

# Enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: hacia una Perspectiva Intercultural

Manual para profesores de 1° y 2° año  
de Enseñanza Básica

Segundo Quintriqueo M., Daniel Quilaqueo R.  
Maritza Gutiérrez S. y Fernando Peña-Cortés  
Autores



UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE  
TEMUCO



Dr. Segundo Quintriqueo M.

Profesor en Educación Básica Intercultural de la Universidad Católica de Temuco (UCT), Chile; Magíster en Educación de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), Québec-Canada; Doctor en Educación de la Universidad de Extremadura, España. Actualmente es Profesor Asociado de la Universidad Católica de Temuco, Investigador Titular del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECI), de la Iniciativa Científica Milenio (ICM), Investigador del Núcleo de Estudios Interétnicos e Interculturales (NEII) de la UCT e Investigador Asociado del Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones (CIERA) de l'Université Laval, Québec-Canada. E-mail: sqintr@uct.cl

Sus últimas publicaciones son: Quintriqueo, S., Quilaqueo, D. & Torres, H. (2014). Contribución para la enseñanza de las ciencias naturales: saber mapuche y escolar. *Educ. Pesqui.*, v. 40, n° 4, páginas 965-982; Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Lepe-Carión, P., Riquelme, E., Gutiérrez, M. & Peña-Cortés, F. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 17 (2), páginas 201-217; Quintriqueo, S. y Torres, H. (2013). Construcción y conocimiento mapuche y su relación con el conocimiento escolar. *Revista Estudios Pedagógicos* 39 (1), páginas 199-216; Quintriqueo, S. (2010). Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche. Santiago: Gráfica LOM.



Dra. Maritza Gutiérrez S.

Profesora de Biología, Química y Ciencias Naturales, de la Universidad de la Frontera (UFRO), Chile; Magíster y Doctora de Ciencias con mención en Zoología, de la Universidad Austral de Chile (UACH). Actualmente es Profesora Asistente de la Universidad Católica de Temuco, Investigadora Adjunta del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECI), de la Iniciativa Científica Milenio (ICM). E-mail: mgutierrez@uct.cl

Publicaciones en que ha participado: Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Lepe-Carión, P., Riquelme, E., Gutiérrez, M. & Peña-Cortés, F. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 17 (2), páginas 201-217; Quintriqueo, S., Gutiérrez, M., Contreras, A. (2012). Conocimiento sobre colorantes vegetales: contenidos para la educación intercultural en ciencias. *Revista Perfiles Educativos* Vol XXXIV, N° 138, páginas 108-123; Quintriqueo, S., Torres, H., Gutiérrez, M., Sáez D. (2011). Articulación entre el conocimiento cultural mapuche y el conocimiento escolar en Ciencia. *Revista Educación y Educadores* Vol. 14, N° 3, páginas 475-492.



Dr. Daniel Quilaqueo R.

Doctor en Sociología de l'Université de la Sorbonne, París, Francia. Profesor Titular de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Director del Centro de Investigación en Educación en Contextos Indígenas e Interculturales (CIECI), de la Iniciativa Científica Milenio (ICM). Investigador Titular del Núcleo de Estudios Interétnicos e Interculturales (NEII) de la UC Temuco. También es Investigador Asociado del Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones (CIERA) de l'Université Laval, Québec, Canada. E-mail: dquilaq@uct.cl

Sus principales publicaciones son: Quilaqueo D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz G. (2014). Saberes educativos mapuches: Aportes epistemológicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungara. Revista de Antropología Chilena*, Volumen 46, N°2, páginas 271-283; Quilaqueo D., Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: Desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha* 37, páginas 285-300; Quilaqueo D. (2012). Saberes educativos mapuches: racionalidad apoyada en la memoria social de los Kimches. *Atenea* 505, páginas 79-102; y Quilaqueo D., Fernández, C. y Quintriqueo S. (2010) [Eds.], *Interculturalidad en Contexto Mapuche*, Editorial de la Universidad Nacional de Comahue, Buenos Aires, Argentina, 284 páginas.



