



signos geográficos

Boletim NEPEG de Ensino de Geografia

ISSN: 2675-1526

www.revistas.ufg.br/signos

PRODUCCIÓN DE ESPACIO Y SABERES TRADICIONALES EN CONTEXTO URBANO. EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN MAPUCHE EN LA CIUDAD DE VALPARAÍSO, CHILE

PRODUÇÃO DO ESPAÇO E DOS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS NUM CONTEXTO URBANO EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO MAPUCHE NA CIDADE DE VALPARAISO, CHILE

PRODUCTION OF SPACE AND TRADITIONAL KNOWLEDGE IN AN URBAN CONTEXT EXPERIENCE IN MAPUCHE EDUCATION IN THE CITY OF VALPARAISO, CHILE

Ignacio Rojas Rubio

Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile
ignacio.rojas@upla.cl

Romina Pérez Muñoz

Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile
romina.perez@upla.cl

Ivan Coñuecar Millán

Comunidad Mapuche We Folilche Amuleaiñ, Valparaíso, Chile
ivanlonkomapuche2@gmail.com

Resumen: A lo largo de la historia de Latinoamérica, los procesos educativos se han asociado a la denominada educación formal, la cual ha estado marcada por una racionalidad dominante que se impone desde la llegada de los europeos al continente. La diversidad racial y étnica de la población, como sus prácticas y representaciones, han sido invisibilizadas y marginadas de espacios educativos como la escuela, especialmente en el espacio urbano. Así, surgen proyectos educativos alternativos a la corriente colonial dominante, que buscan fortalecer la cultura ancestral, transferirla a la población mestiza y/o no indígena que se le ha sido negada y recuperar las tradiciones y territorialidades ancestrales en el espacio urbano. En el presente trabajo, se reflexiona sobre las diferencias espacio/temporales que existen en las formas de educación de una comunidad mapuche en la ciudad de Valparaíso, en contraste con el modelo de educación colonial desarrollado en la Escuela Pública. La finalidad es reflexionar sobre los aportes de la Geografía para el reconocimiento de los saberes ancestrales mapuche en la ciudad y de su sistematización para la generación de proyectos educativos con un enfoque intercultural crítico.

Palabras-clave: conocimiento ancestral, pedagogía decolonial, escuela intercultural urbana.

Resumo: Ao longo da história da América Latina, os processos educativos têm sido associados à chamada educação formal, marcada por uma racionalidade dominante imposta desde a chegada dos europeus ao continente. A diversidade racial e étnica da população, bem como as suas práticas e representações, têm se tornado invisíveis e marginalizadas de espaços educativos como as escolas, especialmente nas zonas urbanas. Assim, surgiram projectos educativos alternativos à tendência colonial dominante, que procuram reforçar a cultura, transferir para a população mestiça e/ou não indígena a cultura ancestral que lhe tem sido negada e recuperar as tradições e territorialidades ancestrais no espaço urbano. Este artigo reflecte sobre as diferenças espaciais/temporais que existem nas formas de educação de uma comunidade mapuche na cidade de Valparaíso, em contraste com o modelo de educação colonial desenvolvido na Escola Pública. O objectivo é reflectir sobre as contribuições da Geografia para o reconhecimento dos conhecimentos ancestrais mapuche na cidade e a sua sistematização para a geração de projectos educativos com uma abordagem intercultural crítica.

Palavras-chave: conhecimento ancestral, pedagogia descolonial, escola intercultural urbana.

Abstract: Throughout the history of Latin America, educational processes have been associated with so-called formal education, which has been marked by a dominant rationality imposed since the arrival of Europeans on the continent. The racial and ethnic diversity of the population, as well as its practices and representations, have been made invisible and marginalized from educational spaces such as schools, especially in urban areas. Thus, alternative educational projects to the dominant colonial trend have emerged, which seek to strengthen culture, transfer to the mestizo and/or non-indigenous population the ancestral culture that has been denied to them, and recover ancestral traditions and territorialities in the urban space. This paper reflects on the spatial/temporal differences that exist in the forms of education of a mapuche community in the city of Valparaiso in contrast to the colonial education model developed in the Public School. The aim is to reflect on the contributions of Geography to the recognition of mapuche ancestral knowledge in the city and its systematization for the generation of educational projects with a critical intercultural approach.

Keywords: ancestral knowledge, decolonial pedagogy, urban intercultural school.

Introducción

La búsqueda de una mayor justicia social (CORTÉS RODAS, 2005; FRASER, 2008; HONNETH, 2014) y reconocimiento (FRASER, 2006; HONNETH, 2011) de los pueblos originarios en el ámbito educativo en América Latina ha llevado a la crítica de los modelos educativos impuestos desde la colonización europea, los cuales han excluido, a lo largo de la historia, saberes, conocimientos y cosmovisiones de los pueblos originario de la región. La imposición de un saber educativo que tenía por fin, en una primera etapa, la evangelización y la comprensión de las normas por parte de los “bárbaros”, tuvo transformaciones importantes cuando se llevaron a cabo los procesos de independencia de la corona española y lusitana, iniciándose así una segunda etapa.

Para el caso particular de Chile, desde el proceso de independencia, los grupos sociales dominantes incorporaron mediante la educación, a los grupos indígenas, incluso en mayor proporción y significación que otros grupos subalternos de la sociedad colonial (DONOSO, 2006), pero con un nuevo modelo basado en la ilustración. Principios de este movimiento europeo, como la *libertad* y la *soberanía*, serán los fundamentos que conllevan una reestructuración político-administrativa y un nuevo orden territorial en el país, que tienen su expresión material en la distribución de las tierras por el Estado Nación y la tenencia y apropiación de la tierra por el capital. En este nuevo modelo político espacial, con la creación de la República, la educación es una herramienta que tiene entre sus objetivos inculcar una nueva racionalidad a la población indígena del país, la cual vivía importantes expresiones de desprecio y discriminación racial. Así, “*las luces de razón desplazan a la evangelización como principal mito civilizador, pese a que ambos coexisten hasta el día de hoy*” (DONOSO, 2006, pág. 3). En este sentido, la escuela en la ciudad se transforma en un espacio de socialización para el pueblo mapuche¹ pero, también, en uno de fuerte discriminación racial.

