se decidía tenía que hacerse, las decisiones que se tomaban en uno de estos nueve *Rewe* hacía un *Xawvn* y se determinaba y eso valía para todos demás los *Rewe*, una organización muy creíble y respetada por nuestra propia gente y hoy en día no es así, las autoridades están apagadas, intervenidas religiosa y políticamente, depende mucho de la calidad que tengan, para poder conformar y poder tener

vigencia o no, falta una buena visión y que los *Logko* se manejen” (P.P; Walvg, 2010).

Concepto que alude a una organización socioterritorial mayor, que aglutina a varios *Rewe*. También hay relaciones de parentesco entre los nueve *Rewe* que conforman el *Aija Rewe Fvzv Bewfu Mapu Mew*. Es una gran organización territorial *mapuce* con alrededor de 10 o más *Lof* que se estructura en base a la cosmovisión *mapuce* y en donde se practican ceremonias como *Gijatun* y *Palin*. Es una organización que se mantiene hasta la fecha y que se coordina para desarrollar algunas ceremonias religiosas *mapuce* como las ante señaladas. Hoy se ha perdido el sentido político del concepto por las diversas intervenciones en el territorio de parte del Estado chileno y la Iglesia católica y evangélica. Al igual que el concepto de *Rewe*, en este se visualiza la dimensión socioterritorial del espacio *mapuce*, siendo fundamental su enseñanza.

1.5 CATEGORÍA: IDENTIDADES TERRITORIALES MAPUCE

a) Concepto emergente: *Az Mapu / Identidad territorial*

“*Iñchiñ Bafkehce* (nosotros somos *Bafkehce*) tenemos un *Az Mapu*, tenemos el mar, el lago (...) el plano *Baf*, de ahí viene la palabra *Bafkeh*, *Baf*, la planicie, *Bafkehce Mew*, entonces así como están las características del *Az Mapu*, están también las del *Az Ce*, si en la cordillera tenemos el *Puel Mapu*, es una espacio que está lleno de cordillera, de árboles gigantes como la araucaria, el *Pewen* (...) los volcanes (...) la nieve, los granizos, y de acuerdo a eso entonces va a estar normado el *Az*, el *Az Che*, el *Az Mogen*, de las personas que viven allá, *Ince Mapvle Bafkehmu Az Filipvle Tan Mapu Chimechu Truyen Traku Ce Pira Bafkehmapu*, la orillas del mar, la playa, y de eso también va a depender la alimentación con que todos nosotros nos nutrimos” (J.C; Pukem, 2012).

“Identidad cierta de un territorio” (M.P; Pukem, 2012).

A través de este concepto se visualiza como es la relación estrecha que tiene la cultura *mapuce* con la naturaleza y los elementos que contiene en distintos espacios, que le dan significado y sentido a las gentes que viven en los distintos entornos y paisajes, que configuran su identidad territorial, es así como el mar (*Bafkeh*) llena de sentido al gentilicio de los *mapuce* que viven en contacto con él, los *mapuce bafkehce*. Este concepto es clave para reforzar el trabajo de la identidad territorial *mapuce*.

b) Concepto emergente: *Bafkehce* / *Gente del mar*

“Nosotros los *Bafkehce*, los pocos y nada (...) hablantes, tenemos un sonsonete para hablar y para el norte también hay otro y para el sur igual. Y aquí en Temuco, cantan y también tienen otro sonsonete de hablar. Y eso distingue que aquí somos *Bafkehce*. Ellos nos encuentran medio raro para hablar y nosotros igual pero somos todos mapuce.” (F.A; *Pukem*, 2012).

“En el *Bafkeh Mapu* (...) es el espacio donde estamos nosotros (*Bafkehce*)” (J.C; *Walvg* 2010).

“El territorio *Bafkehce* se conforma en nueve *Rewe* (*Aija Rewe*). Ahí es donde (...) formamos (...) el territorio *Bafkehce* (A.P; *Walvg*, 2010).

“nuestro territorio *Bafkeh Mapu* tiene características, una propia forma de hacer nuestra vida, de organizarnos, una propia estructura que nos caracteriza como identidad territorial *Bafkehce*” (M.P; *Walvg*, 2010).

“Territorio *Bafkehce*, que es mucho más amplio todavía, abarca muchas comunidades, más de las que hoy en día podemos contar como *Aija Rewe*, podríamos decir que es una orgánica mayor, en la cual cada territorio está enmarcado en su situación o por el lugar donde se gobierna. Está el territorio *Wentece, Picunce, Wijice*.” (P.P; *Walvg*, 2010).

En este concepto queda claro cómo se define y estructura la identidad *Bafkehce*, a partir del modo de vivir, hablar, de estar y ser, de organizarse territorialmente. En este sentido se aprecia que la identidad *Bafkehce* está estructurada por la relación que se tiene con el mar. Por tanto fundamental para la secuencia didáctica del atlas.

c) Concepto emergente: *Wentece –Nagce* / *Gente de arriba- Gente del medio*

“existen otros espacios geográficos que son habitados por nuestros hermanos como el espacio territorial como por ejemplo los *Nagce* y *Wentece* que son más específicos” (J.C; *Walvg*, 2010).

“cada territorio está enmarcada en su situación o por el lugar donde se gobierna, está el territorio *Wentece, Picunce, Wijice*, también se puede definir en ese ámbito también” (P.P; *Walvg*, 2010).

Aquí se ve claramente la diversidad interna que presenta el pueblo mapuce en torno a las identidades territoriales (*Wentece, Picunce, Wijice, Nagce*) las que le dan la unidad a

la cultura mapuce. Estas además conforman en su conjunto el *Waj Mapu*, el territorio ancestral mapuce.

1.6 CATEGORÍA: CEREMONIAS MAPUCE

a) Concepto Emergente: *We Xipantv / Nueva venida del sol*

“*We Xipantv* es donde comienza nuestro ciclo de vida, que es el *Meli Xoy Xipantv*, en el *We Xipantv* es donde se renueva todo tanto los animales, las plantas los árboles, el pasto, las personas se renuevan, la tierra viene con muchas más fuerza, donde se deja ver todo lo nuevo” (...)“En el *We Xipantv* vienen las celebraciones del *Gijatun* que es una fiesta, creencia que nosotros tenemos como *Mapuce* se celebraba más temprano de lo que hoy en día se celebra, hoy en día se celebra por ahí por diciembre donde la arveja esta granada, el trigo está a punto de secarse” (F.C; Walvg, 2010).

“Entre el *Pukem* y el *Pewv* está el *We Xipantv*, *We Xipan Antv* (la nueva salida del sol). Significa que si el sol está saliendo por acá, cuando se produce esto el sol está saliendo más arriba, más hacia el norte. Ese es el conocimiento que va haciendo una denotación de lo que es el espacio y el tiempo en la cultura *Mapuce*” (H.P; Walvg, 2010).

“El *We Xipantv* se realiza en *Pukem*, entrando la primavera ya, ahí donde empieza a renovarse el *Mapu*, donde todo se renueva en el *We Xipantv*, las plantas, las personas, los animales”(…) Es año nuevo, hay todo nuevo, pienso que nosotros estamos en lo correcto. (A.P; Walvg, 2010).

“Cuando hay mucho viento y viene *We Xipantv* y antes que llegue tiene que salirse todas las malas energías de las hojas, de las plantas, como se vuelve a renovar la tierra, todo el trabajo que uno hace tiene que ir ahí: que la lluvia no es mala porque nos sirve para vivir. Entonces cada uno de los elementos que están en la naturaleza uno tiene que buscarle el lado positivo, porque así los niños aprenden a observar, a darse cuenta y si uno lo hace en forma permanente los niños aprenden” (S.A; Pukem, 2012).

Este concepto se refiere al comienzo de un nuevo ciclo de la naturaleza, a la renovación de la fuerza de la vida de en la naturaleza. También se asocia a un nuevo viaje del sol, cuando este ha alcanzado la posición más lejana en el hemisferio norte, es decir, el

trópico de capricornio y comienza a regresar al sur, comenzando a alargarse los días y acortarse las noches. Si bien es un concepto que se refiere a la dimensión temporal no podemos dejar de valorar su importancia para la secuencia didáctica para la enseñanza del territorio mapuce.

b) Concepto Emergente: *Kamarikun / Ceremonia de agradecimiento a la cosecha*

“Donde nosotros ofrecemos todos los cereales, animales, que se ha tenido durante el año del *We Xipantu*, es una cosecha para nosotros como personas, agradecemos en ese tiempo del *Walvg* donde sale el *Kamarikun*, para agradecer a nuestro creador que nos dio todo lo que tenemos” (F.C; *Walvg*, 2010)

“cuando ya termina todo el proceso de *Walvg* de cosecha ahí vamos a dar un agradecimiento que es el *Kamarikun*, siempre nos juntamos *Trauke Ten Mapuce Mañu Nutran Taiñ Caw Taiñ Ñuke Mapu* que nos da que comer, agradecer nuestro altísimo, nuestra madre tierra que nos dio todas las cosechas, trigo, papa, arveja todo lo que recogimos de nuestra *Ñuke Mapu* y le vamos a agradecer llevamos el *Focho*, el sahumero lo llevamos lo mejor que cosechamos a nuestra *Ñuke, Wenu Caw*, que es lo que ellos nos han dado.(F.A; *Walvg* 2010).

“Es otra ceremonia social y religiosa que es posterior a las cosechas y hay que agradecer por un nuevo año donde se nos brindan alimentos (J.C; *Walvg*, 2010).

“Se hace más en tiempo de *Rimv*, donde todo se ha recogido. Se hace para dar agradecimiento a *Genecen* que nos dio las semillas, la siembra y se agradece al *Mapu* también. Se ofrece todo lo que nosotros recogimos durante el año y se sacrifican animales. Porque no estamos solos. Hay algo que nos mueve como *Mapuce* y no hay que dejar de agradecerles. (A.P; *Walvg* 2010).

“En *Rimv* nosotros nos juntamos a agradecer a la *Ñuke Mapu* y hacemos el *Kamarikun*, donde se hace una rogativa en el *Rewe*, con el *Logko, Ñizol, Maci*, con la familia celebramos ese acontecimiento, porque estamos devolviendo a la *Ñuke Mapu* esa energía, le damos las gracias y fortalecerla igual. Generalmente se hace en el ceremonial, cuando hay mucha sequía pedirle agua, que venga lluvia o viceversa, si viene mucha lluvia pedirle que no haya mucha lluvia, como el tiempo, el medio natural es obediente a lo que nosotros pedimos y siempre se nos da lo que pedimos (...) “Me acuerdo que los dos o tres últimos años que

celebramos el **Kamarikun** teníamos mucha sequía ni siquiera teníamos agua para tomar entonces cuando hicimos el **Kamarikun** al mismo día o al otro día teníamos respuesta, teníamos agua, teníamos lluvia, entonces cuando uno hace con fe, todo este acontecimiento religioso, espiritual la tierra responde, todo el ecosistema, el medio natural responde a la petición de cada una de las familias quienes vivimos en este espacio, en esta tierra (M.P; Walvg 2010).

“Todo lo que has producido y guardado para la época del invierno (**Pukem**) tú vas analizando que tiene que haber un sistema de acción de gracias. Cuando termina la cosecha se hace el **Kamarikun** para agradecer a **Kuse – Fvca** donde generalmente se da gracias a lo que hoy tienes y por todos, no solo las personas sino también por los animales y la aves del **Nag Mapu**” (P.P; Walvg, 2010).

Este concepto tiene estrecha relación con el principio de reciprocidad que la cultura mapuce practica en relación con la naturaleza. La vida, los alimentos, el tiempo, la salud, etc. Son agradecidos en el periodo posterior a las cosechas como forma de devolver lo que entrega la naturaleza (**Ñuke Mapu**) a la familia, comunidad y territorio. Este término está asociado a un momento y lugar donde se practica la pedagogía mapuce. Es en estas ceremonias donde los estudiantes aprenden a valorar su cultura y practican su espiritualidad.

c) Concepto Emergente: **Palin / Juego comunitario entre comunidades**

“Viene el **Pukem**, se celebra el **Palin**, los hombres ven si la tierra está firme, si tiene **Newen**, tanto la tierra y las personas, las dos partes ven esa fuerza, es la prueba entre el hombre y la tierra si están firmes con **Newen**” (...) “En el **Palin** se preparaban físicamente los hombres, en el tiempo de **Aucan** (Guerra) donde vinieron los invasores, los españoles, para defenderse, entonces por eso se jugaba mucho el **Palin** para prepararse, para tener fuerza física, para enfrentar la guerra, la batalla, por esto se jugaba mucho el **Palin**” (...) “El **Mapu** agradece mucho cuando se hace el **Palin**, porque es una ceremonia que sale **Jejipun**, sale rogativa, se ofrece comida, alimento, se ofrece la sangre del animal, el **Newen** de la tierra agradece mucho eso” (...) “Hay diferentes tipos de **Palin**, hay un **Palin** donde se hace con ceremonia, todas las actividades que el **Mapuce** hace el ceremonial, esta primero la creencia de nosotros que es el **Jejipun**, cualquier fiesta que queramos celebrar esta primero la oración que uno hace al mapu, al **Nag Mapu** y **Wenu Mapu**” (F.C; Walvg, 2010).

“es un deporte que se desarrolla a pies pelados para estar en contacto con la naturaleza y adquirir más habilidades y destreza física” (J.C; Walvg, 2010).

“En *Pukem* se hace el *Palin*, por ejemplo un *Palin* no se puede hacer en tiempo de verano. Se hace en *Pukem* o *Pewv* porque la tierra esta blandita. Dice mi mamá que decía su abuelo que el *Palin* es una ceremonia tan importante que no se puede ver como un juego nomás, pues trae mucha enseñanza” (...) “Según decía mi abuelo, uno le da fuerza a la tierra y la tierra nos da fuerza a nosotros, para seguir firmes, para tener buena salud, tener buen estado físico, ser ágil, para mantenerse bien, para seguir trabajando” (A.P; Walvg, 2010).

“Está el *Palin* o es una seguidilla de *Palin*. Se afirman las amistades, las alianzas. Hay convivencia, entregamos una olla de comida, asado de chanco, pollo, comidas típicas, *Muday*, chicha. Es una forma de renovar alianza con la *Ñuke Mapu*, de probar que con ese correr de los jugadores hagamos temblar la tierra un poco. Era probar a *Ñuke Mapu* si estaba firme, y los *Palifes* probaban si la tierra está firme. Se juega a pie pelao, es una forma de estar muy conectado con la *Ñuke Mapu*. En el agua los jugadores se deslizan por la tierra” (M.P; Walvg, 2010).

“donde se hace el *Purun Palin*, es un lugar espiritual para la gente *Mapuce*, acá se hace una ceremonia, una rogativa, podríamos llamarlo un espacio secundario dentro de la religiosidad no constantemente, se va haciendo cada ciertos años y va tomando ese espacio (P.P; Walvg, 2010).

El *Palin* refleja una forma de sociabilidad mapuce, está basada en el juego entre comunidades vecinas, su objetivo principal es desarrollar un vínculo con la tierra en el periodo del invierno (*Pukem*) y también fortalecer las alianzas entre comunidades cercanas del territorio. Esta es otra ceremonia mapuce que permite desarrollar la pedagogía mapuce a partir de la formación de los estudiantes en los valores de la cultura mapuce.

d) Concepto Emergente: *Gijatun* / Ceremonia principal de agradecimiento a la tierra

“El *Gijatun* se hacía en septiembre o en octubre donde la siembra esta recién saliendo, se hacía para que toda la siembra, lo que nos da la *Ñuke Mapu*, el *We Xipantv*, donde todo nace y que venga con mucha más fuerza, para eso era el *Gijatun*, donde todo lo nuevo está saliendo del *Mapu*, tanto los animales, las

siembras las personas vengan con mucha fuerza, apenas el *Maki* daba sus hojas nuevas ahí se hacia el *Gijatun*, hoy en día se hace muy tarde (F.C; Walvg, 2010).