Dra. Fernanda Peña-Cortés

Profesor, Doctor en Ciencias Ambientales de la Universidad de Concepción, Chile. Profesor Titular de la Facultad de Recursos Naturales de la Universidad Católica de Temuco, se desempeña como Coordinador del Laboratorio de Planificación Territorial ([www.lpt.cl](http://www.lpt.cl)) y Director del Programa de Magíster en Planificación y Gestión Territorial. E-mail: fpena@uctemuco.cl

Sus últimas publicaciones son: Peña-Cortés F., Limpert C., Andrade E., Hauenstein E., Tapia J., Bertrán C. & Vargas-Chacoff L. (2014). Dinámica Geomorfológica de la Costa de La Araucanía. *Revista de Geografía Norte Grande*, 58, páginas 241-260; Peña-Cortés F., Rebolledo G., Gutiérrez P., Escalona M., Muñoz F., Oñate J., Miranda J., Koechelle M., Montaña A. & Hepp P. (2013). KIMGEN, Aprendamos sobre Riesgos Naturales. Laboratorio de Planificación Territorial - Universidad Católica de Temuco, 184 páginas; Peña-Cortés F., Pincheira-Ulbrich J., Bertrán C., Tapia J., Hauenstein E., Fernández E. & Rozas D. (2011). A study of the geographic distribution of swamp forest in the coastal zone of the Araucanía Region, Chile. *Applied Geography* 31(2), páginas 545-555; Peña-Cortés F., Escalona-Ulloa M., Pincheira-Ulbrich J. & Rebolledo G. (2011). Cambios de uso de suelo en los geosistemas de la cuenca costera del río Boroa entre 1994 y 2004. Chile. *Revista de la Facultad de Ciencias Agrarias Universidad de Cuyo*, 43 (2):35-45.

# **Enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: hacia una Perspectiva Intercultural**

Segundo Quintriqueo M., Daniel Quilaqueo R.,  
Maritza Gutiérrez S. y Fernando Peña-Cortés

***Autores***



**UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE  
TEMUCO**

Este libro fue financiado por el Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII) de la Universidad Católica de Temuco. Asimismo, para su publicación, ha contado con el apoyo de la Cátedra Fray Bartolomé de Las Casas de la misma casa de estudios.

ISBN: 978-956-9489-05-1

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO

Enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: hacia una Perspectiva Intercultural

Derechos reservados

1ª Edición, Noviembre de 2015

600 ejemplares

Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII)

Campus San Juan Pablo II

Av. Rudecindo Ortega 02950, Edificio Biblioteca, 5º piso

Teléfono: (56) 452205648

Casilla 15D, Temuco, Chile

Ediciones Universidad Católica de Temuco

Av. Alemania 0211, Temuco, Chile

Teléfono: (56) 452205253

Correo electrónico: [editorial@uct.cl](mailto:editorial@uct.cl)

Ilustraciones, diagramas y tablas: Juan Carlos Pradenas Chuecas

Diseño y diagramación: Juan Carlos Pradenas Chuecas

Impresión: Corporativa Diseño – Temuco

IMPRESO EN CHILE

## ÍNDICE

Presentación .....	07
1. Introducción .....	12
2. Coexistencia del conocimiento occidental y mapuche en la escuela .....	16
3. Educación intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales .....	28
3.1. Enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales..	60
3.2. Epistemología contextualizada a la Pedagogía y la Geografía .....	61
3.3. Geografía asociada al conocimiento de áreas territoriales .....	65
3.4. Geografía aplicada a la enseñanza de las ciencias .....	67
3.5. Estudio del medio social en las prácticas pedagógicas ..	69
3.5.1. Noción de espacio .....	71
3.5.2. Noción de tiempo .....	75
3.5.3. El tiempo histórico .....	77
3.5.4. El estudio de la geografía humana y el territorio ...	85
3.5.5. Aprendizaje sobre el contexto geográfico y territorial .....	95
3.6. Conocimientos educativos mapuches .....	100
3.6.1. Conocimiento sobre el universo .....	101
3.6.1.1. Nociones de tiempo mapuche .....	102
3.6.1.2. Nociones espaciales mapuches .....	106
3.6.2. El <b>Wajontu mapu</b> .....	107
3.7. Conocimientos sobre el parentesco .....	115
4. Planificación del currículum en Historia, Geografía y Ciencias Sociales .....	122
4.1. Descripción pedagógica de las unidades .....	125
4.1.1. Unidades de Primero Básico .....	126
4.1.2. Unidades de Segundo Básico .....	127