En este sentido, surge la necesidad de retomar los valores iniciales de una escuela donde se produzca reflexión, diálogo y construcción de un nuevo marco moral para la transformación de las condiciones sociales, que incluya la interculturalidad crítica, ya que en la actualidad se hace necesario que existan y creen espacios educativos que permitan afrontar problemáticas que nos afectan como sociedad, las cuales son resultado de las contradicciones que se han producido entre las sociedades y la naturaleza a través de la historia. La interculturalidad crítica se presenta como alternativa a los modelos educativos funcionales y al patrón de racialización heredado desde la colonia en los países de América Latina, como una construcción de y desde la gente que ha vivido el sometimiento y subalternización (WALSH, 2010).

Este es el caso particular del área metropolitana de Valparaíso, localizada en la región de Valparaíso en la zona central de Chile, que sólo presenta dos establecimientos que tienen un proyecto de centro intercultural mapuche, en el marco de la educación escolar formal oficial: un jardín infantil (localizado en el periurbano en el sector de Lagunas Verde) y una escuela de educación primaria (localizada en el Cerro Playa Ancha de la ciudad de

¹ El pueblo mapuche, siguiendo a Luis Vitale (2011) “*constituían un pueblo-nación o nacionalidad originaria que en el momento de la invasión española no habían formado Estado, como los incas. Les arrebataron su territorio, que es un concepto más amplio que tierra, pero los huincas no lograron hacerlos desaparecer como nacionalidad*” (Vitale, 2011, pág. 138). El autor agrega además, que desde la segunda mitad del siglo XIX, el pueblo Mapuche comenzó a cohabitar en dos Estado-Nación: Chile y Argentina, donde pese a aquello, han logrado mantener su unidad como pueblo-nación. El Wallmapu -territorio- ancestral se extendía desde el río Aconcagua hasta la Isla de Chiloé, de norte a sur y desde el Océano Atlántico hasta al Pacífico, de este a oeste.

Valparaíso). En este sentido, se presenta una dificultad que es central en la búsqueda de una justicia espacial que integre la dimensión intercultural crítica, como es la disponibilidad de establecimientos educacionales cercanos a las comunidades y población mapuche en la ciudad.

Así, en el presente ensayo se reflexiona sobre las formas en cómo se construye y transfiere el conocimiento espacial mapuche en la ciudad, en el marco del proyecto de Educación Intercultural que desarrolla la comunidad mapuche urbana *We Folilche Amuleaiñ* desde hace 30 años en la ciudad de Valparaíso, y que desde el año 2016 trabaja en conjunto con el equipo de investigación de la Sección de Geografía Social de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Playa Ancha, Chile.

El trabajo aborda tres dimensiones de análisis. En el primer apartado, se presenta la dicotomía ontológica y científica que existe en la comprensión de los conceptos tiempo y espacio entre la cultura ancestral mapuche y el conocimiento hegemónico colonial, poniendo especial interés en la relación entre Ser Humano y Naturaleza y de las asimetrías en la producción espacial/temporal en la ciudad. En un segundo apartado, se relacionan las dos visiones de producción de saberes con la educación, para lo cual se considera el modelo de educación mapuche y la escuela como espacio material y simbólico donde se transfieren diferentes tipos de conocimientos. En el último apartado, relacionaremos estos elementos con las experiencias y proyectos educativos, en contextos formales y no formales, que ha desarrollado la comunidad mapuche en el contexto urbano y que ponen en tensión los principios y métodos de la escuela tradicional. Ante la lucha por el reconocimiento que llevan los pueblos originarios en diferentes lugares y territorios, esto se traduce en prácticas educativas que ponen en valor su propia cultura como pueblo y la del reconocimiento de la cultura ancestral de la población mestiza, al ser negada en la historia oficial.

Se espera aportar en la reflexión disciplinar sobre la producción y reproducción de saberes y conocimientos de diferentes culturas sobre el Espacio Geográfico y de su inclusión en contextos educativos diversos, para el reconocimiento de la cultura ancestral por la población mestiza y las instituciones, la re-existencia/revitalización cultural en contextos espaciales globalizados como la ciudad y para el diálogo intercultural crítico entre grupos y clases sociales oprimidas y marginadas.

Tiempo y espacio mapuche en la ciudad.

El tiempo, como concepto y principio epistémico complejo, está constituido, desde una visión descriptiva, por tres partes: presente, pasado y futuro. Al hablar del pasado, el tiempo representa una especie de línea, que describe diferentes temporalidades. La materialidad del tiempo estará dada por los “puntos” de esta línea, que serían los momentos o instantes del tiempo que se transforman en pasado de acuerdo a un “ahora” y a un “futuro” que va ocupando “ese” lugar-presente (ZUBIRI, 1976). Los hechos y acontecimientos históricos, como precisión fáctica, representan, para esta definición del tiempo, aspectos centrales para el establecimiento de una historia para las sociedades.

Ahora bien, el tiempo histórico, no responde necesariamente a esa precisión fáctica, ya que éste tiene una “existencia” en una realidad particular. Esta definición del tiempo se evidencia en el ámbito educativo como un primer problema ontológico entre la educación colonializada chilena y la educación mapuche. Quienes han agrupado los acontecimientos importantes de la historia general de las regiones del mundo, en un tiempo específico y delimitándolos por medio de un dato, una fecha o un personaje, han tendido a la búsqueda de la objetividad y la universalidad de los hechos históricos desde un punto de vista intelectual y colonial, invisibilizando y excluyendo los conocimientos, saberes y epistemologías locales (ROSA, 2019).