“es la actividad donde confluyen muchos *Lof* para llegar a un *Rewe* grande, que es una ceremonia de agradecimiento a los seres superiores a los espíritus que nos han dado esta vida y para seguir manteniendo el equilibrio. Para dar gracias por estar en el *Nag Mapu*; por vivir en este espacio a orillas del lago y del mar. De una u otra forma el *Bafken* se identifica con el mar y el mar nos proporciona alimentos” (...) “Tanto los espacios como las fechas donde se realiza un *Gijatun* están como previamente establecido. Cómo se eligió en su momento ese espacio no sabría decirte. En el caso de *Malalwe*, las personas mayores no saben cuántos años tiene ese espacio geográfico donde se realizó el *Gijatun* por primera vez” (J.C; Walvg, 2010).

“en el *Pewv* también hay un momento espiritual que son los *Gijatun*, para agradecer que la naturaleza, los espíritus y los *Newen* nos han dado el renuevo, para venga una cosecha favorable, no es cierto, entonces se hace el *Gijatun*” (H.P; Walvg, 2010).

“El *Gijatun* nosotros acá lo hacemos y depende del *Aija Rewe*, ahí son palabras mayores para nosotros, en cada *Rewe* hay una coordinación del territorio del Lago Budi, prácticamente todos los años hay *Gijatun* grandes y nos rotamos los años, entonces cada *Rewe* saca su *Gijatun* grande cada tres años, pero como son *Aija Rewe* ellos hacen su rotación un año le toca a un *Rewe* otro a otro *Rewe*, entonces prácticamente todos los años sacamos *Gijatun* grandes y nosotros vamos, aunque no pertenezcamos al *Rewe*, vamos a colaborar a compartir” (...)“Este año en diciembre nos toca nuestro *Rewe* que está en *Malalwe* creo que es uno de los *Gijatunes* más potentes, más numeroso en cuanto a concurrencia, lo organizamos siete *Lof*, Invitamos a tres *Lof*, donde viene el *Lof* de *Ajipeñ*, de *Jagi*, *Foyeko* y nos reunimos con las visitas *Mari Lof*, diez comunidades, mucha gente, es la máxima expresión del pueblo mapuche en el *Gijatun* porque ahí se pide, se da gracias por la vida, por la humanidad, por la tierra, por el mundo, por todos los seres vivientes de la tierra, se pide fortaleza a los distintos *Newen* que hay, en el *Bafkeh*, *Bewfu*, *Xeg Xeg*, se involucran todos los *Newen*” (...) “Mayormente veneramos a esos cuatro espíritus esos ancianos y jóvenes, le

pedimos por la paz en la tierra, que haya abundancia, por la hermandad, por la salud, todo tiene su significado, todo es muy espiritual, hay mucha convivencia, renovamos alianzas con los espíritus con nuestra madre tierra mediante los sacrificios de los animales que nos regala la *Ñuke Mapu* y como devolvemos todas las cosas que nos regala para poder vivir como *Mapuce* que somos, hay un regocijo, un encuentro muy grande una renovación de alianzas en todo sentido, encuentros de familias, de amigos y en estas fiestas hay un reencuentro” (...) “Siempre hacia la derecha, *Manpyle* decían nuestros antepasados, siempre todo comienza al lado derecho y así va circulando” (M.P; Walvg, 2010).

“Gijatun es un lugar de ceremonia, lugar de ritos sagrados”. (P.P; Walvg 2010)

El Gijatun es la ceremonia más importante de las prácticas culturales mapuce, esta se desarrolla cada dos o tres años dependiendo del territorio que lo organiza. En esta ceremonia se reproduce la cosmovisión mapuce en su estructura organizacional ya que el *Gijatuwe* (lugar donde se realiza el *Gijatun*) se orienta hacia el *Puel Mapu* punto por donde sale el sol. Los tiempos y rogativas que se hacen son cuatro, número que refleja el *Meli Wixan Mapu* (Cuatro lados de la tierra) y el *Meli Xoy Mapu* (Cuatro momentos de la naturaleza). También en esta ceremonia se hacen ofrendas de alimentos y rogativas para agradecer todo lo que la *Ñuke Mapu* entrega a las comunidades de un territorio. Esta ceremonia tiene un alto valor pedagógico para la formación de los estudiantes mapuce, ya que en ella se ponen en práctica todos los saberes culturales que se trabajan en la escuela. También en ella se puede vivenciar la cosmovisión espacio temporal mapuce. Por tanto su importancia es trascendental.

1.7 CATEGORÍA: PERIODOS DE LA NATURALEZA

a) Concepto Emergente: *Meli Xoy Xipantu / Cuatro momentos de la naturaleza*

“Se asimila con las estaciones o las etapas de año. Todo parte de él” (H.P; Walvg, 2010).

“son como las cuatro estaciones del año (*Pukem, Pewv, Walvg, Rimv*). Ahí está nuestra forma de creer y de vivir como *Mapuce*, que lo vemos a través del transcurso del tiempo que pasa, que nosotros las denominamos en cuatro etapas” (A.P; Walvg, 2010).

“Es un concepto general que va viendo la escala de vida, tiempo dentro de un pueblo. Hoy quizás como pueblo *Mapuce* tenemos un ciclo de vida, y el *Mapuce* lo grafica mucho mejor, en donde hay diferentes etapas de vida y tiempo que se van complementando” (...) “A nosotros nos da como pueblo y familia diferentes sorpresas, (relacionándolo como la crianza de los animales que uno tiene) y es fundamental que este ciclo de vida se mantenga así, este sistema de armonía dentro del espacio que al final tú vas viendo que todo cabe a la perfección” (...) “Pero hoy en día no todo pueblo maneja o valora este espacio. Hay mucha gente que hoy en día dice ¡ah porque llegó la primavera! porque le hace mal con el clima y el tiempo (alergias) pero la gente que respeta eso se da cuenta que es parte de un ciclo como un todo” (...) “El ciclo se inicia en la época de junio, del *Pukem*, cuando ya se va viendo todo nuevo, todo florece, la naturaleza toma su color, su vida. Los mismos animales van reproduciéndose, da ahí parte nuestro ciclo de vida” (...) “Para el pueblo occidental el ciclo comienza en enero, pero en esa época está todo seco, no hay nada nuevo, esa no es nuestra visión, porque no ves nada que vuelva a nacer” (P.P; Walvg, 2010).

Este concepto es clave para la enseñanza de la cosmovisión espacio temporal mapuce, ya que en él podemos observar cómo se entiende la temporalidad a través de los ciclos de la naturaleza.

b) Concepto Emergente: *Pukem* / Sumergirse en la naturaleza -Invierno

“*Pukem* la tierra está descansada, hay mucha lluvia, de nuevo se vuelve a preparar la tierra para volver a sembrar para que vuelva a tener su fuerza, se empieza a preparar la tierra, es tiempo de mucha abundancia de lluvia” (F.C; Walvg, 2010).

“Después de la cosecha, ya no nos queda volver a trabajar a nuestra tierra, queda triste nuestra *Ñuke Mapu*, quedan los rastrojos, y queda pelada las lomas los *Lelfun*. Caen las hojas de los árboles, va decayendo, viene la lluvia *Pukem*” (F.A; Walvg, 2010).

“*Pukem*, es la época de grandes lluvias que son necesarias para que la madre tierra se renueve o se bañe como decimos nosotros para que todos los seres que habitamos aquí tengamos más energía y más fuerza” (...) “Con la llegada del *Pukem* hay un espacio dado a la orilla del fogón para contar *Epew*, *Konew* y son

procesos que generan enseñanza y aprendizaje de las personas mayores hacia los niños y los jóvenes. Se cuentan relatos y hechos históricos, para desarrollar en los niños y los jóvenes la habilidad de la expresión oral y la capacidad de retención y la argumentación” (J.C; Walvg, 2010).

“*Pukem*, las grandes lluvias, los árboles, las plantas, las avechitas, ya en este período ya hay *Xifütrife* o no? si pues, hay condoritos nuevos ya, *Awar Awantu Afeita Awar*, entonces es época de renovar, estamos nosotros en el otro extremo del *Kinkülmapu Del Wajontu Mapu*, del universo, el polo norte y el polo sur, en el polo norte van a entra ellos en el verano, nosotros vamos a iniciar un nuevo ciclo de la vida, en el *Pukem*” (J.C; *Pukem*, 2012).

“*Pukem = Pu Kem*. Permanecer dentro. Nosotros estamos en *Pu Ruka*, dentro de la *Ruka*. Si *Rimv* era sumergirse, *Pukem* es que la naturaleza esta todo dentro, hay un descanso absoluto, o una preparación para volver a mostrarse en el *Pewv*” (H.P; Walvg, 2010).

“Es donde la naturaleza misma se deja ver igual donde hay mucha lluvia, el pasto crece y para eso tiene que haber mucha agua, mucha vida” (A.P; Walvg, 2010).

“*Pukem*, después de la quincena de junio se produce un nuevo cambio de ciclo, donde nuestros *Futakece* decían el sol avanza al hemisferio norte, termina su ciclo y comienza a volver al hemisferio sur. *Wiñoy Xipantv* o *We Xi Pantv* (el sol vuelve). En nuestro continente americano se produce ese gran cambio cíclico” (...) “es la época de siembra, se echa la semilla” (M.P; Walvg, 2010).

“Donde tú vas dando subsistencia a lo que compartimos en el *Nag Mapu*. Son el *Pukem*, el aire, las lluvias, que limpian los espacios que hoy están contaminados. Un viento fuerte, las lluvias. Lo ideal es que se genera un sistema de rodaje y limpieza con el *Kuruf* y el agua, que es fundamental para las plantas y para el forraje de los animales y para uno mismo, que de una u otra forma el *Pukem* complementa todos los otros ciclos del espacio que hay (P.P; Walvg, 2010).

Este momento del año es importante para los mapuce, ya que en este periodo se celebra el *We Xipantu*, la nueva venida del sol, el momento en que la naturaleza se recoge para retomar fuerzas. Los mapuce celebran con mucha preparación esta ceremonia. Por lo

que en este periodo los estudiantes trabajan preparándose para jugar *Palin* con otras escuelas de la zona.

c) Concepto Emergente: *Pewv* / *Salir afuera en la naturaleza-Primavera*

“Un proceso bonito cuando brotan los árboles, renaciendo la savia de los árboles, renovándose y uno también se va renovando como persona como humano, ahí llegan los niños nuevos, animalitos nuevos, cambian de plumaje las aves, los animales, se está componiendo de nuevo, sería la primavera” (F.A; Walvg, 2010).

“*Pewv*, representa el brote, donde el sol comienza a ganar nuevamente su posición y queda atrás el *Pukem* y comienzan a renacer los animales, las plantas y las flores” (J.C; Walvg, 2010)

“*Pewv* = *Pewvn*: dejarse ver. Si yo me miro al espejo *Pewvn* (me vi). Cuando la naturaleza se deja ver. Empiezan los brotes, los días son más cálidos, empiezan a florecer las plantas” (H.P. Walvg, 2010).

“*Pewv* todo brota, el pasto, los animales lo árboles. Mi mamá dice que nosotros también nos renovamos, nuestro cabello se cae y vuelve a crecer, tanto en el estado de ánimo, como andamos. Todo un renuevo tanto de la naturaleza de las aves, las vertientes, y las personas. El renacer se produce en *Pewv*” (A.P. Walvg, 2010).

“*Pewv*, una estación donde se leen muchas cosas, dese donde observamos la naturaleza, los árboles comienzan a brotar para dar nacimientos nuevos, los pájaros las aves comienzan a aparear para ir renovando la vida, para que este entorno se ve más vivo y más alegre. Por ejemplo nosotros los agricultores comenzamos a ver como germina la semilla. Es una etapa muy hermosa que da alegría a la gente, un entorno natural frondoso y verde que transmite mucha energía, ese es el *Pewv Xoy*” (M.P; Walvg, 2010).

“En *Pewv*, las actividades están en función de la vida de los animales y la gente. En este espacio se empieza a refortalecer la tierra, donde vas viendo tus productos, lo que vas haciendo” (P.P; Walvg, 2010).

En este periodo la naturaleza florece y es momento preciso para trabajar los contenidos asociados a las estaciones del año y su importancia para la cultura *Mapuce*.

d) Concepto Emergente: *Walvg* / Abundancia en la naturaleza-Verano

“El *Walvg* donde todo lo nuevo crece, empieza a dar su fruto, la cosecha donde recogimos todo lo que hemos sembrado, los cereales, el *Maki* está en todo su esplendor con su hoja verde, porque en invierno casi todas las hojas, los árboles ya no tiene el mismo verdor. Todas las personas que han sembrado comienzan a recibir su cosecha, hay mucha fuerza en las personas” (...) “*Walvg*, donde ya toda la siembra se ha guardado, se ha recogido, viene el agradecimiento, con una ceremonia muy grande propia de nosotros, se hace el *Kamarikun*” (F.C; *Walvg*, 2010)

“*Walvg*, es la época en que todo está florecido ya, y es la época de cosecha, en el ámbito de los frutos y las siembras” (J.C; *Walvg*, 2010).

“Después que la naturaleza se deja ver, en *Walvg* aparece por completo. Si el trigo empezó a brotar, ahora en *Walvg* se mostró todo ya, maduró y está para servir de alimento” (H.P; *Walvg*, 2010).

“Es donde la naturaleza misma se deja ver igual donde hay mucha lluvia, el pasto crece y para eso tiene que haber mucha agua, mucha vida” (...)“es la época de siembra, se echa la semilla” (A.P; *Walvg*, 2010).

“*Walvg*, llega la abundancia, que después de haber sembrado en esta estación volvemos a recoger la siembra, el trigo, las papas, el maíz, los porotos, las arvejas, para poder guardar para nosotros y para la familia” (...) “Es como una fiesta de la cosecha, donde nos juntamos, nos ayudamos, hacemos mingaco en la corta de trigo. Estamos expectantes de cuanto nos rinde la cosecha. Es un *Xoy Xipantv* muy importante para nosotros, donde recogemos lo que la *Ñuke Mapu* nos regala para poder alimentarnos durante el año, que es largo” (...) “tiempo cuando la siembra el trigo este comenzado a espigar, las habas estén floreciendo, toda la siembra, todos los *Azelkacefe*” (M.P; *Walvg*, 2010).

“*Walvg*, en el cual se va viendo todo lo que has hecho en el *Pewv Geh*, el *Walvg* lo va recogiendo. Ese espacio lo vas teniendo para ir cosechando lo que has hecho anteriormente, y no solo de las personas sino también de la naturaleza. Al final todo se comparte dentro de la cosecha” (P.P; *Walvg*, 2010).

En este periodo se desarrollan las cosechas en el campo, en donde los niños y niñas acompañan a sus padres a trabajar, donde aprenden de la cultura mapuce con las

conversaciones que se realizan en la comunidad, donde los mayores transmiten oralmente a los niños y niñas el *Kimun* y *Rakizuan mapuce*.

e) **Concepto Emergente: *Rimv* / descanso de la naturaleza- Otoño**

“El *Rimv*, donde todo se ha recogido, se ha guardado, la tierra descansa, los árboles dejan caer sus hojas, los animales comienzan a decaer, adelgazan, ya pasó el tiempo de *Walvg*, donde había abundancia para los animales y las personas, se nota eso” (F.C; *Walvg*, 2010).

“*Rimv*, viene como un proceso de descansar durante el largo año, donde los árboles comienzan a deshojarse y en donde había siembra ahora hay rastroteo. Viene una fase del espacio cíclico que nuevamente se comienza a generar” (J.C; *Walvg*, 2010).