Como dice Moreira (1992) el espacio geográfico, como concepto esencialmente temporal producto de la relación entre sociedad-naturaleza a lo largo de la historia, puede permitir la visibilización y comprensión de otras temporalidades, no lineales, por medio del estudio del paisaje. El tiempo se analiza por medio de los usos/permanencias del paisaje y a través de la vinculación a una técnica, que capta las sucesiones, movimientos, ritmos o pulsaciones en cada momento de la humanidad en relación con su espacio, comprendiendo así, sus transformaciones naturales y las intervenciones externas. (MOREIRA, 1992)

El colonialismo ha sido uno de los factores principales de la relegación del conocimiento y las prácticas ancestrales mapuche. Para Melin, Mansilla y Royo (2019), la negación de la existencia de otras formas de comprender el tiempo y el espacio de los pueblos originarios se ha sustentado por medio de un colonialismo interno que han desarrollado los Estado-Nación de Chile y Argentina contra el pueblo mapuche, lo cual ha generado diferentes consecuencias, de las cuales se destacan 3 tipos de colonialidades propuestas por los/as autores/as, donde hemos agregado como propuesta una cuarta, correspondiente a la colonialidad del hacer ya que esto permite comprender la separación entre el “saber” y el

Signos Geográficos, Goiânia-GO, V.2, 2020.

“hacer” que realiza la escuela moderna, que conceptualizó/dividió como “epistémico” y “metodológico”.

- a) La colonialidad del ser: que se expresa en el despojo del “ser” mapuche y de su relación dialéctica con la naturaleza, lo cual determina su existencia espiritual y material.
- b) La colonialidad del saber: con la cual el conocimiento científico, sistematizado, universalista y moderno invisibiliza los saberes que surgen en la vida cotidiana y que son parte del propio conocimiento mapuche.
- c) La colonialidad del hacer: que es producto de la separación entre saber científico y saber práctico. El hacer como saber práctico es aquel que pretende establecer marcos normativos que dirigen la actuación humana, sin considerar otras formas de vida.
- d) La colonialidad del estar: en relación con la permanencia de un ser en relación con un espacio. Son las implicancias de la colonialidad en el vínculo entre ser humano y su territorio.

Por último, es importante señalar el nuevo orden espacio-temporal que trae consigo la colonialidad europea en relación con la ciudad. El proceso de constitución de una sociedad urbana trajo consigo una nueva división espacial del trabajo, la inclusión en el mercado mundial de nuevos territorios y productos, la generación de redes entre los nuevos Estados Nacionales, tanto comerciales como militares, y la instauración de una nueva cotidianidad y relaciones entre sociedad y naturaleza.

Para Carlos (2001), la constitución de la sociedad urbana conlleva transformaciones radicales en las relaciones espacio-temporales, acelerándose la sensación del tiempo, modificando las formas de uso de un lugar y los modos de vida de ese lugar. En este sentido, se producen contradicciones entre el “tiempo de vida” (que expresa la vida cotidiana) y el tiempo de las transformaciones en la morfología de los lugares debido al desarrollo del espacio urbano. Es así como las primeras ciudades españolas fundadas en Chile son fundamentales para el inicio de una vida urbana en el país, especialmente en la región central, las cuales fueron las receptoras de población mapuche que migró a principios del Siglo XX a causa de la presión que ejerció el Estado en la ocupación de los territorios ancestrales mapuche.

Ocupación y producción espacial mapuche en la ciudad

La producción social del espacio urbano por parte del capital (LEFEBVRE, 2013) se traduce en una praxis que busca controlar la organización de la propiedad, el trabajo, las redes de intercambio, los flujos de materias primas y energía, entre otros aspectos, que se contradicen con las formas de producción espacial mapuche, cuyas prácticas han estado relacionadas directamente con el espacio rural, y la construcción de saberes en la interacción directa con el espacio natural, cuyos ciclos temporales son diferentes a los de la materialidad urbana. La singularidad de los espacios que se producen en diferentes lugares del territorio mapuche (Wallmapu) se diferencia con la homogeneidad del paisaje urbano y la burocratización de la vida cotidiana en la ciudad.

La lucha por mantener y aplicar los conocimientos ancestrales mapuche en la ciudad, se enfrenta constantemente al proceso de globalización cultural, económica y política de ésta. Así, la ciudad representa el espacio donde se localizan las funciones, actividades y servicios que estructuran el sistema económico internacional, lo cual provoca una especialización de los territorios, el desplazamiento de las fronteras y la generación de redes transnacionales (SASSEN, 2003), esto implica que se repliquen modos de vida y se reproduzcan paisajes homogéneos. En este escenario urbano, la cultura y cosmovisión mapuche queda relegada a una vida urbana que la invisibiliza y le obliga a incorporar prácticas culturales que no le son propias. La relación dialéctica expresada en el espacio y el tiempo conlleva un confluir entre un tiempo diacrónico (en la diferencia de la comprensión del tiempo de dos culturas en el mismo lugar) y un tiempo sincrónico (en relación a la asimilación de la cultura urbana por las comunidades mapuche en la ciudad).

Los espacios de representación (LEFEBVRE, 2013) para el pueblo mapuche se transforman en lugares de resistencia cultural, donde cosmovisión, símbolos e imágenes se resisten a la racionalización urbana. Los saberes y prácticas ancestrales en el uso del espacio, por medio de la producción material de las necesidades de la vida cotidiana, por ejemplo, en la lucha por el acceso a una vivienda que se construya de acuerdo a la cosmovisión mapuche, o mediante la ocupación de la periferia de la ciudad para la creación de espacios ceremoniales, permite que se produzcan y reproduzcan territorialidades para la preservación de la cultura mapuche en la ciudad, la transmisión de esos saberes a la población mestiza chilena y, por lo tanto, la posibilidad de interacción entre personas de diferentes culturas, grupos etarios, organizaciones y comunidades. La reproducción de las prácticas espaciales de las comunidades mapuche en la ciudad permite que se desarrollen proyectos educativos que

buscan transmitir una cultura ancestral a la población mestiza, negada en el ámbito educativo formal, produciendo así una interculturalidad crítica, que dispute la educación intercultural que sólo reproduce, que no cuestiona y que muchas veces simplifica y/o folcloriza la cultura ancestral.

Educación, espacialidad y diversidad

La educación, como proceso formativo destinado a desarrollar una diversidad de conocimientos a lo largo de la vida del ser humano, los cuales se pueden diferenciar en éticos, intelectuales, afectivos, espirituales, entre otros, ha tendido a un tratamiento sistematizado del saber, bajo una concepción de tiempo lineal y en un lugar concreto. Este tratamiento sistematizado del saber, como única forma posible de producción, donde existe un orden que está mediado por especialidades y saberes específicos en la ciencia, conlleva una disociación entre los contenidos y formas de enseñanza que se transfieren en la escuela con los procesos de enseñanza/aprendizaje que se producen en otros contextos de la vida cotidiana de un estudiante/persona como parte de una sociedad y una comunidad específica.

La linealidad del tiempo del proceso enseñanza/aprendizaje se relaciona con los ciclos formativos y la división entre educación primaria, secundaria y superior, en una institución donde existe una periodización anual de las actividades educativas y una jerarquización del proceso. La aprobación de ciertos objetivos de aprendizaje permite al estudiante demostrar el manejo de ciertos contenidos, métodos e incluso valores en la institución, lo cual se certifica por medio de un documento oficial. La educación como proceso tiene un inicio y un fin, donde los contenidos y aprendizajes permiten afrontar y enfrentar las problemáticas que puede presentar la vida en la sociedad moderna. Ahora bien, afrontar la modernidad, ha conllevado marginalizar prácticas que tienen una temporalidad diferente y procesos educativos que difieren con la “oficialidad”.

También, las instituciones de educación formal, como lugares de localización concreta, y con una morfología estandarizada como la distribución de los espacios, la organización de los mobiliarios o de las salas de clases, han excluido en forma constante la cultura y cosmovisión mapuche. La relación entre contenido y contexto de aprendizaje queda diferenciado por escalas geográficas dispares entre sí, creando en el estudiante mapuche, que participa de estas instituciones educativas, una realidad que es externa respecto al lugar que habita y de su cultura. La escuela se transforma en el espacio condicionado físicamente para la gestión de la racionalidad, mediadas por las relaciones de poder representadas en la

movilidad y localización de la corporalidad, e incluso desde lo ritual y lo simbólico (FRAGO, 1993).

Ya en los elementos analizados anteriormente se puede evidenciar una disociación entre los modelos educativos escolares modernos y el modelo educativo tradicional mapuche, que abordaremos más adelante. La interrogante central en este sentido es cómo lograr que el proceso educativo, la escuela y sus diversas instituciones, que parecen tener una disociación irreconciliable en aspectos culturales e históricos, dialoguen para lograr un reconocimiento de la cultura ancestral mapuche, de sus contenidos y métodos de enseñanza/aprendizaje, generando condiciones necesarias al interior de las escuelas, para desarrollar proyectos de educación intercultural crítica. Este proceso tiene que estar condicionado, primero, por el reconocimiento de los individuos de la cultura ancestral como propia y como parte de nuestra historia al habitar un territorio común, para lograr, posteriormente, un reconocimiento institucional y global.

Mientras la sociedad moderna, como ideal, ve a la escuela como una institución social fundamental para lograr los principios democráticos, para los mapuche lo es la comunidad como base para lograr la integralidad del ser mapuche desde un punto de vista ético. Ambos aspectos se encuentran afectados en la actualidad por la división del trabajo y la especialización de la técnica, llevando a una devaluación de ambos en un sistema económico globalizado y neoliberal. Así, la producción diferenciada del espacio urbano, afectada por los procesos económicos del capitalismo, tiene sus efectos en la especialización y situación de una escuela. La escuela-barrio, la escuela-comunidad o la escuela-territorio, se transforma en un espacio cualquiera, sin contenido, sin flujos o materia, sin un contexto que la torne de contenido, de historia y de espacio.

Escuela y producción espacio/temporal del conocimiento

La escuela, tal como la hemos caracterizado anteriormente, propende al desarrollo de saberes específicos que conllevan, muchas veces, a una disociación entre los contenidos que se transfieren y los contextos de vida cotidiana de los/as estudiantes. Así, deja afuera otras racionalidades como la cosmovisión mapuche y su racionalidad, la cual consiste en que el conocimiento es una construcción conjunta entre la teoría, la práctica, la reflexión y la acción. Esta disociación es una situación que se replica desde el siglo XIX, donde ha existido un *“esfuerzo institucionalizado por crear una identidad sólida que nos caracterice como nación uniforme”* (GALLASTEGUI et al., 2017, p. 90). Desde esa idea, es que la escuela, como

espacio de (re)producción social por excelencia, ha tenido un rol fundamental en la formación de una identidad particular.