“*Rimv* es el proceso de sumergirse. Cuando uno va al lago a tirarse un piquero se dice *Rimvgen*, (me sumergí en el lago). La naturaleza toda se sumerge, *Rimv Netuy Xipantu*. La naturaleza descansa y toma su descanso de todo lo que ha pasado” (H.P; *Walvg*, 2010).

“Donde la tierra descansa, se ha guardado todo, todo lo que produjo la tierra se consume en el *Mapu* y vuelve un descansó de la tierra. Los árboles caen sus hojas, así es nuestra vida de *Mapuce*. Así nosotros creemos lo que le pasa a la naturaleza” (A.P; *Walvg*, 2010).

“Finalmente, damos una vuelta, una circunferencia y terminamos con el *Rimv*, que es una etapa muy importante donde finaliza el año, especialmente. Una etapa de descanso, descansa la tierra, nosotros, los árboles, los animales, hacemos un receso, un tiempo de normanza y nos sumergimos en un tiesto y como que ahí descansamos un tiempo. La naturaleza, todo se pone más gris, los árboles botan las hojas y es tiempo de dar gracias a la *Ñuke Mapu*, por la abundancia que nos ha regalado durante el año, renovamos energía para enfrentar un año nuevo en el *Pukem*” (M.P; *Walvg*, 2010)

“Es el sistema de rastroteo, que de una u otra forma ese espacio se complementa con el *Walvg*. Dentro de la espiritualidad del pueblo *Mapuce*, como decíamos que todos los sujetos son una gran cadena - que te van dando espacios donde tiene que haber un cierto equilibrio y control - es importante ese espacio de recogimiento espiritual, de ver lo que has hecho y como debe seguir este ciclo de

vida, porque sin este sistema de recogimiento y rastreo uno no puede analizar que hará en el siguiente ciclo. Así que de esa forma tú te vas realizando. Es un sistema de análisis que tiene que ir” (P.P; Walvg, 2010).

1.8 CATEGORÍA: PEDAGOGÍA MAPUCE

a) Concepto emergente: Enseñanza del *Kimvn* y *Rakizuam* / Conocimiento y *Pensamiento*

“el respeto a las personas mayores, a los adultos, mientras mayor es, en la cultura mapuce, *Kimvn*, más conocimiento, por lo tanto mayor respeto hay” (J.C; Walvg, 2010).

“el padre anciano, la mujer anciana que tienen el *Kimvn* y el *Rakizuam*” (J.C; Pukem, 2012).

“Hay mucho *Kimvn*, muchas cosas que se han ido perdiendo, el conocimiento está pero faltan personas que lo vuelva a validar y eso es lo que uno hace acá” (A.P; Pukem, 2012).

“Generalmente la comunidad completa era quien manejaba el sistema de enseñanza, el *Kimvn*, las mismas familias dentro de la casa, la mamá era la mayor persona con conocimiento que había en la cultura nuestra”(…)

“Generalmente la comunidad completa era quien manejaba el sistema de enseñanza, el *Kimvn*, las mismas familias dentro de la casa, la mamá era la mayor persona con conocimiento que había en la cultura nuestra” (...) Es un gran desafío que tenemos como comunidad y como actores también de poder incorporar todos estos conocimientos que ancestralmente se tenía, de hecho, los niños hoy en día conociendo este sistema de enseñanza son mucho más maduros todavía, porque si no se manejan en el idioma castellano, ya rápidamente va asimilando con lo que uno ve, se puede analizar dentro del medio natural que poco queda, eso se va a enseñar, el respeto, el cuidado que uno tiene que tener con lo que uno tiene a su alrededor”(…) “Este sistema se va transmitiendo al enseñar y les va ayudar a analizar, porque este sistema tampoco es estar encerrado toda la semana entre cuatro paredes, los niños tienen que salir a terreno y se sientan libres de pensar, con nosotros nunca lo hicieron, a lo más salíamos a jugar, sin tener una persona que te orientara, que te hiciera

reflexionar, hoy en día esta es la garantía que los niños tienen” (P.P; Walvg, 2010).

Se visualiza que la pedagogía mapuce está basada en la oralidad que se transmite desde los mayores a los niños y niñas en distintos espacios, no solo la escuela, también en el campo, el *Lof* u otros espacios que permiten desarrollar otras habilidades como la observación, reflexión y análisis del entorno.

b) Concepto emergente: *Kimeltuwn / Proceso de formación mapuce*

“El *Kimeltuwn* es entendido como el proceso de formación de los mayores hacia los jóvenes o hacia los niños” (J.C; Walvg, 2010).

“es el sistema de enseñanza-aprendizaje de los conocimientos y saberes mapuce, que tiene las siguientes particularidades: Uso del *Mapudungun*, que es el habla de la tierra o de la naturaleza, de los fenómenos de la naturaleza, se establece una estrecha relación estrecha con naturaleza, una estructura social y política horizontal dada según roles, una oralidad: educación personalizada, retroalimentación, afectiva, vinculada al uso del *Dungun* (palabra), una entrega de *Kimvn* permanente desde el vientre materno hasta otras fases de la vida, asumida por el *Reyñmawen*, desde el cual la madre mapuce orienta y dirige este proceso” (J.C; Pukem, 2012).

“Yo sigo mi ritmo de vida, en mi ritmo de vida ojalá no hubiera horarios para mí, eso muchas veces me impide realizar bien el trabajo con los niños, el horario, porque muchas veces no alcanzamos a terminar lo que nos proponemos, por el horario, la falta de tiempo, porque es muy rápido el sistema escolar” (...)
“Cuando queremos hacer un trabajo, hacemos eso, pedir permiso a la *Ñuke Mapu* y al *Caw Mapu* para que nuestro trabajo resulte, hay que hacer *Jejipun*, la ceremonia” (...) “En el lugar en que se saca el material y enseñarle como se saca, donde existe, como se hace, entonces un aprendizaje nuevo para ellos, para que lo sigan reproduciendo y eso es lo que uno les inculca, que esto que hacemos, a lo mejor ustedes un día no van a seguir estudiando, como cuesta tanto el estudio, y con esto igual uno se puede ganar la vida, que lo sigan haciendo” (...) “Como *Mapuce* lo sienten igual ellos, lo que uno les va explicando, que las cosas no se hacen por hacer no más, sino que tienen su significado. Hacemos un tarrito de greda y tiene su significado, hacemos un telar

y tiene su significado, no es por hacerlo no más. Entonces tiene un valor muy grande lo que le va inculcando a los niños” (...) “uno lo va reproduciendo para que sea lo más auténtico posible y no mezclarlo con lo que no es nuestro, a veces uno ve cosas que es más occidental, es una copia y nosotros lo hacemos lo más auténtico posible” (...) “Eso uno lo va incorporando a medida que uno va sintiendo la necesidad que los niños tienen de aprender como realmente se hacen las cosas, entonces una ahí los lleva al inicio, todo el proceso de la lana, el hilado, el escarpado, el lavado, el escarmenado y el hilar, después el torcer la lana. Entonces todo eso lo hacen los niños y después viene el urdir y ahí viene el producto, que tiene otro valor con ese proceso” (A.P; *Pukem*, 2012).

“Por eso es que uno aquí en esta escuela tiene la posibilidad de irte formando como mapuche y como profesional también y si tienes esas dos cosas y las juntas una le va sirviendo a la otra” (...) “Y yo creo que un docente siempre tiene que reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas diarias, no puede estar ahí pensando que todo lo hizo bien porque una persona no lo hace todo bien, yo tengo una ayudante en historia y en comprensión del medio, seremos *Lamieg* (Hermana/no, forma como se dirige la mujer al hombre o mujer mapuce), pero yo le tengo una exigencia a ella, porque ella va a aprender de mí, ella me ayuda aquí pero si yo quiero que ella se proyecte como *Lamieg* en otro colegio yo quiero que ella sea activa y que se le ocurran las cosas, uno tiene que ir avanzando también a paso firme y concreto e ir ejemplificando las cosas” (...) “hay que enseñar con el ejemplo aquí, tiene que hacerlo, porque si ellos no te ven a ti haciéndolo dicen como sabe eso, como se hace eso. Si no lo ven los niños no lo aprenden. Uno si enfrenta un grupo humano, aunque sean pequeños uno tiene que actuar siempre con responsabilidad, siempre con responsabilidad. Esos niños después van a crecer y que tú le que hoy le puedes enseñar, es el futuro del pueblo mapuche” (...) “En cualquier clase que tenga yo antepongo que soy mapuche, y eso es importante porque si yo no lo hago como el niño lo va hacer” (...)

El proceso de enseñanza aprendizaje mapuce está basado en aprender haciendo, comenzando desde la familia y luego ampliándose en la comunidad. Tiene una secuencia que va de lo concreto a abstracto y es práctico. Todos aprenden de todos, en sus prácticas cotidianas, ceremonias, trabajos familiares y en la escuela. Hay una

estrecha relación entre la comunidad, territorio y la escuela. Este principio queda bastante claro para articular la finalidad de la propuesta didáctica para la enseñanza del territorio.

c) **Concepto emergente: *Kimkantun / Experimentar el conocimiento***

“*Kimkantun* que es entrar en una fase donde se prueban los conocimientos y a ver si efectivamente se ha adquirido la capacidad de recepcionar el *Kimvn* y *Rakizuam* que se le ha entregado a través de estos espacios territoriales” (J.C; Walvg, 2010).

“fase en la que el niño ya ha experimentado el proceso de aprendizaje” (...) “va a estar en una fase de *Kimkantun* va a intentar caminar” (...) “Entonces esta siempre en una potencia de, el *Kimkantun*, entendido de esa forma siempre está intentando aprender y lo va a lograr, y si lo logra va a pasar a otra etapa” (J.C; Pukem 2012).

“Y aquí con los niños y niñas también uno les va enseñando y va haciendo que ellos quieran ese trabajo, que lo aprecien, que ellos sientan que ese conocimiento, si ellos lo aprenden, a través de ellos uno se va proyectando. Cuando uno le enseña a una niñita, le enseña a hilar, todo el proceso de la lana uno dice bueno ojalá esa niñita cuando sea grande ese conocimiento no se le olvide y uno sabe que si lo aprende de chiquitito a uno nunca se le olvida y en algún minuto va a querer tomar la lana y hacer cositas. Y también en los teñidos de cómo tiene que ser los teñidos, de cómo tiene que ir a pedir permiso para sacar las hojas, porque si llega y corta un gancho a lo mejor ni siquiera le va a dar el color que necesita, entonces todo eso, que uno lo sabe lo va transmitiendo con ellos” (...) “Entonces son formas de enseñanza distintas y uno se contextualiza, uno participa activamente con ellos” (...) “Yo en el curso tengo una niñita que le ha costado mucho aprender a leer, pero en el tema cultural ella vibra entonces ahora la tengo bien motivada porque su papá aquí es el *Nidol* del *palin*, entonces yo casi a diario yo le hago una motivación por la importancia que tiene su papá acá, y este trabajo lo vengo haciendo hace un mes ya y ha cambiado su nivel de aprendizaje, ha subido sus notas” (...) (S.A; Pukem, 2012).

Este principio es fundamental en la enseñanza aprendizaje mapuce, ya que la manera de evaluar es bastante práctica, se observa al estudiante cuando hace o practica su cultura,

su lengua, su espiritualidad, etc. Este principio es orientador respecto de la propuesta didáctica de enseñanza del territorio.

d) Concepto emergente: *Kimce / Persona sabia*

“se dice de la cultura *Mapuce* que después de los cuarenta años una persona recién entra en la fase de comenzar a practicar lo que aprendió, eso me lo dijo una persona mayor. Antes de los cuarenta estamos siempre en una fase de aprender como algo ya adquirido, pero independientemente de que de los cuarenta hacia adelante vamos a seguir aprendiendo pero después de los cuarenta se entra en otra etapa de la vida para llegar a intentar ser un *Kimce*, y ¿cómo llegamos entonces a ser un *Kimce*, una persona conocedora, sabia? La educación mapuche dice que son personas íntegras en el orden social y ese ordenamiento en relación armónica con todos los elementos de la naturaleza con todo lo que mueve y para ello entonces siempre nos están diciendo que tenemos que ser personas buenas, con buenos pensamientos” (...) “persona sabia, no es fácil llegar a ser *Kimce*, porque tenemos que cumplir con todos estos requisitos y con muchos más. No ser una persona mentirosa, no tomar aquello que no nos corresponde, ser una persona ágil, una persona mentada” (...) “Todos nosotros podemos y estamos llamados a ser *Kimce*, pero por una u otra razón, motivo o circunstancia, no logramos dar con ese patrón que es muy muy complejo, porque es difícil que todas las personas sigan estas cualidades y patrones. Pero todos estamos en ese proceso, pero en el contexto de logro o lograr siempre hay una *Papay* que destaca por sobre los otros, por su cualidad discursiva por ejemplo, por mantener vivos muchos conocimientos y costumbres. Por ejemplo con el tema del *Palin*, nosotros hemos tenido que recurrir a personas mayores, porque muy pocas personas lo saben. (J.C; Pukem, 2012).

“Entonces mi mamá se quedaba con nosotros, todos a la orilla del fuego haciendo el *Meñalntun*, la conversación, diciéndonos de la vida, como nosotros teníamos que ir formándonos, como teníamos que ser. Ahí entran todos los conceptos del *Norce*, del *Kimce*, del *Zakince*, todo ese conocimiento ella lo entregaba y nosotros calladitos ahí escuchando. Eso es lo que falta hoy en día, no se da esa conversación. Porque está la tele, está la radio, está el celular” (A.P; Pukem, 2012).

“en cada *Aija Rewe*, están *Logko*, están los representantes, están todas las estructuras de los *Kimce*, las macis, todas nuestras estructuras de las autoridades, *Werken*, los *Gehpih*, el *Ñizol* que tiene cada uno que cumplen un rol específico en esta gobernanza, en esta estructura de ordenamiento territorial como *Aija Rewe*, que es bastante amplia geográficamente probablemente complejo, pero es como ellos se entendían muy bien, había algo real en lo que decían los *Logko* eran obedecidos tenían mucha autoridad, entonces nos gustaría volver a esa ordenanza ancestral al día de hoy, en nuestra propia estructura una autonomía propia de gobernanza de hacer justicia” (M.P; Walvg, 2010).

“Autoridades tradicionales” (M.P; Pukem, 2012).

No solamente los profesores son los que cumplen el rol de enseñar la cultura, sino que también las personas sabias de la comunidad participan de la formación de los niños y niñas. El reconocimiento de los *Kimce* como transmisores de saberes por parte de los estudiantes es fundamental en la propuesta didáctica.

e) Concepto emergente: *Norce / Persona correcta*

“tienen que ser una persona recta (J.C; Pukem, 2012).

Son valores intrínsecos a la formación de niños y niñas en la comunidad. El ser un *Norce*.

f) Concepto emergente: *Pentukun / Conversación extendida*

“conversaciones extendidas, profundas y prolongadas” (J.C; Pukem, 2012).

Estas también son formas de transmisión del *Kimvn* y *Rakizuam mapuce*.

g) Concepto emergente: *Nvtran / Norma de comportamiento*

“norma de comportamiento de conducta” (J.C; Pukem, 2012).

Esta es otra forma de transmisión cultural para la formación de niños y niñas mapuce.

h) Concepto emergente: *Epew / Relatos de hechos históricos*

“Con la llegada del *Pukem* hay un espacio dado a la orilla del fogón para contar *Epew*, *Konew* y son procesos que generan enseñanza y aprendizaje de las personas mayores hacia los niños y los jóvenes. Se cuentan relatos y hechos históricos, para desarrollar en los niños y los jóvenes la habilidad de la expresión oral y la capacidad de retención y la argumentación” (J.C; Walvg, 2010)

“la enseñanza” (J.C; *Pukem*, 2012).