La educación formal, a través del curriculum oficial, no ha incorporado saberes ancestrales del pueblo mapuche. Si bien existe en Chile un Programa de Educación Intercultural Bilingüe que propone desarrollar talleres interculturales y la asignatura de lenguas originarias, esto sólo ocurre en escuelas con una matrícula mayor al 20% de estudiantes que se consideran parte de un pueblo originario. Con esto, si bien el Ministerio de Educación reconoce la homogeneidad cultural y lingüística que perpetúa la escuela, es un esfuerzo que no es suficiente, ya que su alcance a nivel nacional responde más bien a incorporar talleres y/o la asignatura de lengua originaria, pero no reflexiona ni cuestiona el curriculum en su integralidad, provocando así que la escuela continúe propendiendo a la asimilación cultural y no al desarrollo de una interculturalidad crítica que permita transformar las condiciones para la (co)existencia de racionalidades diversas al interior de la escuela y por lo tanto, en la sociedad en su conjunto (WALSH, 2008, TUBINO, 2005)

En este contexto, las familias mapuche que se han incorporado a la escuela con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de sus hijos/as, se encuentran con que ésta tiende a la homogeneidad y reproducción de saberes coloniales, donde no se valoran las experiencias extra-escolares que poseen los/as estudiantes, desconociendo, como ya lo hemos señalado a lo largo de este ensayo, la diversidad socio-cultural presente en nuestra sociedad. Un aspecto importante, que no considera esta institución, es que el pueblo mapuche cuenta con un modelo educativo propio, el cual surge a partir de su cosmovisión y modelo de pensamiento en espiral. Las características principales de esta educación han sido estudiadas y sistematizada gracias a múltiples investigaciones, realizadas junto a distintas comunidades mapuche (QUILAQUEO et al., 2016; QUINTRIQUEO et al., 2015).

Uno de los primeros elementos que caracterizan a la educación mapuche dice relación con el concepto de *“kimeltuwün”*. Este corresponde a la idea de que el conocimiento se construye a partir de *“la memoria social de cada familia y de la colectividad mapuche histórica”* (Quilaqueo, 2016, pág. 1053). Por lo tanto, el debate respecto al tiempo/espacio y la comprensión de éste, surge nuevamente como un elemento fundamental desde la perspectiva mapuche, ya que se entiende que existe un conocimiento ancestral que es vital para el devenir del proceso educativo. En este aspecto, el *“kimeltuwün”* se podría acercar al concepto tan utilizado en la escuela de “conocimientos previos” que posee cada educando, el cual deriva del concepto de Aprendizaje Significativo de Ausubel, pero que bajo la

perspectiva mapuche, carece del carácter eminentemente colectivo y ancestral que debe tener, donde la historia familiar, es decir, saber de dónde venimos se torna fundamental en la educación mapuche. Este ámbito educativo, sobre todo en el espacio urbano, se ha ido perdiendo, ya que el *winka*, -persona no mapuche-, en general ha discriminado y menospreciado al pueblo mapuche, provocando una pérdida del conocimiento del *tuwiin* -ascendencia familiar materna territorial- y del *küipan* -ascendencia familiar paterna territorial- (QUILAQUEO et al., 2016).

Un segundo aspecto a considerar es que los conocimientos que devienen en la educación mapuche se relacionan con las características geográficas de cada territorio, “*porque la persona necesita estar preparada para desenvolverse social, cultural y laboralmente en su contexto de vida*” (QUILAQUEO et al., 2016, pág. 1062). En este sentido, la educación mapuche urbana responde a una forma particular de construir y transferir el conocimiento en la ciudad, donde las características del paisaje interfieren directamente en el tipo de conocimiento que se desarrolla en un medio urbano.

Una tercera característica es el denominado “*güxam*”, el cual refiere al diálogo de saberes, en el sentido de que el conocimiento que se enseña se sustenta socialmente en las experiencias de vida de cada persona (QUILAQUEO et al., 2016). Esta característica de la educación mapuche deviene en el contenido actitudinal del “saber hablar, saber escuchar”, donde prima el respeto mutuo y la capacidad de dialogar, para así alcanzar los saberes que se sustentan en la memoria ancestral de cada persona.

Por último, es importante considerar el elemento operativo y metodológico que permite articular el marco ético para el abordaje de la dicotomía espacio-temporal con el espacio escolar (escuela), denominada como “*pedagogía mapuche*”. La pedagogía mapuche, a diferencia de la pedagogía liberal, implica unos conocimientos, habilidades y valores ancestrales que responden a un proceso de construcción histórica que se articula con la forma de vivir y de ser mapuche, antagónica de la forma de vivir y ser “*winka*” – no mapuche -.

Proyecto educativo mapuche y educación dialógica

La comunidad mapuche “*We Folilche Amuleaiñ*” se localiza en la ciudad de Valparaíso, que tras vivir un proceso migratorio, llevó a la familia Coñuecar - Marileo a establecerse en este territorio. Luego de un proceso de articulación y organización, la comunidad se erige como un organismo autónomo, pluralista y democrático, que se ha propuesto el rescate de la cultura y la medicina ancestral mapuche, para lo cual realizan

diversas acciones, trabajando con niños/as, jóvenes y adultos de la comunidad y también con personas y grupos no indígenas. De esta manera, la comunidad “*We Folilche Amuleaiñ*” se caracteriza por el fortalecimiento de la cultura e identidad mapuche en la zona urbana, articulando su ser y vivir como mapuche en la ciudad.

Ahora bien, es importante señalar que este proceso migratorio ha significado, para esta comunidad y para el pueblo mapuche en general, encontrarse con las dificultades que implica enfrentarse y convivir en una cultura dominante - dominadora. Así, en palabras de la comunidad², los mapuche urbanos se han enfrentado a diversas dificultades, para lograr obtener un espacio visible en la ciudad ya que a la sociedad chilena en general le ha faltado voluntad para verlos en lo que son: una cultura diferente, más allá de lo “folclórico-anecdótico”, con su propia visión de mundo, con propuestas y proyecciones que nacen desde lo que son.