A través de los relatos históricos orales se van transmitiendo elementos de la cosmovisión mapuce.

i) Concepto emergente: *Piam / Leyendas*

“son los consejos también en el contexto del comportamiento, la disciplina” (J.C; *Pukem* 2012)

A través de las leyendas orales se van transmitiendo elementos de la cosmovisión mapuce que entregan valores y normas culturales.

1.9 CATEGORÍA: ESPACIO ESCOLAR MAPUCE

a) Concepto emergente: *Ruka / Casa-Hogar*

“**Ruka**, entendiendo que desde ahí ocurre lo que la sociedad occidental llama la socialización primaria donde la **Ruka** cumple un rol muy importante en el proceso de formación de una persona. A su vez, la **Ruka** como espacio propio tiene lugares para ciertas cosas. Por ejemplo, al ubicar las camas dentro de una **Ruka**, no da lo mismo de cualquier forma. Tiene una determinada ubicación y posición, relacionada con la forma en que el cuerpo retoma mayor energía porque el cosmos influye (el sol y de la luna)” (...) “El **Fogón** es el centro de la **Ruka** y no a un costado o al fondo y el solo hecho de mirar las llamas nos lleva a reflexionar y a pensar. Cada espacio o lugar en la ruca tiene por objetivo mantener un orden o un equilibrio. También hay un espacio para la mujer en términos genéricos. Los productos colgados al centro de la **Ruka** tiene una explicación y u porqué están allí” (...) “es la primera fuente donde se genera el **Kimvn** y **Rakizuam** y el **Mapuce Gen**. Todo viene una lógica y una razón de ser. La arquitectura de la **Ruka** también tiene una lógica una razón. La orientación y la estructura de la **Ruka** hacen que se produzca conocimiento y se transmita el **Kimvn**. La chimenea, la función que cumplen las dos puertas, todo tiene una explicación” (J.C; *Walvg*, 2010)

Este concepto es fundamental para la propuesta didáctica del atlas, ya que este espacio social es el más importante para la formación de los niños y niñas mapuce. En la Ruka es donde se comparte con la familia en torno al fogón, es el espacio social más cercano y vivencial de los mapuce.

b) Concepto emergente: *Karukatu / Rama familiar*

“*Karukatu*, es la rama familiar, el pueblo *Mapuce* siempre ha considerado todo lo que existe, lo que uno ve, se considera parte del *Mapu*. El *Karukatu* es una parte importante dentro del *Kimvn*, dentro de la visión *Mapuce*, no dejar fuera a las familias que existen *Karukatu* dentro de la comunidad, siempre ha primado en cualquier evento, cualquier trabajo, el *Karukatu* tiene que estar en disposición de la persona que lo necesite. Son las primeras personas que uno acude en caso de cualquier cosa, es un espacio social” (P.P; Walvg, 2010).

Este es el segundo nivel de socialización de la comunidad, en donde se transmite y se pone en práctica el *Kimvn mapuce*. Aquí los niños y niñas mapuce aprenden de las normas de convivencia en la comunidad, el respeto al otro, la historia de la familia amplia.

c) Concepto emergente: *Paliwe / Lugar donde se juega Palin*

“donde se hace el *Purrún Palin*, es un lugar espiritual para la gente mapuce, acá se hace una ceremonia, una rogativa, podríamos llamarlo un espacio secundario dentro de la religiosidad no constantemente, se va haciendo cada ciertos años y va tomando ese espacio” (P.P; Walvg, 2010).

En este espacio es donde los niños y niñas mapuce socializan con otras comunidades y aprender a través del juego, el trabajo en equipo, la solidaridad y reciprocidad de la cultura mapuce.

d) Concepto emergente: *Menoco /Espacio sagrado-Cuerpo de agua*

“El *Menoco*, *Trayenco* y *Weñuco*, son espacios que nos dan vida, son las fuentes que nos brindan el agua para vivir y para que las plantas y los animales crezcan” (...) “Donde también hay *Newen* y hay fuerza, y desde la lógica *Mapuce* es el espacio geográfico donde interactúan y conviven los *Newen*” (J.C; Walvg 2010).

“el *Menoco* como lugar sagrado, donde uno saca las hiervas medicinales, son espacios sagrados para el pueblo *Mapuce*, los mismos rewes que tienen las *Maci*, contribuyen al bienestar de la gente”(P.P; Walvg, 2010).

Este espacio tiene una carga espiritual para la formación de los estudiantes mapuce, aquí se vivencia la multidimensionalidad de la cosmovisión espacial mapuce. En estos

lugares se observan las dimensiones visibles e invisibles de la espacialidad mapuce. Aquí se desarrollan los valores profundos del Kimvn mapuce, la valoración de la naturaleza, el respeto a ella y el vínculo con el ser mapuce.

e) **Concepto emergente: *Kiñelmapu / Espacio histórico.***

“*Kiñelmapu*, es un lugar específico, que tiene una historia muy fuerte, es un lugar histórico por lo que ha pasado, que ha suscitado dentro de ese lugar, lo que nos da a conocer la naturaleza” (P.P; Walvg, 2010).

Este concepto hace referencia a lugares que están marcados por hechos históricos que tienen significados profundos en la historia y cultura mapuce.

En síntesis se puede decir que el análisis anterior permitió definir de manera preliminar las representaciones espacio temporal de la cosmovisión Mapuce Bafkehce a partir de las ideas y concepciones que manejaban los profesores y autoridades mapuce de la escuela y comunidad.

Se puede señalar que las principales categorías de la cosmovisión espacio tiempo que surgen del análisis realizado para secuenciar en la propuesta didáctica se relacionaron con la **dimensión vertical del espacio mapuce** en donde los conceptos emergentes claves para ser enseñados, son *Wajontu Mapu, Waj Mapu, Nag Mapu* y *Mince Mapu*. La otra categoría corresponde a la **dimensión horizontal del espacio mapuce**, la que contiene los siguiente conceptos emergentes claves para la enseñanza del territorio; *Meli Wixan Mapu, Puel Mapu, Pikun Mapu, Bafkeh Mapu* y *Wiji Mapu*, conceptos que aluden a los cuatro espacios e identidades territoriales del pueblo mapuce.

En la categoría **estructura territorial y política mapuce**, surgen como conceptos claves *Lof, Rewe* y *Aija Rewe*, fundamentales para la enseñanza del espacio social, cultural y político para los estudiantes mapuce. Así también en la categoría de las **identidades territoriales** se identifican los conceptos claves para la enseñanza el *Az Mapu, Bafkehce, Wentece* y *Nagce* que por su valor son identificados como fundamentales para la formación de la identidad territorial, la historia del pueblo mapuce y su relación con la naturaleza.

Dentro de la categoría **ceremonias mapuce** se identifican como claves para la transmisión de los valores y practicas espirituales de cultura mapuce, las siguientes

ceremonias; *We Xipantu, Kamarikun, Palin* y *Gijatun*. Cada una de estas se desarrollan en distintos momentos del año, lo que es programado dentro del año escolar como un contenido transversal y fundamental de la formación de los niños y niñas mapuce. Lo anterior se corresponde con la siguiente categoría de los **periodos de la naturaleza** en donde se desarrollan las ceremonias mapuce anteriormente señaladas. Los conceptos claves que se destacan son; *Meli Xoy Xipantu, Pukem, Pewu, Walvg* y *Rimu*. Los cuales corresponden a los distintos momentos del ciclo de la naturaleza el que ordena la vida y las prácticas culturales mapuce.

Por otro lado la categoría **pedagogía mapuce** alude a cuales son los principios pedagógicos de la cultura mapuce y como estos articulan el proceso de transmisión cultural de los ancianos a los niños y niñas, así como las normas, valores y el rol que cumplen algunas autoridades mapuce como educadores tradicionales en conjunto con los profesores. Los conceptos claves serian, *Kimvn, Rakizuam, Kimeltuwun, Kimkantun, Kimce* y *Norce*.

Por último la categoría que alude al **espacio escolar mapuce**, se refiere a los contextos donde se adquiere el saber en el espacio comunitario, fuera de la escuela, siendo los más importantes los conceptos claves de *Ruka, Karukatu, Paliwe* y *Menoco*, lugares de significación cultural para la comunidad y cultura mapuce.

En síntesis, todos elementos claves a la hora de definir y secuenciar contenidos, espacios donde enseñar, valores fundamentales, normas, identidad y pertenencia que le dan sentido a la finalidad del atlas didáctico bilingüe para la enseñanza del territorio.

TERCERA PARTE

CAPITULO VII

ATLAS BILINGÜE Y PROPUESTA DIDÁCTICA

INTRODUCCIÓN: En este capítulo se presenta la propuesta didáctica del atlas, los fundamentos de su construcción, los saberes que contempla, su secuenciación, los conceptos claves que aborda, los momentos y los cursos, los objetivos y las actividades planteadas.

1. DECISIONES CURRICULARES

1.1 La historicidad Identitaria contenida en el Espacio Geográfico

El análisis histórico territorial implica un ejercicio mental que requiere ser entrenado, entendiendo que no solo se acota a aspectos formales, sino que a la comprensión integrada, tanto desde la subjetividad como de la objetividad de los individuos. En este sentido, “trabajar con los alumnos la noción de historicidad ligada al concepto de territorio o de paisaje es una actividad relevante, y colabora además, con el aprendizaje de que en cada momento los conceptos tienen una significación particular” (Gurevich, 2000, p. 50). La significación que deviene en las formas de comprensión de las distintas combinaciones entre la acción humana sobre su entorno, de acuerdo a las demandas del momento histórico, configuran una gran diversidad de realidades territoriales, de identidades y de valoraciones de los elementos contenidos en el territorio.

La existencia de conocimientos identitarios en resistencia a la cultura dominante, es establecida como un conocimiento no verdadero, desautorizado para ser reproducido o traspasado. Frente a esto el territorio se vuelve un medio para el desarrollo de procesos desterritorializadores de las culturas originales y, a su vez, se territorializan otros elementos, propios de las culturas foráneas dominantes, estableciendo una visión histórica sesgada y parcial de esa realidad. Se produce a su vez una naturalización en el cotidiano de los individuos, en especial de las generaciones más nuevas, ya que es a través del conocimiento escolar formal donde se instala esta nueva visión, como espacios autorizados desde el poder institucional.

1.2 Utilización del Paisaje para la comprensión del entorno

En este sentido cobra importancia el paisaje como recurso didáctico. De acuerdo a Santos (1996), es a través del análisis paisajístico que se puede capturar con mayor facilidad la materialidad de la vida social, las formas espaciales animadas por las decisiones sociales, acciones que pasan a ser procesos dotados de propósitos, actos deliberados e intencionales, que se realizan en un cierto contexto y que van dejando registros en el territorio.

El paisaje es un término que alude directamente a las capacidades cognitivas, permitiendo con esto observar la configuración material e inmaterial del territorio, que “lleva implícitas las nociones de apropiación, ejercicio del dominio y control de una porción de la superficie terrestre, pero también contiene las ideas de pertenencia y de proyectos que una sociedad desarrolla en un espacio dado” (Blanco, 2006, p. 42).

El paisaje entendido como una herramienta de análisis reflexivo de las transformaciones del entorno, facilita en forma crítica prácticas de reapropiación y con ello la reproducción cultural que legitima nuevas formas de apropiación abriéndose la posibilidad de un proceso de expansión de esta misma. De ello, se derivará a una doble sucesión de consecuencias, tanto sociales como espaciales, con repercusiones estructurales sobre el territorio.

1.3 Objetivos del atlas didáctico bilingüe

Conceptual:

La comprensión de la cosmovisión *Mapuce* a través de la dimensión espacial y temporal, como eje articulador de los procesos de conformación y dinámica histórica del territorio, en términos de su ocupación, funcionalidad, relaciones sistémicas cultural, económica y valoración de los recursos naturales.

Procedimental:

Generar espacios para la transmisión del conocimiento, a través de un dialogo verbalizado que involucre el pensamiento espacial (saber cómo representación) y la comprensión (para explicar) del entorno, basado en la oralidad de los poseedores del *Kimun* hacia las nuevas generaciones, acción que involucra la indagación, el aprendizaje in situ y la praxis territorial (reflexión y práctica).

Actitudinal:

Fortalecer procesos de construcción identitaria, a partir de la animación de los elementos culturales propios del pueblo *Bafkehce*, facilitando así la transformación de los elementos constituyentes del territorio por parte de las comunidades involucradas, con el fin de revertir situaciones de dominación social, fortalecimiento del autoconocimiento, análisis crítico de la realidad personal, familiar y comunitaria

1.4 Orientaciones Didácticas

Se ocupará como proceso cognitivo el “Pensamiento Espacial”, el cual incorpora el análisis crítico y la conciencia del territorio, capaz de identificar en forma inductiva, los objetos del paisaje, los cuales posteriormente, se analizarán indagativamente para la comprensión del funcionamiento del entorno, reconociendo así, la interpretación cultural de la construcción del territorio. Esta nueva información adquirida, deberá ser trabajado por los estudiantes para que posteriormente realicen un proceso de objetivación de un nuevo saber que explique la esencia de la constitución del territorio y la localización de los objetos contenidos en el paisaje, y la semiótica que estos cargan como objetos de distintos momentos históricos y por ende, de uso social, los que finalmente se integran a los procesos de construcción contemporánea del territorio. Estas actividades integran la realidad social, ambiental y cultural que se da a nivel local y regional.

Progresión Didáctica

Para fomentar el aprendizaje conceptual es necesario disponer de los materiales para que se organicen y estructuren de acuerdo a lo que se ha determinado para el traspaso de información cultural, lo cual les provee de una riqueza conceptual que pueda ser explotada por los estudiantes. Se hará un uso de los conocimientos previos de los estudiantes para que éstos se impliquen cognitiva y motivacionalmente en el aprendizaje.

Secuencia y descripción de las actividades contempladas en el proceso de aprendizaje:

Las actividades de aprendizajes incorporan las estructuras tradicionales del proceso de aprendizaje del pueblo *Mapuce*, la cual posee los siguientes momentos.

- *Ajkütun*, acto de escuchar.
- *Azkintun*, acto de ver, observar.

- ***Ina Konün Zugu mew*** (Iniciando la participación). En esta etapa es donde comienzan las experiencias de orden cognitivo tales como el ***Rakizvam***, entendido como el acto de pensar, y el ***Günezwam***, entendido como la experiencia de observar en profundidad los fenómenos. Éstas acciones nos conducen al ***Kimkomün*** que se entiende como el acto de lograr un aprendizaje, lograr el saber. Y al ***Günekonün***, que corresponde a un estado de tomar conciencia, de lograr un estado reflexivo acerca de lo que está ocurriendo alrededor.
- ***Konün zugu mew***, asumir la participación. En esta etapa se pasa a la práctica y entra en un estado de maduración. Debe demostrar sus habilidades. De este proceso se extraen los calificativos ***Kümüy*** (sabe), y ***Kimlay*** (no sabe).

Resultados de aprendizaje

- Conciencia y valoración de antecedentes culturales a nivel local
- Capacidad para aplicar técnicas y métodos, utilizando diversos recursos tecnológicos y fuentes de información para la comprensión del entorno desde la cosmovisión *Mapuce Bafkehce*.
- Habilidad para organizar información histórica, geográfica y social compleja, utilizando apropiadamente diversas fuentes de información, sustentada en la oralidad, de manera de fortalecer la construcción identitaria.
- Capacidad de analizar los procesos históricos y geográficos que desarrollan las sociedades desde una perspectiva procesual, evaluando sus rupturas y continuidades en función de la generación de su presente.

2. PROPUESTA DIDÁCTICA

Debido a que el Atlas Didáctico se plantea desde una visión pedagógica crítica, consideramos que no es sólo importante que puedan llegar a ser capaces de responderse las preguntas planteadas, sino también cómo van a poder llegar a hacerlo, apuntando con ello a cambiar las viejas lógicas y relaciones sociales del actual sistema hegemónico, entregando las herramientas necesarias que permitan tensionarlo conociéndolo y transformándolo, para lo cual se busca en esta propuesta contribuir al incentivo de que las y los educandos puedan responderse las preguntas a partir de la constante comunicación con su comunidad y/o con su grupo curso, es decir, a partir de

la construcción colectiva del conocimiento contraria a la tradicional forma de enseñanza occidental.

Siendo coherente con lo expuesto, es que presentamos la siguiente propuesta Didáctica para el Atlas Didáctico a trabajar:

1° MOMENTO: *Formación del Mundo Mapuce: Creación del Mundo / Jitun Mapuce Mogen.*

El objetivo de este primer momento es que las y los educandos sean capaces de reconocerse a sí mismos, es decir, de saber quiénes son y de dónde vienen.

<p>1° Básico</p>	<p>a) “Recreemos teatralmente la Historia de mi <i>Lof</i>”: Consiste en que a partir de la información recopilada a través de la comunicación oral familiar y de la socialización de ésta con sus compañeros, las y los educandos, en base a un elemento que consideren importante o que les llame la atención, puedan crear un relato común sobre la Historia de su <i>Lof</i> y a su vez, de cómo ellos la ven actualmente haciendo una suerte de retrato de éste para ser materializado en una simple representación teatral en condiciones apropiadas para que pueda ser representado a la comunidad.</p> <p>Objetivo: Que las y los educandos puedan categorizar y ordenar su Historia más reciente y cercana para que desde ahí desde su realidad inmediata, puedan construir su pasado más cercano y lejano.</p> <p>Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Las y los educandos pueden recoger de sus casas la Historia a grandes rasgos de su <i>Lof</i> y socializarla a sus compañeras y compañeros de clase en base a un tema o eje conversado previamente con el grupo curso, el cual puede ser por ejemplo, “¿Cómo antes era mi <i>Lof</i> y cómo lo veo hoy?”.2. A esto se puede agregar ciertos aspectos que las y los educandos vean de su <i>Lof</i> y que consideren importantes (ejemplo de ello puede ser: las funciones familiares, alguna persona o evento social que para ellos sea importante o les llame la atención, alguna Historia o anécdota, etc.) para que a partir de ello puedan construir un relato común que pueda ser materializado en una obra teatral, si es posible, abierta a la comunidad para que ésta se vea representada
-----------------------------	--

	<p>en ella, a través de la mirada de las niñas y los niños.</p> <p>b) “Dibujando mi Lof” <i>Kiman Tañi Rewe</i>”: Consiste en que las y los educandos puedan hacer dibujos de su <i>Lof</i>, identificando y situando lugares significativos de éste.</p> <p>Objetivo: Que puedan desarrollar la habilidad de representar su entorno en un dibujo, a la vez de que lo van conociendo.</p> <p>Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las y los educandos pueden agruparse por <i>Lof</i> y junto a sus familias identificar como sé conforma y vive en él para que posteriormente puedan posicionar sus costumbres y características en un mapa presente en el Atlas Didáctico (<i>Kiman Tañi Lof</i>). 2. Se recomienda que cada grupo presente el material elaborado al curso y posteriormente puesto en algún lugar visible de la escuela.
<p>2° Básico</p>	<p>a) “Venimos de <i>Xeg-Xeg egu Kai-Kai Filu</i>”: Consiste en que las y los educandos hagan una representación teatral del origen del <i>Waj mapu</i>.</p> <p>Objetivo: Que las y los educandos, a partir de la información recopilada en sus casas y luego socializada en la sala de clases puedan re-construir el relato de <i>Xeg-Xeg egu Kai-Kai Filu</i>, validando así como legítima su visión de cómo el mundo se creó y no necesariamente como lo impone la cultura occidental <i>Wigka</i>, al verlo materializado en sí mismos.</p> <p>Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las y los educandos pueden en sus casas recoger el relato de <i>Xeg-Xeg egu Kai-Kai Filu</i>, para después socializarlos con sus compañeros y así poder crear un relato común que podría ser representado mediante una obra teatral, si es posible abierta a la comunidad. <p>b) “Mapeando nuestro pasado más cercano”: Consiste en que a partir del relato construido de lo comunicado por las familias de las y los educandos, éstos puedan hacer dibujos sobre lo que era el mundo antes de que ellos nacieran, pero después de <i>Xeg-Xeg egu Kai-Kai Filu</i>.</p> <p>Objetivo: Que las y los educandos comiencen poco a poco a desarrollar la</p>

	<p>conciencia de que su mundo ha estado en constante cambio y además, de que puedan tener noción de su propio espacio.</p> <p>Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las y los educandos pueden recoger de sus familias información sobre cómo era el mundo antes de que ellos nacieran y después de <i>Xeg-Xeg egu Kai-Kai Filu</i>, la que una vez socializada con sus compañeras y compañeros, en grupos elaboren un dibujo de cómo era el mundo durante ese periodo. 2. Se propone presentar y comunicar el material elaborado al curso y posteriormente puesto en algún lugar visible de la escuela.
<p>2° MOMENTO: Formación de las Identidades Territoriales Mapuce / Meli Wixan Mapu Jitun.</p> <p>El objetivo de este segundo momento es que las y los educandos puedan comprender y situarse en la red de relaciones en las que están inmersos en lo cotidiano desde su realidad más cercana. De <i>Lof</i> a <i>Rewe</i>.</p>	
<p>3° Básico</p>	<p>a) “Explorando mis raíces”: Consiste en recopilar la Historia de la familia del educando, pero en relación a la conformación del <i>Rewe</i>.</p> <p>Objetivo: Que las niñas y los niños sean capaces de entender la red de relaciones sociales que explican la unidad territorial desde el <i>Lof</i> al <i>Rewe</i> en general.</p> <p>Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las y los educandos, en base a un eje definido colectivamente, con sus familias escriben brevemente y a grandes rasgos su Historia en relación a la conformación del <i>Rewe</i>, por ejemplo, identificando cuál ha sido su rol en ello o cuáles han sido los principales acontecimientos de los cuales han sido parte, para después construir un árbol familiar territorial donde ellos puedan dejar en evidencia las diferentes redes de conexiones sociales que hay en su <i>Lof</i> y como éste se articula con otros conformando un <i>Rewe</i>. 2. Como el ejercicio comunitario de recopilar la información los va a llevar a entender la relación entre los distintos <i>Lof</i> que componen el <i>Rewe</i>. Se propone que los niños con ayuda de la comunidad organicen alguna actividad

	<p>en conjunto con otros <i>Lof</i>, por ejemplo un <i>Palín</i>, con el objetivo de fortalecer los lazos, pero también de visualizar en la práctica las relaciones que se dan en los <i>Rewe</i> desde una actividad muy propia de su cultura.</p>
<p>4° Básico</p>	<p>a) “De <i>Rewe</i> a <i>Aija Rewe</i>, re-conociendo mi espacio”: Consiste en que las y los educandos tengan la posibilidad de conocer los <i>Rewe</i> de sus compañeros presentados por ellos para después ver sus diferencias y sobre todo similitudes, dando cuenta de la necesidad de cuidar los rasgos comunes, lo cual pudiese ser materializado y visualizado en un mapa creado colectivamente.</p> <p>Objetivo: Que las niñas y los niños entiendan al <i>Aijarewe Fvzv Bewfu</i> como unidad territorial.</p> <p>Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se pueden agrupar a las y los educandos por <i>Rewe</i> y si es posible buscar todas las posibilidades para como curso poder visitarlos todos o a lo menos uno. 2. Se espera que en cada <i>Rewe</i> que se visita las niñas y los niños que viven en él puedan presentarlo, contando parte de su Historia y señalando sus elementos característicos según ciertos ejes temáticos que ellos mismos hayan elegido previamente, tales como la lengua, flora, fauna, usos rituales, etc. 3. Una vez en clase, se puede hacer un recuento de los elementos característicos de cada <i>Rewe</i> viendo las diferencias y similitudes entre sí, explicando la necesidad de cuidar estos rasgos comunes. 4. Una vez realizado esto, se les puede pedir a las niñas y los niños localizar los diferentes <i>Rewe</i> y sus elementos característicos en un mapa mudo del <i>Aijarewe Fvzv Bewfu</i> que se encuentra en el Atlas Didáctico, los que pueden materializarse en una representación iconográfica creada por ellos mismos. Se recomienda que tal mapa creado colectivamente pueda instalarse en un espacio visible de la escuela. <p>b) “Conversación: ¿Cómo es mi relación todos los días con el que no es <i>Mapuce</i>?”: Este taller consiste en que se desarrolle entre las y los educandos una conversación donde compartan su experiencia de convivir con gente que</p>

	<p>no pertenece a su cultura.</p> <p>Objetivo: Iniciar a las y los educandos en la discusión sobre la relación con el <i>Wigka</i>, desde su experiencia más cercana, desde su realidad más concreta.</p> <p>Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En clases o en un espacio abierto donde también participe la comunidad se pueden juntar a las y los educandos para ser los principales protagonistas de una conversación en torno a un aspecto sobre lo que ha sido en su experiencia cotidiana la relación que ha tenido con el <i>Wigka</i> a partir de una pregunta o motivación inicial. A modo de propuesta, se puede partir develando que en la cotidianeidad de ellos hay personas que no son <i>Mapuce</i> con el fin de después preguntar “¿Cómo me relaciono todos los días con el que no es <i>Mapuce</i>?”. 2. Crear un pequeño documento donde salgan las discusiones y conclusiones elaboradas por las y los mismos estudiantes para que pueda ser socializado en la escuela u otros espacios que se consideren pertinentes.
<p>3° MOMENTO: Reconocimiento del Waj Mapu y su relación con el mundo Wigka / Taiñ Waj Mapu Ka Wigka Ñi Ragiñ Konpan.</p> <p>A partir del “quién soy”, el “de dónde vengo” y el “con quiénes me relaciono”, se hace más fácil para las y los educandos poder entender la red de relaciones que se da entre <i>Mapuce</i> y éstos con el <i>Wigka</i> desde la escala local a la regional. Tal comprensión es el objetivo de este tercer momento.</p>	
<p>5° básico</p>	<p>a) “Representemos nuestro origen cultural <i>Bafkehce</i>”: A partir del relato de la experiencia familiar y del relato colectivo que ya se ha conformado con los talleres anteriores, se propone que las y los educandos puedan hacer una simple representación teatral que comunique el origen del pasado de las familias y las relaciones actuales del pueblo <i>Bafkehce</i>.</p> <p>Objetivo: Que las y los educandos sean capaces de comprender que hay una red de relaciones mayor a ellos y que es el ser <i>Bafkehce</i>, mediante la visualización de ellos mismos y de su origen como pueblo vinculado al <i>Bafkeh</i> (Mar).</p>

	<p>Desarrollo:</p> <p>1. Las y los educandos pueden reconstruir la historia de su origen como pueblo <i>Bafkehce</i> a partir del relato familiar y de la socialización de ésta en clase para crear un relato común que pueda ser materializado en una representación teatral, si es posible abierto a la comunidad.</p> <p>b) “Mapeando nuestro espacio <i>Bafkehce</i>”: Este taller consiste en que las y los educandos creen colectivamente un mapa sobre los distintos elementos culturales y territoriales que los caracterizan como Identidad Territorial <i>Bafkehce</i>.</p> <p>Objetivo: Que las y los educandos puedan visualizar en un mapa la unidad territorial-cultural <i>Bafkehce</i>.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>1. Las y los educandos pueden reunirse en grupos y decidir qué elemento de su identidad cultural <i>Bafkehce</i> desean cartografiar en un mapa que se encuentra en el Atlas Didáctico con el fin de presentar al curso el material y hacer una conversación sobre la importancia de mantener la unidad territorial-cultural <i>Bafkehce</i>, para después colocar el material elaborado en alguna parte visible de la escuela.</p>
<p>6° Básico</p>	<p>a) “Identifiquemos nuestro <i>Waj Mapu</i>”: Consiste en que a partir de una pequeña recopilación de datos sobre las 4 identidades territoriales <i>Mapuce</i> (<i>Puel Mapu</i>, <i>Pikun Mapu</i>, <i>Bafkeh Mapu</i> y <i>Wiji Mapu</i>) las y los educandos sean capaces de mapear sus elementos característicos, los cuales debiesen ser iconografiados por ellos mismos, identificando con ello las similitudes que los hacen ser una sola cultura.</p> <p>Objetivo: Que las niñas y los niños comprendan que ser <i>Bafkenche</i>, es estar inserto en una unidad territorial mayor: el <i>Waj Mapu</i>.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>1. Se reúne al curso en 4 grupos para recopilar información sobre las identidades territoriales <i>Mapuce</i> (<i>Wiji Mapu</i>, <i>Pikun Mapu</i>, <i>Puel Mapu</i>, <i>Bafkeh Mapu</i>) en base a ciertos ejes previamente decididos como grupo curso (como por ejemplo: Historia, Biodiversidad, Elementos culturales singulares, etc.),</p>

para identificar sus elementos característicos, los que pueden ser presentados mediante símbolos creados por ellas y ellos mismos.

2. En la sala de clase se puede utilizar un mapa mudo –presente en el Atlas Didáctico– para demarcar las 4 identidades territoriales *Mapuce* en donde cada grupo al comunicar el resultado de su recopilación de datos vaya situando sus iconografías.

3. Mientras los grupos vayan comunicando su trabajo y con ello conformado colectivamente el mapa, la o el educador puede ir guiando la conversación recalcando, más que las diferencias, las similitudes que hay entre las identidades territoriales que conforman el *Waj Mapu* y sobre la importancia de que, además de *Bafkehce*, también “Somos *Mapuce* y como tal, debemos ver el mundo”.

b) “Conversación: ¿Qué diferencias culturales tengo con el *Wigka*?”: Este taller consiste en que se desarrolle entre las y los educandos una conversación donde, desde su cotidianeidad y de lo que han conocido hasta ese momento, se discuta sobre las diferencias culturales que se tiene con el *Wigka*.

Objetivo: Que las y los educandos avancen en la discusión sobre su relación con el mundo *Wigka*, pero esta vez en relación a cualquier eje que se relacione con develar las diferencias culturales, tal como la cosmovisión, las formas de relacionarse, de ver y hacer el arte, etc.