Para la comunidad y en relación al análisis del tiempo/espacio que hemos abordado, el espíritu mapuche circula en la ciudad ayer, hoy o mañana, ya que es lo mismo para este pueblo que se reconoce en su realidad urbana. No hay separación entre lo ancestral y lo actual. Esa es precisamente la dimensión circular del tiempo, que configura también las cuatro esquinas del mundo: “*Meli Witrhan Mapu*”. Es así como, desde el tiempo/espacio de lo ancestral, nace y se dinamiza la identidad mapuche, que no es otra cosa que su dignidad, es decir la altura de ser lo que se es, la correspondencia exacta de los contrarios dentro del equilibrio universal (COMUNIDAD MAPUCHE WE FOLILCHE AMULEAIÑ, 2015).

Es entonces, a partir de lo anterior que surge la pregunta ¿Cómo es entonces que puede subsistir aún el pueblo mapuche en la realidad de ciudades cada vez más cercadas por el influjo poderoso y arrollador del consumo? ¿En la mirada unidireccional y ensimismada en que se lee y decodifica el progreso? ¿Cuál es su lucha, cuál es su realidad en este contexto? Son preguntas que se materializan cuando se conversa con sus propios actores, que no son sino mapuche (re)organizados en comunidades, asociaciones y agrupaciones urbanas, unidos más allá de las diferencias, por el sentimiento y la conciencia aún presente de ser gente de la tierra (COMUNIDAD MAPUCHE WE FOLILCHE AMULEAIÑ, 2015).

A partir de estas reflexiones, es que la comunidad ha articulado una serie de trabajos con el fin de alcanzar los objetivos descritos más arriba, concentrando sus esfuerzos en tres grandes ámbitos: 1) habitar, donde ha apoyado el proceso de construcción de una Villa mapuche y la recuperación de campos ceremoniales y del entorno, de acuerdo a la cultura y

² Información recopilada en reuniones de trabajo de Escuela Abierta, durante el año 2019.

Signos Geográficos, Goiânia-GO, V.2, 2020.

cosmovisión; 2) salud, mediante la atención de usuarios de la comunidad a través de la medicina mapuche o atención de Machi³, y la vinculación y transmisión de saberes a funcionarios/as públicos de la salud en el centro de asistencial local; 3) educación, trabajando al interior de una escuela primaria, desarrollando un proyecto de educación intercultural y creando una escuela abierta que desarrolla un proyecto de educación mapuche abierto a la comunidad y a la población no indígena.

El área de educación que desarrolla la comunidad es la que nos interesa profundizar en este apartado. Esta área de trabajo ha permitido el desarrollo de un proyecto de educación mapuche que surgió a partir de la cosmovisión e identidad propia de la comunidad en un contexto urbano. El elemento fundamental que articula esta experiencia es el desarrollo de una interculturalidad, que se ha basado en el “*Feyentún*” –cosmovisión y creencias- y en la perseverancia de la comunidad por establecer una relación con lo “*Kme winka*” –lo no mapuche- construyendo así un diálogo intercultural, que permite abrir espacios de (re)vitalización de los saberes ancestrales mapuche en la ciudad. Lo anterior no ha estado exento de dificultades, ya que como hemos abordado a lo largo de este escrito, la colonialidad del ser, saber, hacer y estar es una condición estructural en la sociedad chilena actual.

En cuanto a la experiencia educativa de la Comunidad, ésta se ha realizado entorno a dos proyectos que se especifican a continuación:

a) Proyecto en Educación Formal: el Lonko – autoridad ancestral - junto a “*kimelfes*” -Educadores tradicionales- de la Comunidad, han logrado articular y desarrollar un Proyecto Educativo Institucional Intercultural, el cual se caracteriza por implementar talleres a estudiantes de pre-básica y básica (de 4 a 13 años), en la jornada de la tarde, mediante duplas pedagógicas. Es decir, están acompañados de un/a docente regular de la escuela formal. Los talleres tienen como objetivo entregar saberes ancestrales a los/as estudiantes, mediante el aprendizaje de Witral mapuche, Orfebrería, Palín y Hierbas medicinales. Pese a que el proyecto se ha logrado desarrollar desde el año 2014, una de las principales dificultades ha sido llevar a cabo procesos de contextualización curricular, con el fin de incorporar saberes ancestrales al currículum que imparten docentes de la escuela, y así avanzar hacia una Educación Intercultural crítica.

b) Proyecto educativo no formal: El año 2017 se inició un proyecto de Escuela Abierta Intercultural, con el objetivo de crear un espacio de (re)vitalización de

³ Hombre o mujer mapuche, que vincula lo “divino” con lo “terrenal”. Entrega sanación intermediaria entre la fuerza de los ancestros y nosotros.

saberes ancestrales en la ciudad, abierto a población mapuche y no mapuche. En esta escuela, quienes dirigen y desarrollan el proceso educativo son el Lonko y los/as “*Kimelfes*” de la Comunidad. Si bien, también se trabaja con un equipo multidisciplinario, en esta experiencia prima el desarrollo de un modelo educativo mapuche.

Por último, no queremos dejar de mencionar para futuras investigaciones y reflexiones el debate respecto a la educación formal y no formal y su categorización. En términos generales, se denomina como educación no formal, a toda actividad organizada, sistemática y educativa, realizada fuera del marco normativo oficial.

Este debate es interesante, ya que para los pueblos originarios la Educación tradicional pasa a ser Educación formal según cada cultura, y en su falta de reconocimiento como Educación Formal subyace y se reproduce un sesgo discriminatorio hacia otras racionalidades que están fuera de la construcción filosófica y epistemológica del conocimiento que se ha impuesto, el cual se sustenta en una lógica monocultural.