Desarrollo:

1. Se puede partir explicando a las y los educandos a grandes rasgos qué es o significa “Cultura”, para que después en clases o en un espacio abierto donde también participe la comunidad se pueden juntar a las y los educandos para ser los principales protagonistas de una conversación en torno a un aspecto sobre las diferencias culturales entre los mundos *Mapuce* y *Wigka*, a partir de una pregunta o motivación inicial que puede ser desde una intervención hablada hasta una imagen, video o escrito. A modo de propuesta, se puede leer el escrito de Eduardo Galeano llamado “Los nadie” (ver anexo) y, desde ahí, observar cómo la cultura *Wigka* ve a los pobres o indígenas en general, entre los que se encuentran los *Mapuce*, buscar responder a la pregunta

	<p>“¿Cómo nosotros vemos su cultura?”.</p> <p>2. Crear un pequeño documento donde salgan las discusiones y conclusiones elaboradas por las y los mismos estudiantes para que pueda ser socializado en la escuela u otros espacios que se consideren pertinentes.</p>
<p>4° MOMENTO: <i>Situación actual de la realidad del mundo Mapuce ¿Qué podemos hacer frente a esto? / Cumlen Taiñ Mogen Mapucegen Fewla.</i></p> <p>El objetivo es describir las relaciones de conflicto que existen entre el <i>Mapuce</i> y el mundo <i>Wigka</i>, más concretamente, con el Estado chileno, respecto a la reducción territorial del <i>Waj Mapu</i>, y hacer que ellos entren a una aproximación sobre los análisis de la globalización y de cómo esto afecta el territorio <i>Mapuce</i>.</p>	
<p>7° Básico</p>	<p>a) “¿Qué dice la Historia oficial del Estado de Chile de nosotros?”: Consiste en que, a partir de la reconstrucción del relato histórico desde el descubrimiento de Chile hasta la mal llamada “Pacificación de la Araucanía”, se contraste la Historia oficial del Estado de Chile con la Historia del Pueblo <i>Mapuce</i>, siendo esto materializado en una expresión artística que las y los educandos prefieran convenientes, por lo que se propone trabajar interdisciplinariamente con las o los educadores de Arte o Música, según sea el caso.</p> <p>Objetivo: Que las y los educandos tengan una visión de lo que ha sido su historia desde el relato histórico creado por los <i>Mapuce</i>, contrastándolo con la visión “oficial” del Estado de Chile.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>1. Se puede reunir al curso en grupos para que cada uno de ellos elija y reconstruya desde la visión <i>Mapuce</i>, ocupando algunas fuentes, un tema que vaya desde el descubrimiento de Chile hasta la mal llamada “Pacificación de la Araucanía”, para posteriormente materializarla en una expresión artística que deseen (dibujo, canción, telar, etc.), con la que puedan comunicar su el tema trabajado a la comunidad y la o el educador muestre la versión que cuenta el Estado de Chile y promover el debate.</p> <p>b) “Del pasado al presente: Comienza nuestra desterritorialización”: Consiste en que las y los educandos mediante el contraste de lo que era el</p>

territorio *Mapuce* antes de la llegada del español con la creación de la Frontera del Biobío y hasta el momento en que comienza la mal llamada “Pacificación de la Araucanía” (Cartografías temáticas presentes en el atlas) construyan una interpretación del cómo se ha transformado su territorio.

Objetivo: Que las y los estudiantes tengan claridad del proceso de la reducción de sus tierras.

Desarrollo:

1. Sería ideal primero explicar qué significa e implica la desterritorialización.
2. Se puede conversar sobre el contraste que muestran las cartografías temáticas, presentes en el Atlas Didáctico, que evidencian lo que era el territorio *Mapuce* antes de la llegada del español, cuando se creó la Frontera del Biobío y cuando comienza la mal llamada “Pacificación de la Araucanía”.
3. A partir del relato que puedan recoger de sus casas, libros u otras fuentes *Mapuce*, las y los educandos pueden en grupos elaborar una interpretación de ello, para después socializarla en el curso mediante un recurso que ellos consideren pertinente.

c) “Conversación: La implicancia del *Wigka* en la reducción de nuestro territorio”: Este taller consiste en que se desarrolle entre las y los educandos una conversación desde lo trabajado en los talleres anteriores donde se discuta sobre cómo o en qué ha influido en la reducción del territorio *Mapuce*.

Objetivo: Que las y los educandos sigan avanzando en la discusión sobre su relación con el mundo *Wigka*, pero esta vez en base a un eje en particular que ayude a esclarecer el cómo o por qué se ha desarrollado el proceso de desterritorialización del mundo *Mapuce* por parte del mundo *Wigka*.

Desarrollo:

1. En clases o en un espacio abierto donde ojala también participe la comunidad se pueden juntar a las y los educandos para ser los principales protagonistas de una conversación en torno a un aspecto sobre cuál es la influencia del *Wigka* en la reducción del territorio *Mapuce*, a partir de los mismos materiales trabajados por ellos mismos en clases. A modo de

	<p>propuesta, se puede ocupar al azar uno de los materiales creados en la taller de “¿Qué dice a Historia oficial del Estado de Chile de nosotros?”, para realizar una motivación inicial que permita abrir la discusión sobre “¿Los <i>Wigka</i> de antes, en qué se relacionan con los de hoy?, ¿Son los mismos?”.</p> <p>2. Si es posible, crear un pequeño documento donde salgan las discusiones y conclusiones elaboradas por las y los mismos estudiantes para que pueda ser socializado en la escuela u otros espacios que se consideren pertinentes.</p>
<p>8° Básico</p>	<p>a) “Profundicemos: ¿Qué más dice la Historia oficial del Estado de Chile de nosotros?”: Consiste en que se profundice el taller de “¿Qué dice la Historia oficial del Estado de Chile de nosotros?”, contrastando la visión que tiene el pueblo <i>Mapuce</i> sobre el periodo que va desde la mal llamada “Pacificación de la Araucanía” con los relatos históricos “oficiales” o algunas intervenciones de prensa de Historiadores de corte tradicionalistas, tales como lo de Villalobos por ejemplo, para ser materializado en un escrito grupal que pueda ser publicado en algún documento o mostrado en una parte visible de la escuela.</p> <p>Objetivo: Que las y los educandos, a la vez de que entiendan que la Historia se escribe de muchas maneras y tiene diferentes versiones según la visión de quien la investiga, sean capaces de comprender el proceso de la problemática del conflicto de la usurpación de tierras durante el periodo que va desde la mal llamada “Pacificación de la Araucanía” hasta nuestros días.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>1. Se puede reunir al curso en grupos para que cada uno elija y reconstruya, ocupando algunas fuentes, desde la visión <i>Mapuce</i> un tema que vaya desde la mal llamada “Pacificación de la Araucanía”, para posteriormente materializarla en un escrito colectivo donde puedan comunicar su trabajo y el educador lo contraste con la versión que el Estado de Chile.</p> <p>2. Una vez reconstruido la temática debiesen materializarlo en un escrito colectivo donde puedan comunicar su trabajo, lo cuales podrían colocarse en un lugar visible de la escuela o publicarse en algún documento para su socialización en los espacios que se consideren pertinentes.</p>

b) “Visualizando la disminución territorio *Mapuce* / *Zoy Zoy Piciwi Taiñ Mapu* ¿Qué podemos hacer para reterritorializar nuestros espacios y poder detener la desterritorialización?”: Esta última actividad consiste en que a partir del contraste entre mapas –presentes en el atlas– sobre el territorio *Mapuce* de hoy con el de antes de la llegada del español y de la conversación desarrollada a partir de una proyección de lo que podría llegar a ser si sigue este avance, las y los educandos puedan tener las herramientas para proponer acciones que permitan reterritorializar el espacio que siempre ha pertenecido al pueblo *Mapuce* y así poder detener su desterritorialización.

Objetivo: Que las y los educandos a partir del conocimiento generado por ellos mismos, puedan comenzar a pensar en cómo poner en práctica lo aprendido y las herramientas obtenidas durante el desarrollo del atlas, para así poder transformar su realidad reterritorializando los espacios que les han desterritorializado y siempre les han pertenecido.

Desarrollo:

1. Sería ideal primero explicar qué significa el proceso de la globalización y su relación con el neoliberalismo como actual fase del capitalismo, además de qué significan los procesos de desterritorialización y reterritorialización, cómo se relacionan y su importancia para la lectura de los procesos geográficos y la lucha social.
2. De la comparación de los mapas que muestren el territorio *Mapuce* antes de la llegada del español, de cómo está hoy y de cómo podría estar si no se detiene la desterritorialización, las y los educandos pudieran desarrollar en la clase una discusión sobre el porqué ha pasado esto y porqué podría reducirse aún más el territorio.
3. Las y los educandos reunidos en grupos pueden elegir un conflicto territorial que está enfrentando actualmente el territorio, para analizarlo y contextualizarlo con lo previamente conversado en el curso.
4. Sobre el conflicto elegido, pueden buscar información importante, tal como ¿Quiénes son sus dueños?, ¿Son chilenos o empresas externas?, ¿Esto responde al problema de la globalización, al sistema neoliberal como actual fase del capitalismo, o a ambos ya que uno es producto del otro?, ¿Qué

relevancia tiene el Estado en esto?, ¿En qué influye el Estado de Chile para que este conflicto se desarrolle?, entre otras preguntas que la o el educador pueda provocar, ellos consideren importantes y que tengan relación con el conflicto.

5. El trabajo realizado puede comunicarse mediante un recurso que ellas y ellos consideren pertinente para que quede lo más claro posible para sus compañeras, compañeros y comunidad circundante, dado a que posteriormente pueden comunicarse tanto dentro de la sala de clases como en un espacio abierto a la comunidad, con el fin de que se desarrolle una conversación respecto al tema presentado y pueda darse una posible respuesta a esta pregunta: “¿Qué hacemos (o podemos hacer) para detener este avance?”.

6. Si es posible, crear un pequeño documento donde salgan las discusiones, conclusiones y propuestas elaboradas por los mismos estudiantes y la comunidad si es que ésta también participa para que pueda ser socializado en la escuela u otros espacios que se consideren pertinentes.

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

INTRODUCCIÓN: En el siguiente apartado describimos las conclusiones y sugerencias de nuestra investigación. El esquema que hemos seguido para la exposición es el siguiente.

- Conclusiones con respecto a los objetivos de la investigación
- Conclusiones sobre la metodología de la investigación
- Sugerencias para la formación del profesorado de Ciencias Sociales

1. CONCLUSIONES CON RESPECTO A LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo de la investigación nos ha permitido concluir lo siguiente con respecto a los objetivos de la investigación.

Para el objetivo 1 - Analizar las representaciones espaciales del conocimiento *Mapuce Bafkehce* para identificar los contenidos para la enseñanza y aprendizaje del territorio - concluimos que:

La definición de las representaciones espacio temporal de la cosmovisión *Mapuce Bafkehce* se confeccionaron a partir de las ideas previas que manejaban los estudiantes de la escuela, evaluando el grado de dificultad de ellos, su forma de aprendizaje, como así también los contextos donde se adquirieron estos saberes. Todos estos elementos fueron claves a la hora de definir y secuenciar contenidos, actividades y estrategias para el atlas didáctico bilingüe. A continuación se presentan los principales conceptos que se obtuvieron ordenados desde un grado de complejidad y secuenciados desde lo más concreto a lo abstracto, estos serían; *Ruka, Lof, Rewe, Meli Wixan Mapu, Kimvn, Wajontu Mapu, Karukatu, We Xipantu, Aija Rewe, Meli Xoy Xipantu, Butal Mapu.*

También se logró definir las representaciones espacio temporal de la cosmovisión *Mapuce Bafkehce* a partir de las ideas y concepciones que manejaban los profesores y autoridades *mapuce* de la escuela y la comunidad.

Las principales categorías de la cosmovisión espacio tiempo que surgieron del análisis realizado para secuenciarlas en la propuesta didáctica, se relacionan con la **dimensión vertical del espacio mapuce** en donde los conceptos emergentes claves para ser enseñados, son: *Wajontu Mapu, Waj Mapu, Nag Mapu y Mince Mapu*.

Otra categoría corresponde a la **dimensión horizontal del espacio mapuce**, la que contiene los siguiente conceptos emergentes claves para la enseñanza del territorio; *Meli Wixan Mapu, Puel Mapu, Pikun Mapu, Bafkeh Mapu y Wiji Mapu*, conceptos que aluden a los cuatro espacios e identidades territoriales del pueblo *mapuce*.

En cuanto a la categoría **estructura territorial y política mapuce**, aparecieron como conceptos claves *Lof, Rewe y Aija Rewe*, fundamentales para la enseñanza del espacio social, cultural y político para los estudiantes *mapuce*. Así también en la categoría de las **identidades territoriales** se identificaron los conceptos claves para la enseñanza el *Az Mapu, Bafkehce, Wentece y Nagce* que por su valor se consideran fundamentales para la formación de la identidad territorial, la historia del pueblo *mapuce* y su relación con la naturaleza.

Dentro de la categoría **ceremonias mapuce** se identificaron claves para la transmisión de los valores y prácticas espirituales de cultura *mapuce*, las siguientes ceremonias; *We Xipantu, Kamarikun, Palin y Gijatun*. Cada una de estas se desarrollan en distintos momentos del año, lo que es programado dentro del año escolar como un contenido transversal y fundamental de la formación de los niños y niñas *mapuce*.

Lo anterior se corresponde con la categoría de los **periodos de la naturaleza** ya que será a partir de esa periodización cuando se desarrollen las ceremonias *mapuce* anteriormente señaladas. En esta periodización, por lo tanto, se definieron los siguientes

conceptos claves; *Meli Xoy Xipantu*, *Pukem*, *Pewu*, *Walvg* y *Rimu*. Los cuales corresponden a los distintos momentos del ciclo de la naturaleza el que ordena la vida y las prácticas culturales mapuce.

Durante la investigación desde un enfoque centrado en la interculturalidad del territorio se pudo reconocer las formas de configuración del territorio por parte de los *mapuce*, las que responden a significaciones y usos de la naturaleza asociados a la valoración de la *Ñuke Mapu* desde su importancia material y espiritual.

Las prácticas culturales van demarcando territorialidades que se han transmitido de forma oral a distintas generaciones, dando cuenta de la existencia, permanencia y proyección de la cultura *mapuce*, ejerciendo una diferencia con la forma de ejercer apropiación territorial de la cultura occidental.

En definitiva, el territorio denominado “Chile”, uno de los Estados Nacionales del continente americano, es una forma de concebir el espacio geográfico que niega las territorialidades de los pueblos originarios que con anterioridad ya habían establecido relaciones y formas de configuración espacial.

En este sentido, el pueblo *mapuce* considera de suma importancia el reconocimiento del paisaje natural y el territorio, a través de los significados culturales que se fundan en su cosmovisión, la cual se establece desde una relación dialógica entre el entorno geográfico y su desarrollo cultural.

En relación a la Educación Intercultural Bilingüe (E.I.B.), los planteamientos de los profesores de la escuela *Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe*, que se reconocieron en los análisis de los resultados, plantean que las condiciones para producir interculturalidad no están dadas, al no existir en la matriz curricular chilena una igualdad en términos de las dimensiones culturales, filosóficas, sociales y de los contenidos fundamentales del currículo nacional, con las dimensiones del *Ser Mapuce Bafkehce* lo que conlleva a un tratamiento desigual de los contenidos que requieren una revisión desde la propia cultura

mapuce, lo que ha conllevado a la aceleración de un proceso de enajenación y negación del pueblo *mapuce*.

Por lo tanto, la subordinación al currículo chileno occidental ha perpetuado una asimilación para con la cultura chilena por parte de los *mapuce*, lo que se materializa en los mínimos espacios de “flexibilidad curricular” para abordar las temáticas *mapuce*, situación que finalmente se transforma en incrustaciones mínimas del *Kimvn Mapuce* o de contenidos vinculados a la cosmovisión de esta cultura, los cuales a su vez son mal trabajados.

De esta forma, la amplitud de espacio curricular que abarcan contenidos de referencia con la cultura occidental es mayor que las posibilidades de trabajar desde la cultura *mapuce*, lo que termina confundiendo al niño y niña *mapuce* en vez de fortalecer su identidad.

Entonces, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), nacido desde el enfoque integracionista e indigenista, imposibilita el tratamiento de todos los contenidos *mapuce*, ya que solo otorga el tiempo necesario para tratar los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) de los planes y programas del MINEDUC de Chile. Al no desarrollarse un currículum que incorpore los conocimientos y cosmovisión *mapuce*, tiene como consecuencia la folclorización de la utilización de la lengua y la cultura *mapuce* por parte de profesores nacidos y formados bajo modelos occidentales.

En definitiva, la interculturalidad se debe entender desde el conocimiento y aceptación de las dos culturas, sin más interés que la búsqueda del respeto, la comprensión y reconocimiento del otro desde el diálogo, lo que conlleva la legitimación de ambas culturales desde sus patrones y matrices culturales. Esto lleva a proponer nuevos tipos de relaciones culturales y educativas, que tienen como punto de partida la confianza y la transparencia, base fundamental para pensar un currículum escolar confeccionado desde las comunidades *mapuce*.

Respecto a la tríada de conceptos escuela, territorio y comunidad educativa, hay que comprender que su relación está basada en espacios que se cohabitan entre sí, que de alguna medida son concéntricos y que se yuxtaponen, es decir que están unos sobre otros y que tienen un centro en común, por lo tanto, no son espacios que puedan delimitarse en sí mismos para establecer límites en donde termine uno y comience el otro, sino que se articulan, vinculan y trasponen entre sí. Por lo cual, es importante tener claridad sobre en qué consiste cada uno y ver qué características tienen, para posteriormente ver cómo se relacionan.

La escuela, en primer lugar, se entiende como un espacio-lugar, en el cual se generan diferentes tipos de relaciones entre las personas pertenecientes a la comunidad educativa (donde están las/os estudiantes y sus familias) que van generando ciertos lazos afectivos entre ellas y con el espacio. Pero a su vez también es un espacio mediante el cual, de diversas maneras, históricamente se han transmitido conocimientos determinados por la sociedad dominante hacia las personas que viven en los territorios.

En este sentido, la escuela puede ser tanto un espacio de encuentros como de desencuentros, donde por un lado se reproducen ciertas prácticas hegemónicas hacia las sociedades locales, pero también pueden ser espacios posibles de transformar cuando son reapropiadas por las comunidades educativas para instalar allí un proyecto educativo emancipador.

Por su parte, la comunidad se entiende como el grupo humano que le da vida tanto a la escuela como al territorio. Son las personas que se agrupan y que a causa de sus procesos históricos confluyen en un fin y origen común, que puede estar relacionado a un vínculo con un lugar, con una historia, con formas de trabajo, etc. Entonces las comunidades educativas son un grupo de personas articuladas, entrelazadas en una red social que las van “entretejiendo”, bajo un objetivo común, en este caso, relacionado a la educación.

Por todo ello, la comunidad es la que permite darle movimiento a la sociedad, porque a partir de ella es donde pueden surgir ciertas ideas, cierto imaginario respecto a lo que ella misma quiere ser y hacer, por lo tanto, lo que quiere para su escuela y territorio.

En sintonía con lo anterior, el territorio viene a ser una construcción social realizada a partir de la apropiación efectiva de una parte del espacio geográfico por parte de un grupo humano. Apropiación que, en alguna medida, se va transformando posteriormente en lugar, porque a partir de estas relaciones que se van dando entre las personas y el espacio se va generando vínculos, lazos, afectos e historias, que van produciendo una red de relaciones cada vez más densa, constituyéndolo de esta manera en un territorio-lugar. Y apropiación que también va generando conflictos entre las personas que la ejercen en el espacio y las estructuras de poder que utilizan esos espacios con objetivos externos a él, siendo por lo tanto el territorio donde se plasman las disputas: las disputas por el poder, por el saber o los discursos, entre otros, que se transmiten al interior de una comunidad educativa y de una escuela.

Ahora bien, estos tres conceptos se vinculan principalmente a través de lo que son los proyectos educativos de la escuela los cuales se plasma en su currículum. En este sentido, los saberes que en ella se instalan pueden darse de dos maneras: por una parte, desde el currículum oficial, donde se transmiten ciertos valores y saberes que son externos a la comunidad educativa y al territorio en particular, utilizando a la escuela entonces como el receptáculo oficial para transmitir un discurso, una verdad a través de la cual quieren dominar.

Pero por otra parte, como los procesos dialécticos, también existe la posibilidad de instalar desde la comunidad educativa y el territorio en la escuela un saber propio, un saber territorializado, una cosmovisión que puede estar relacionado al tiempo y el espacio que puede ser la historia del lugar, de cada uno de sus habitantes, sus aspiraciones, sus formas para transformar el espacio, sus adversidades, conflictos, etc.

Para el objetivo 2 - Elaborar una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje del territorio a partir de los saberes ancestrales de las comunidades *Mapuce Bafkehce* del Lago Budi. - hemos concluido lo siguiente:

Esta propuesta didáctica se enmarco en un diseño curricular emergente en el cual se identifican supuestos sobre los cuales se formuló el diseño del atlas didáctico, y que favorecen su comprensión, estos son:

Primero, la escuela *Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe* va más allá de la comunidad de *Jaqepvjv*, su espacio de influencia abarca todo el *Aija Rewe Fvzv Bewfu Mapu Mew* (Organización Socio territorial Ancestral del Lago Budi).

Segundo, los actores de la comunidad consideran que la idea de la interculturalidad es un mecanismo de subordinación por parte de un Estado etnocentrista; identificándose con el desarrollo de un camino orientado a la construcción de un curriculum bicultural.

Tercero, la participación del *Lofche* (Familia, la comunidad) de los *Kimce* (Gente sabia) son un eje fundamental que potencia la relación entre la escuela y la comunidad, así como la validación conceptual de los contenidos de la propuesta didáctica.

Por último, la educación entendida como diálogo, se concretiza en la relación maestro – estudiante, de *Peñi* (Hermano) a *Peñi* (Hermano), en una relación de igualdad.

Entendiendo el currículo como un espacio de negociación (Pinto, 2008), se comprende que esta propuesta es producto del conjunto de experiencias, vivencias y saberes de quienes componen la comunidad, y que por tanto posee un carácter dinámico y emergente mediado por el diálogo entre los actores, sus vivencias e identidad cultural; pero que además, se articula con el conjunto de contenidos seleccionados por el currículo oficial (chileno).

La propuesta didáctica del atlas, corresponde a la sistematización de las representaciones espaciales y sentidos de los saberes ancestrales espacio temporales configuradores de la Identidad *Mapuce*. Esta identidad une los espacios visibles (*Nag Mapu*), como el mar (*Bafkeh Mapu*) y la tierra con los espacios invisibles, como la espiritualidad de la naturaleza (*Mapu*), y los seres espirituales (*Geh*) que acompañan la existencia de las personas, donde el hombre y la mujer se integran como parte de una sola unidad, cuya vida ocurre en armonía y equilibrio.

El *mapuce* no es dueño de una parte o fracción del espacio sino que es parte de un todo, esperando llegar a ser un *Kimce* (Persona sabia); un *Norce* (Persona correcta, honesta); un *Kumece* (Persona de buen corazón); un *Newence* (Persona con fortaleza, sana); un *Zakince* (Persona sensible y solidaria).

Por otro lado la educación *mapuce* alude a cuales son los principios pedagógicos y como estos articulan el proceso de transmisión cultural de los ancianos a los niños y niñas, así como las normas, valores y el rol que cumplen algunas autoridades *mapuce* como educadores tradicionales en conjunto con los profesores. Los conceptos *Kimvn* (Saber) y *Rakizuam* (Pensamiento) se instalan en la selección cultural del Saber Consuetudinario, el *Kimeltuwun* (Proceso de enseñanza), *Kimkantun* (Proceso de aprendizaje), como forma de transmisión cultural y evaluación se articulan dialógicamente.

Por último el espacio escolar *mapuce* (fuera de la escuela), se desarrolla en distintos contextos del espacio comunitario, donde se adquiere el saber, siendo los más importantes la *Ruka*, el *Karukatu*, el *Paliwe* y el *Menoco*, lugares de significación cultural para la comunidad y cultura *mapuce*.

En síntesis, todas estas dimensiones se transforman en principios didácticos para definir que enseñar, secuenciar contenidos, como enseñar, espacios donde enseñar, valores fundamentales, normas, identidad y pertenencia que le dan sentido a la finalidad del atlas didáctico bilingüe para la enseñanza del territorio.

Para el objetivo 3 - *Diseñar un atlas didáctico bilingüe centrado en los significados culturales e historias ancestrales del territorio Bafkehce del Lago Budi.* – concluimos que:

El atlas didáctico sistematiza las representaciones espaciales del *Kimvn* mapuce y reconoce al Ser *mapuce* como un sujeto político territorial, con capacidad transformar la realidad socio espacial en la que está inmerso, capaz de pensarse en un contexto histórico y territorial de opresión, marginación y homogenización cultural de parte de la sociedad dominante, la Chilena.

La estructura del atlas está pensada para desarrollar actividades que apunten a la proyección de la identidad territorial, la historia del territorio, al análisis las relaciones con el mundo *Wigka* (Chileno) y las empresas extractivistas que depredan el territorio *mapuce* bajo distintas formas de extracción de riqueza como las forestales, las hidroeléctricas, las salmonicultoras, etc.

Esta propuesta didáctica se enmarca dentro de un proceso de acompañamiento de recuperación identitaria y enseñanza del territorio para las niñas y niños de la comunidad educativa *Bafkehce* del Lago Budi, a través de la creación de un Atlas para la Escuela Básica *Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe*, para lograr dicho objetivo se parte de la base de que los mapas son un instrumento de visualización de los procesos socio-territoriales y que se pueden transformar en un instrumento contra hegemónico, pues el Estado, además de un ordenamiento territorial, planifica estrategias de invasión, saqueo y apropiación de los bienes comunes.

Al contrario esta propuesta didáctica tiene como base la construcción crítica de representaciones cartográficas por medio de un intercambio dialógico con la comunidad educativa del Lago Budi con la finalidad de contrarrestar instancias hegemónicas presentes en la educación formal chilena.

El enfoque geográfico que sustenta esta secuencia didáctica se basa en la geografía crítica y en la concepción del espacio geográfico como espacio dialógico, que busca enseñar la construcción social e intersubjetiva de los conceptos de territorio y lugar a los niños y niñas de la escuela.

Si bien este enfoque de la geografía aún se encuentra en construcción, podemos identificar que su objeto de estudio corresponde al “Espacio Dialógico”. Esto significa que se entiende al Espacio Geográfico como una construcción social, el cual se constituye como una instancia más dentro de la sociedad y se encuentra en constante interacción con otras esferas de la misma, como lo son la economía, la política y la cultura entre otras.

De este modo la sociedad se configura en el espacio geográfico desde una relación dialéctica, que van en función de las necesidades, posibilidades e intereses que tengan los distintos grupos humanos.

En este sentido, el espacio geográfico se considera dialógico porque es aquel que se construye en el diálogo, reconociéndose los elementos que hacen a las personas ser parte de ese espacio, pero no solamente desde sus subjetividades, sino que también reconociendo en el propio espacio las condiciones estructurales de opresión, exclusión y dominación.

Por esta razón el espacio como potencia para la liberación, es aquel que se construye desde la horizontalidad y que puede transformarse de acuerdo a las necesidades que el grupo humano ahí habitante estime conveniente. Este tipo de concepción espacial, no sólo busca comprender las desigualdades materializadas en los objetos sociales, tampoco es solamente una concepción espacial que busca visibilizar los conflictos territoriales. Sino que se piensa como un espacio en proceso constante de enseñanza aprendizaje, para que las personas que se encuentran en, desde y con este espacio geográfico se comprendan para su propio proceso de liberación.

Encontrarse en el espacio geográfico, no es solo comprometerse en la comprensión, sino que sobre todo con la acción, por lo tanto en términos de Paulo Freire, asumir la palabra es comprometerse con la praxis reflexiva síntesis del diálogo y con un fin transformador, ya que comprometerse con la acción es asumirlo en la palabra.

Por consiguiente, concebir el espacio dialógico es concebir al Ser Humano como un ser capaz de transformar su espacio para su propia liberación, es comprender el espacio como potencia para la liberación en donde las personas se reconocen en él y son capaces de apropiarse de este mismo desde sus creencias y cultura, formas de sociabilizar y de interactuar, de codificar y categorizar, de accionar y reflexionar; es decir de construir con sentido histórico sus propias formas de vida.

Bajo este enfoque es que se reconocen como válidos tantos los saberes académicos como los saberes populares o saber comunes, lo que nos permite establecer relaciones horizontales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Comprendiéndose profesores y estudiantes como sujetos portadores de experiencias y por ende de conocimientos, que permiten conocer el mundo de forma colectiva, dialógica y solidaria.

Esta propuesta está dedicada a las niñas y niños la escuela *Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe* del *Aija Rewe Fvzv Bewfu Mapu Mew*.

2. CONCLUSIONES SOBRE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo fue realizado, con un enfoque comunicativo crítico, ya que la información que se obtuvo se utilizó para la realización de un marco referencial sobre conceptos emergentes y para su posterior secuenciación como contenidos asociados a la cosmovisión espacio temporal *Mapuce Bafkehce del Aija Rewe Fvzv Bewfv Mapu Mew*, se realizó sobre la base del dialogo continuo con la comunidad, tanto con los profesores de la escuela básica *Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe*.

Los instrumentos de graduación de conceptos aplicados a los estudiantes, entrevistas a la comunidad, junto con la participación en ceremonias, lo que permitió dar cuenta y dejar registro sobre los conceptos básicos que deben ser transmitidos y enseñados en la escuela, esenciales desde el punto de vista de la comunidad *Mapuce Bafkehce* para comprender la cosmovisión tiempo espacio de su cultura o *Az Mogen Wajontu Mapu Mew*.

Los conceptos emergentes fueron transversalizados siempre desde las descripciones, definiciones y correcciones realizados por los miembros de la comunidad en una suerte de dialogo continuo y crítico, el que ponía énfasis en los conocimientos de los individuos de la misma comunidad, en cuyo dialogo se sustentaron los resultados y conceptos emergidos desde la misma comunidad que se convirtieron en la secuencia didáctica que estructura el atlas para ser utilizado en la escuela que pertenece a la comunidad *Mapuce Bafkehce*, como una forma de apoyar, mantener, transmitir y proyectar la cultura mapuce.

Por lo tanto la importancia y relevancia de los resultados obtenidos de este tipo de investigación abren el camino hacia la construcción del conocimiento desde las necesidades culturales, espirituales, económicas y sociales de una comunidad y un territorio definido, y que para el caso de la comunidad *Mapuce Bafkehce* se convierte en una experiencia totalmente novedosa y que sin duda es un herramienta que apoyará el desarrollo cultural e identitario de las futuras generaciones de hombres y mujeres del territorio *Mapuce Bafkehce*.

Desde ese punto de vista, este trabajo posicionó al investigador como un actor más de las problemáticas y situaciones que acaecían a la comunidad con la cual se trabajó, entregando herramientas a los sujetos para que puedan transformar la realidad de opresión que viven, es decir que esta investigación se enmarca en un posicionamiento de tipo Investigación Comunicativa Crítica.

Estos posicionamientos y metodologías posibilitaron desarrollar espacios de confianza con la comunidad, estableciendo compromisos y plazos para su cumplimiento, haciendo de esta forma a la comunidad parte de este proceso investigativo. Pero también,

posibilitó rescatar saberes y conocimientos que estaban sumergidos en la negación y olvido de los sujetos parte de esta comunidad, al rescatar estos saberes se pudieron visibilizar y generar instancias de comunicación que sobrepasaron los límites de esta tesis, posibilitando prácticas dialógicas entre los propios miembros comunitarios.

Frente a las técnicas de recopilación de información se puede establecer la necesidad una referencia interpretativa desde la decolonialidad, debido a que los saberes que fueron emergiendo no respondían a los patrones culturales y/o teóricos de la cultura occidental de base europea.

Ante esto, el trabajo de representación espacial, a partir de los mapeos colectivos, partió de la base de visualizar lo no presente en los mapas confeccionados desde el Estado de Chile o cartografías convencionales, teniendo como punto de partida el establecimiento de una instancia de diálogo entre los participantes y la búsqueda de espacios de confianza y creación, donde se plasmara el espacio vivido y representacional en una herramienta de representación espacial.

Un segundo elemento importante referente a las técnicas de recopilación de información, tiene relación a las entrevistas desarrolladas en terreno. El trabajo en terreno posibilitó que los entrevistados se sintieran más cómodos y en confianza al momento de conversar sobre temas que son de mayor profundidad y reflexión, por tanto íntimos del *Kimvn Mapuce*.