Conclusiones

La justicia, como ideal y como disputa moral, implica una serie de desafíos en la lucha por el reconocimiento que los pueblos originarios llevan alrededor del mundo. Desde una dimensión jurídica, el reconocimiento de derechos por medio de la legislación internacional ha permitido que los Estados adscritos a dichos convenios asuman un compromiso consultivo en el desarrollo de políticas que buscan afectar, aún más, a estos pueblos y/o naciones originarias. Pero, la jurisprudencia y aplicación de los convenios internacionales a una escala local/estatal/nacional no ha disipado la grave y sistemática vulneración de derechos hacia los pueblos originarios. En el caso de la educación oficial en Chile, el modelo neoliberal no acepta la aplicación de otros modelos pedagógicos, como el modelo educativo mapuche, en la enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares o en otros ámbitos del quehacer educativo.

Junto a lo anterior, la aplicación del programa de educación intercultural bilingüe en Chile está pensada para lugares donde existe media o alta concentración de población originaria. Desde un aspecto geográfico, las probabilidades que un establecimiento educacional desarrolle un proyecto intercultural en zonas donde existe una alta densidad de población, una alta fragmentación espacial e importantes dificultades de conectividad y accesibilidad interna a una escala local (comunal), son muy bajas.

Otro elemento destacable en lo que respecta al reconocimiento es la integración de los saberes ancestrales en los establecimientos educacionales, mediante el reconocimiento de las autoridades ancestrales como portadores de una responsabilidad y de un saber material/inmaterial que es particular y único. Es decir, intransferible a un profesor/a o a una autoridad no mapuche y, en algunos casos, también mapuche. La experiencia y evidencias que se presentan en el trabajo empírico que se ha realizado en los últimos años, en proyectos de educación intercultural mapuche en contextos formales y no formales, nos muestra que la participación de las autoridades ancestrales y educadores/as tradicionales mapuche en una escuela de educación pública primaria, en contextos urbanos, se da en una relación de asimetría con el equipo directivo y profesores/as del establecimiento.

Esta asimetría está dada por un aspecto epistemológico, ya que quien posee la verdadera autoridad y que implementa el saber pedagógico en el aula es quien porta el conocimiento científico/global. En este sentido, la educación es comprendida como un proceso externo y separado de la experiencia cotidiana del ser humano, donde los saberes previos quedan relegados a una segunda categoría, por debajo de los saberes científicos-eruditos. Es por esto que se hace necesario pasar de una interculturalidad del contenido curricular a la interculturalidad como fundamento ontológico y epistemológico de la comunidad escolar. Esto implica desafíos importantes en la implementación de un modelo educativo intercultural que piense en un diálogo de saberes interculturales, entre los que se pueden mencionar:

- a) El aseguramiento de una educación intercultural continua para todos y todas las estudiantes en los diferentes niveles educacionales. Es decir, ampliar la educación intercultural a toda la población, asegurando un verdadero diálogo e integración de conocimientos y prácticas en la vida cotidiana.
- b) (Re)significación del espacio y territorialidad ancestral del pueblo mapuche, reconociendo su localización, ocupación y uso histórico de la zona central del actual Estado-Nación chileno. Esto para modificar el imaginario de que el pueblo mapuche habita en la Regiones localizadas al sur del territorio chileno. Resignificar una condición histórica de los territorios ancestrales en la actualidad, asumiendo el despojo de tierra y la deuda que el Estado-Nación tiene con el pueblo mapuche por el desplazamiento y reducción espacial que se ha producido en diferentes momentos de la historia.

- c) Redefinir la interculturalidad en los planes de estudio y proyectos educativos estatales, diferenciando los enfoques referidos a los temas étnicos de la población que habita en el territorio de un Estado-Nación, de las personas que migran de otros países y nacionalidades. Como se ha presentado, la concepción ideológica del Estado y los patrones socio-antropológicos, epistemológicos y pedagógicos, están permeados por una lógica colonial, lo cual se refleja en los objetivos educativos que se promueven en los diferentes instrumentos que este posee. El reconocimiento de la pluralidad, la identidad territorial local y la valoración de la diferencia, es parte del reconocimiento de la multiculturalidad que posee América Latina desde un punto de vista étnico, favoreciendo el respeto de la cultura propia y de la interacción interétnica en el territorio nacional
- d) Reconocimiento y valoración hacia la educación mapuche, la cual aporta elementos trascendentales para la formación de ciudadanos/as con un pensamiento crítico y responsables de su medio, ya que promueve saberes y actitudes que se basan en el respeto, la otredad y la historia de vida - familiar.

Así, la escuela, y por sobre todo, la Escuela Pública, por el lugar que ocupa en la sociedad, debe ser la que se incorpore al debate de las ideas, donde los diferentes actores educativos que la conforman asuman la diversidad de problemáticas que se enfrentan hoy en día, contextualizando y territorializando los procesos de enseñanza - aprendizaje. Por lo tanto, la escuela debe generar una *“filosofía institucional que forme sujetos integrales, competentes, éticos, capaces de transformar su entorno”* (ORTIZ, 2017, p. 77). De allí que, cuando pensamos en la necesidad del reconocimiento hacia el pueblo mapuche, debemos pensar necesariamente en una escuela que garantice procesos de enseñanza - aprendizajes, que incorpore la diversidad de pensar, ser y estar en el mundo, considerando la cosmovisión y educación, de uno de los pueblos originarios que nos permiten comprender nuestro devenir en la sociedad actual. Es decir, nos permite reconstruir un pasado, un presente y un futuro, que dignifique al pueblo mapuche, y le otorga el lugar correspondiente en la formación de la sociedad chilena actual, entendiendo así, nuestra doble matriz socio - cultural.

Es la escuela, por lo tanto, la encargada de velar procesos de enseñanza - aprendizaje, que propenda a una forma de pensar divergente, integral, y, por sobre todo, con una apertura cognitiva y axiológica hacia la otredad, como valor indispensable para la formación de una ciudadanía crítica y responsable de su pasado y su devenir, tanto para estudiantes mapuche

como no - mapuche. *Ser indígena en la ciudad*, plantea pensar y reconfigurar el imaginario que históricamente se ha impuesto sobre “ser indígena” en el mundo rural.