También permitió reconocer las formas de construcción del conocimiento y las formas de relacionarse en los espacios comunitarios, siendo partícipe de prácticas religiosas, productivas, sociales y reuniones comunitarias; lo que es manifestación de la relación que tienen los sujetos con el espacio que habitan, la naturaleza y la comunidad en general.

Estos elementos se pudieron ir registrando a partir de las fotografías que se fueron tomando a lo largo de estos procesos y participaciones que duró esta investigación, de esta forma la imagen permitió reconocer los elementos que se iban comunicando y

problematizando a lo largo de las conversaciones y al momento de desarrollar la propuesta didáctica, en donde la imagen ha sido fundamental para la comunicación del conocimiento y el intercambio de experiencias.

En definitiva todos los elementos antes descritos, permitieron la configuración del Atlas Didáctico, como una propuesta que pretende aportar a la visualización de la territorialidad *Mapuce Bafkehce*, siendo así un material que vaya construyendo una realidad distinta a la que han vivido históricamente las comunidades *mapuce*, generando una proyección y fortalecimiento de esta cultura en el territorio *Mapuce Bafkehce*.

3. SUGERENCIAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES.

El conocimiento de la Historia y la Geografía es fundamental para el proceso de la construcción de la identidad social y cultural de una persona y de un pueblo. La historia del pueblo *mapuce* se ha visto alterada por la invasión española y el posterior establecimiento del estado chileno. Estos dos pueblos dominantes han sabido emplear la historia y escribirla para favorecer sus fines, generando así una distorsión y un desconocimiento de la versión de los hechos por parte de los *mapuce*.

Este caso concreto nos sirve para reflejar la importancia de que las disciplinas de la Historia y la Geografía tienen diversas caras, diversos puntos de vista y en los manuales de texto se contempla exclusivamente una visión, la de los vencedores, la de aquellos que escriben la historia. Por ello el punto de partida de la reflexión tiene que ver con la distinción entre la historia oficial y las historias no oficiales, las historias no escritas. En el contexto del pueblo *mapuce*, la tradición oral y el trabajo de algunos historiadores desde la perspectiva indígena nos muestran una versión de la historia que nos aproxima a comprender mejor nuestra situación actual y que difiere bastante de las versiones oficiales.

Por tanto, creo que este hecho debe quedar reflejado en nuestras enseñanzas, en aquello que queremos transmitir a las generaciones futuras. Una forma de enfrentarse a la

deformación y la monopolización de la historia y geografía es intentar que los estudiantes desarrollen una capacidad crítica y comprensiva de los procesos históricos y geográficos. Desde una mirada uniformadora y conservadora del sistema social se promueve que el estudiante tenga una perspectiva reproductiva de la Historia y de la Geografía, que conozca los hechos pero que no reflexione sobre ellos.

Lo ideal sería conseguir con nuestros estudiantes una postura crítica y comprensiva sobre la Historia y la Geografía. Deben tener en cuenta preguntas como ¿quién ha relatado este acontecimiento histórico? ¿Qué intenciones puede haber detrás de este texto? ¿Por qué es importante estudiar la Historia y la Geografía? ¿Puedo explicar mi realidad a partir de estos conocimientos? ¿Cuál es mi postura ante estos hechos que se relatan?

Como sugerencia para la formación continua, podríamos decir que es necesario desarrollar programas de actualización curricular con un enfoque pedagógico con pertinencia cultural, debido a que la realidad nacional así lo demanda. La deuda histórica que tiene el Estado Chileno con el pueblo *mapuce* y otros pueblos originarios, trasciende a los tiempos contemporáneos y se configura como una situación crítica que se manifiesta regularmente a través de los diversos conflictos socio territoriales que se localizan en los territorios que aún mantienen población indígena.

En este sentido las ciencias sociales deben abrirse a dialogar con las espacialidades y temporalidades de los distintos pueblos originarios del territorio nacional, como una forma de reconocimiento en un primer momento a la deuda histórica y en segundo momento como forma de dialogo intercultural con un enfoque dialógico, es decir, que la cultura o el saber ya sea occidental o ancestral puedan reconocerse como tales y luego resolver conflictos sociales, culturales, territoriales que se generaron con los procesos de despojo territorial y cultural con la conformación del Estado Nación en el siglo XIX.

Es por ello, que tanto el enfoque disciplinar y didáctico que sustentan el atlas didáctico son posibles de replicarlos a distintas realidades culturales, sociales y geográficas contemporáneas.

Espero que este sea un material que pueda contribuir al proceso de aprendizaje de las y los educandos y educadores de la Escuela *Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe* a la creación constante de conocimiento legítimo, al surgimiento de esta escuela y por qué no, a la transformación del actual sistema educativo para poder construir una educación levantada por la misma gente y no sólo desde la estructura estatal, donde sea ella quién se empodere de los espacios educativos tradicionales y territorialice sus propios conocimientos.

BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, M. (2004). *Análisis de algunas perspectivas teóricas del currículum. Apuntes*. Santiago, Chile: Escuela de Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Albet, A. (2000). *Una geografía Humana renovada: lugares y regiones en un mundo global*. Barcelona: Ediciones Vicens Vives.
- Alderete, E. W. (2005). *Conocimiento indígena y globalización*. Quito, Ecuador. Ediciones Abya Yala.
- Amadio, M. (1987). Caracterización de la educación bilingüe intercultural. En: *Educación y pueblos indígenas en centro-américa: un balance crítico*. Santiago, Chile: Unesco.
- Amodio, E. (1989). *Cultura; Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural*. Santiago, Chile: Unesco/Orealc.
- Apple, M. & King, N. (1988). *Currículum, racionalidad y conocimiento*. En M. Landesman (compiladora). México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Aravena, E.; Cid, G. y Correa, A. (1989). *Educación mapuce tradicional y educación formal occidental*. Temuco, Chile: Universidad de la Frontera.
- Arístegui, R., Bazán D., Leiva J., López R., Muñoz B. & Ruz, J. (2005) *Hacia Una Pedagogía De La Convivencia*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)
- Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Graó.
- Ayuste, A.; Flecha, R.; López, F. & Llera, J. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Bacigalupo, A. M. (2001). *La voz del kultrun en la modernidad. Tradición y cambio en la terapéutica de siete machi mapuce*. Temuco, Chile: Ediciones Universidad Católica de Temuco.

- Becerra, J.; Candia, G., Fuentes; R. & Molina, M. (1987). *Las aspiraciones educacionales del pueblo Mapuce*. (Tesis no publicada). Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.
- Benejam, P. & Pagés, J. (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona/Horsori.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Blanco, J. (2006). Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico. En M.V. Fernández Caso & R. Gurevich (Comps). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. (p. 37-64). Buenos Aires: Biblos.
- Bonfil, G. (1988). La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos. *Revista Papeles de la Casa Chata* N° 3, 23-43. México.
- Caniullan, V. (2005). ¿Está incorporado o considerado el mapunche kimün en la Ley Indígena 19.253 de Chile? Un análisis desde la perspectiva del mapunche kimün, conocimiento mapuce. *Revista Anthropos* N° 207.
- Caniuqueo, H. (2005). Antagonismo en las percepciones territoriales. Un marco de interpretación. *Revista de Historia y Geografía*, 19, Universidad Católica Silva Henríquez, 19.
- Cassasus, J. (2004). *Una escuela reflexiva frente al problema de la calidad y desigualdad educativa. Versión preliminar*. Programa de Formación de Formadores en Educación Emocional. Santiago, Chile. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Ministerio de Educación.
- Castella, E. (2001). *La educación intercultural, una respuesta en el tiempo*. Barcelona: Fundació per la Universitat Oberta de Catalunya.
- Catriquir, D. & Llanquiao, G. (2005). Educación intercultural en contextos interétnicos: formación y desempeño docente. *Revista Anthropos* (207), 167-184.

- CEBIAE (1998). *Lineamientos para una educación intercultural en escuela urbano populares de la región andina de Bolivia*. Bolivia: Ediciones CEBIAE (Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas).
- Chiodi, F. & Loncon, E. (1995). *Por una nueva política del lenguaje*. Temuco, Chile: Ediciones Universidad de la Frontera.
- Chiodi, F. (1990). *La educación indígena en América Latina*. Santiago, Chile: UNESCO/Orealc.
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social* (19), 191-213. Buenos Aires, Argentina.
- Dillehay, T. (1976). *Estudios antropológicos sobre los mapuces de Chile central*. Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Durkheim, É. (1976). Capítulo 4: La educación: su naturaleza, su función. En *Educación como socialización*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Edwards, V. (1995). *Las formas del conocimiento en el aula. En la escuela cotidiana*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2003). Capítulo 6: La pedagogía de los límites en la era del posmodernismo. En *Pedagogía y Política de la Esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Godenzzi, J. (1996). *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco, Perú: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas".
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona, España: El Roure.
- Grebe, M. E. (1972). Cosmovisión Mapuce. *Cuadernos de la Realidad Nacional* (14). CEREN. Universidad Católica de Chile. Santiago.
- Gurevich, R. (2000). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Harvey, D. (2003). *Espacios de esperanza*. Madrid: Akal.

- Iconoclasistas (2010) *Mapeo colectivo: Profundizando la mirada sobre el territorio*. Laboratorio de Comunicación y Recursos Contra hegemónico. En www.iconoclasistas.com.ar
- Instituto de Estudios Indígenas. (2003). *Los derechos de los pueblos indígenas en Chile. Informe del programa de derechos indígenas*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Iriarte, V. (2004). *Mapukimun.cl. Tiempo, vida y espacio en la cultura Mapuce*. (Proyecto sin publicar para optar al título de Diseñador Gráfico). Universidad de Chile. En http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2004/iriarte_v/sources/iriarte_v.pdf
- Jordan, J. (2001). Realidad multicultural y educación intercultural. En E. Castella (Ed.), *La Educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: Ediciones UOC.
- Magendzo, A. (1988). *Curriculum comprehensivo*. Santiago, Chile: Ediciones P.I.I.E.
- Maldonado, B. (2004). Propuesta para la investigación y estudio de la geografía sobrenatural comunitaria. En *Lo sobrenatural en el territorio comunal: Propuesta para el estudio de la geografía simbólica en la educación intercultural de Oaxaca* (13-38). México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO).
- Méndez, R. (1995). *Geografía Humana. Capítulo I: El espacio de la geografía humana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- MINEDUC (2011). *Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago, Chile: Peib-Orígenes, Mineduc.
- Montaluisa, L. (1989). *Comunidad, escuela y currículo*. Santiago, Chile: Unesco/Orealc.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Naish, M. (1989). Desarrollo mental y aprendizaje de la Geografía. En Graves (coord.): *Nuevo método para la enseñanza de la Geografía* (23-61). Barcelona: Teide.
- Nervi Haltenhoff, M. (2007). *¿Existe la Pedagogía? Hacia la construcción del saber pedagógico*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- OIT (2006) Convenio 169 Sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Disponible en http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang-es/index.htm#_blank

- ONU (2007). Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas.
- Orlich, D. (1995). *Técnicas de enseñanza. Modernización en el Aprendizaje*. México, D.F.: Editorial Limusa S.A.
- Pinto Contreras, R. (2008). *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Pitaro, A. (1997). *Didattica interculturale della geografia. Quaderni dell'interculturalità* N°. 2. Bologna: EMI.
- Rabey, M. (2005). Construcción de conocimientos y cuidado de la biodiversidad. En E. W. Alderete (Ed.) *Conocimiento indígena y globalización*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.
- Rain, N. (2006). Derechos de Participación en la Creación de Políticas educativas del pueblo Mapuce de Chile. En *Boletín IFP*, Especial N° 2, LSJ 11.
- Relmuan, M. (2005). *El mapuce, el aula y la formación docente*. (Tesis de Maestría). La Paz, Bolivia: Plural Editores.
- Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid, España: La Muralla, S. A.
- Rodríguez, M. (2002). *Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Ruiz, O. J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, P. (2004). Historia de los conceptos. *Revista de Historia contemporánea*, 53, Madrid.
- Salas, A. (1976). *Problemas de educación en comunidades indígenas*. (Seminario de Investigación y Enseñanza de la lingüística). Universidad de Concepción, Chile.
- Salgado, J. (2005). *Educación, desarrollo y multiculturalidad. Ensayos y ponencias sobre problemas culturales y socio-antropológicos*. Santiago.
- Sánchez, J.E. (1991). *Espacio, Economía y Sociedad*. España: Siglo XXI editores.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI Editores.

- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. España: Oikos.
- Schmidt, P. (1988). La educación: medio fundamental para lograr el desarrollo rural. *Educación Básica Rural* (p. 64-80). Santiago: Ediciones G.I.A.
- Sepúlveda, G. (1982). *Plan de educación bilingüe castellano para mapuche hablante, Mimeografiado*. Valdivia: Universidad Austral.
- Silva, A.; Pinto, R.; Cubillos, F.; Painequeo, H. & Calfuqueo, J. (2011). *Comunidad, escuela y Territorio. Sistematización del conocimiento ancestral Mapuce Bafkehce para la construcción de un Proyecto Curricular*. [Artículo sin publicar. Resultado del Proyecto UNESCO/IESALC/UMCE N°82].
- Sletto, B. (2010). Autogestión en representaciones espaciales indígenas y el rol de la capacitación y concientización: el caso del Proyecto Etnocartográfico Inna Kowantok, Sector 5 Pemon (Kavanayén-Mapauri), La Gran Sabana. *Antropológica*, *LIII* (113), 43-75. Disponible en <http://www.fundacionlasalle.org.ve/userfiles/2-20Bjorn%20Sletto%20p%20%2043-75.pdf>.
- Speiser, S. (1996). Interculturalidad en la educación: Algunas reflexiones sobre un contexto necesario. En J. Godenzzi (Compilador), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco, Perú: Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de Las Casas”.
- Spyer, M. (1993). *Acre: el saber indígena, el saber geográfico y la enseñanza de la geografía (microforma)*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Departamento de Geografía Humana, España.
- Stucklik, M. (1974). *Rasgos de la sociedad mapuce contemporánea*. Temuco: Ediciones Universidad Católica.
- Touraine, A.; Wieviorka, M. & Flecha, R (2004). *Conocimiento e identidad. Voces de grupos culturales en la investigación social*. Barcelona: El Roure.
- Trapnell, L. (1987). Contradicciones entre la educación formal y el mundo cultural amazónico. En: *Educación en poblaciones indígenas*. (p. 225-237). Santiago, Chile: Unesco/Orealc.
- UNESCO (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. Paris, 20 de Octubre 2005. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>

UNESCO (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC).

Varese, S. (1987). La cultura como recurso: el desafío de la educación indígena. En: *Educación en poblaciones indígenas*. (p. 169-191). Santiago, Chile: Unesco/Orealc.

Varese, S. (2005). Diálogo intercultural. La afirmación de las identidades más allá de las fronteras. En E. W. Alderete (Ed.). *Conocimiento indígena y globalización*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.

Vega, G. (1996). Formación de profesores indígenas para una educación intercultural bilingüe en el norte grande de Chile. En Godenzzi (Ed.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco, Perú: Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de Las Casas”.

Walsh, C. (2001). ¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico, y el movimiento indígena ecuatoriano. *Boletín del Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI)*, 3 (25). Disponible en <http://icci.nativeweb.org/boletin/25/walsh.html>.

FILMOGRAFÍA

Valenzuela, J. L. (Control de Edición) y Cubillos, F. (Edición de video). (2012) *Escuela, Comunidad y Territorio. Construcción de un diseño curricular para la Escuela Básica Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe, de lago Budi Jaqepvjv, a partir de la sistematización de la cultura ancestral Mapuce Lafkence* [Documental]. Chile: Proyecto UNESCO/IESALC/UMCE N° 82.