Referencias

CARLOS, A. F. A. *Espaço-tempo na metrópole*. São Paulo: Editora Contexto, 2001.

COMUNIDAD MAPUCHE WE FOLILCHE AMULEAIÑ. *Adh Mapu, el orden en la totalidad del Wall Mapu*, 2015. Disponible em: <<http://wefolilcheamuleain.blogspot.com/>>. Acceso em: 16 abr. 2020

CORTÉS RODAS, F. Reconocimiento y justicia. Entrevista con Axel Honneth. *Estudios Políticos*, n. 27, 2005.

DONOSO, A. ¿Invasión, evangelización, educación? Continuidades, puentes y rupturas educacionales entre la colonia y la república. *Cyber Humanitatis*, n. 37, 2006.

FRAGO, A. V. Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, n. 12, p. 17–74, 1993.

FRASER, N. *Redistribución o reconocimiento?: un debate político-filosófico*. A Coruña: Fundación Paideia Galiza, 2006.

_____. *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder, 2008.

GALLASTEGUI, J. et al. *Universidad y Barrio. Diálogo entre dos saberes*. Ministerio de Educación ed. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha, 2017.

HONNETH, A. *La sociedad del desprecio*. Madrid: Editorial Trotta, S.A., 2011.

_____. *El derecho de la libertad: esbozo de una eticidad democrática*. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2014.

LEFEBVRE, H. *La producción del espacio*. [s.l.] Capitán Swing Libros S.L., 2013.

MELIN, M.; MANSILLA, P.; ROYO, M. *Cartografía cultural del Wallmapu: elementos para descolonizar el mapa en territorio mapuche*. Primera edición ed. [s.l.] Santiago: LOM Ediciones, 2019.

MOREIRA, R. Espaço e tempo na geografia que se ensina. *Boletim Gaúcho de Geografia*, v. 19, n. 1, 1992.

ORTIZ, A. *Decolonizar la Educación. Pedagogía, Currículo y Didáctica Decoloniales*. España: Editorial Academica Espanola, 2017.

QUILAQUEO, D. et al. Educación mapuche y educación escolar en la Araucanía: ¿doble racionalidad educativa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 162, p. 1050–1070, dez. 2016.

QUINTRIQUEO, S. M. et al. CONOCIMIENTOS CULTURALES COMO CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR MAPUCHE 1/Cultural knowledge as a content of mapuche family education. *Alpha; Osorno*, n. 40, p. 131–146, 2015.

ROSA, C. Epistemologías locales y universalidad: un diálogo posible y necesario. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, v. 4, n. 2, p. 931–941, 7 jan. 2019.

SASSEN, S. Localizando ciudades en circuitos globales. *EURE (Santiago)*, v. 29, n. 88, p. 5–27, dez. 2003.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: *Encuentro continental de educadores agustinos*. Anais. Lima: 2005. Disponible em: <<https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>>

VITALE, L. *Interpretación marxista de la historia de Chile*. Santiago, Chile: Lom Eds, 2011. v. III

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa: revista de humanidades*, n. 9, p. 131–152, 2008.

WALSH, C. E. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*, 14 dez. 2010. Disponible em: <<https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>>. Acceso em: 12 abr. 2020

ZUBIRI, X. *El concepto descriptivo del tiempo*. Madrid, 1976. Disponible em: <<http://www.zubiri.org/works/spanishworks/Conceptodescrip.htm>>. Acceso em: 23 mar. 2020.

Ignacio Rojas Rubio

Doctorando en Geografía por la Universidad Católica de Chile, Magister en Geografía /m Intervención Ambiental y Territorial por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y Geógrafo de la Universidad de Playa Ancha. Actualmente es profesor del Departamento de Historia y miembro del *Laboratorio de Estudio e Investigación en Educación Geográfica para la Ciudadanía (LABOGEC)* de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Playa Ancha y del *Laboratorio Urbano* del Instituto de Geografía de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Integrante de la Escuela Abierta Intercultural Mapuche *Kuifike Rhakidhuam*.

Av. Playa Ancha, 850, Valparaíso, Región de Valparaíso, Chile. Casa Central Universidad de Playa Ancha, Dpto. Disciplinario de Historia, Facultad de Humanidades.

E-mail: ignacio.rojas@upla.cl

Romina Pérez Muñoz

Magister en Evaluación Educacional, Profesora en Historia y Geografía y Licenciada en Educación por la Universidad de Playa Ancha. Actualmente es profesora del Departamento de Historia y miembro del *Laboratorio de Estudio e Investigación en Educación Geográfica para la Ciudadanía (LABOGEC)* de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Playa Ancha, Docente en el Liceo Bicentenario de Viña del Mar e Integrante de la Escuela Abierta Intercultural Mapuche *Kuifike Rhakidhuam*.

Av. Playa Ancha, 850, Valparaíso, Región de Valparaíso, Chile. Casa Central Universidad de Playa Ancha, Dpto. Disciplinario de Historia, Facultad de Humanidades.

E-mail: romina.perez@upla.cl

Ivan Coñuecar Millán

Longko de la Comunidad Mapuche We Folilche Amuleaiñ de Valparaíso. Autoridad Ancestral, Educador Tradicional, dirigente mapuche y guardián de la filosofía, medicina, espiritualidad y cultura mapuche. Director y Autoridad Ancestral de la Escuela Abierta Intercultural Mapuche *Kuifike Rhakidhuam*.

Calle Cañería 305, Cerro Cordillera, Valparaíso, Región de Valparaíso, Chile. Base Comunitaria comunidad Mapuche *We Folilche Amuleaiñ*.

E-mail: ivanlonkomapuche2@gmail.com

Recebido para publicação em 25 de abril de 2020.
Aprovado para publicação em 06 de maio de 2020.
Publicado em 12 de maio de 2020.