5. Planificación de unidad didáctica para Primero Básico .....	129
5.1. Unidad 1 .....	129
5.2. Descripción de contenidos .....	131
5.3. Descripción de las actividades .....	136
6. Planificación de unidad didáctica para Primero Básico .....	141
6.1. Unidad 2 .....	141
6.2. Descripción de contenidos .....	143
6.3. Descripción de las actividades .....	150
7. Planificación de unidad didáctica para Segundo Básico .....	153
7.1. Unidad 1 .....	153
7.2. Descripción de contenidos .....	155
7.3. Descripción de las actividades .....	162
8. Planificación de unidad didáctica para Segundo Básico .....	167
8.1. Unidad 2 .....	167
8.2. Descripción de contenidos .....	169
8.2.1. La depresión central Norte .....	169
8.2.2. La depresión central Sur .....	170
8.2.3. Glaciaciones .....	170
8.2.4. Efectos de los glaciares .....	171
8.2.5. Origen del relieve nacional .....	171
8.2.6. Las formas del relieve chileno .....	171
8.2.7. Onomástica, toponimia y relación con Historia y Geografía .....	172
8.2.8. Clasificación de algunos topónimos .....	174
8.3. Descripción de las actividades .....	176
9. Sugerencias finales .....	180
10. Anexos .....	184
11. Bibliografía .....	192
Agradecimientos .....	204

## **Presentación**

Este manual tiene como objetivo divulgar los resultados de investigaciones científicas del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII), con respecto a saberes y conocimientos mapuches susceptibles de ser incorporados a la educación escolar, desde un enfoque educativo intercultural. Los aportes del Equipo de Investigación del CIECII, investigadores y personal técnico, tratan de plasmar el conocimiento construido en relación a contenidos educativos mapuches, como base para contextualizar los conocimientos escolares en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En el manual se propone la relación de saberes mapuches y escolares para la construcción de aprendizajes de calidad, para lo cual se plantea el desafío de comprender la realidad desde un pluralismo epistemológico. Es decir, basado en procesos pedagógicos que plantean distintas formas de aprender, conocer, comprender, construir y dar sentido a los conocimientos educativos en contextos indígenas.

Esta obra se inscribe en las necesidades de disponer de conocimientos educativos mapuches sistematizados de las distintas territorialidades mapuches de La Araucanía: **Pikunche** (Norte), **Nagche** (valle central), **Pewenche** (sector cordillerano), **Wijiche** (Sur) y **Lafkenche** (borde costero). Estas demandas se han constatado en dos contextos: social y escolar. Primero, en el contexto social (familiar y comunitario), los **kimches** (sabios) y padres de familia han solicitado la devolución de los conocimientos construidos en las investigaciones sobre contenidos educativos mapuches, a partir de sus testimonios. Esta preocupación se fundamenta en la necesidad de escribir el conocimiento mapuche que está en la memoria individual y social, con el objeto de incorporarlo a procesos educativos escolares para formar a niños mapuches y no mapuches. En la perspectiva de los **kimches** y padres de familia, este proceso permitiría superar la monoculturalidad de la educación escolar y revertir progresivamente la negación de la lengua y el conocimiento mapuche en el contexto escolar y social. Segundo, en el contexto escolar, los profesores, directores y quienes están a cargo de la gestión escolar, han solicitado la devolución de los resultados de las investigaciones. Aquí, el propósito es contar con recursos didácticos y pistas metodológicas, que permitan contextualizar la enseñanza escolar, tanto en escuelas rurales como urbanas. Al mismo tiempo, los profesores reconocen su desconocimiento con respecto a saberes culturales mapuches, lo cual limitaría la contextualización de los procesos educativos escolares.

Lo anterior remarca la importancia de avanzar en la construcción de un enfoque educativo intercultural, de referencia tanto para la formación inicial docente como para los profesores en ejercicio. El concepto de interculturalidad en la actualidad, habla no sólo del reconocimiento a la existencia de las culturas indígenas, sino que busca construir un diálogo entre éstas, basado en la calidad de la enseñanza



y aprendizaje en relación con el saber indígena-occidental y viceversa. Es decir, un aprendizaje mutuo y la posibilidad de generar una universalidad, fruto del diálogo intercultural. Para ello es necesario comenzar problematizando el concepto de cultura y situarse, críticamente, frente al concepto clásico que la concibe como ente monolítico, unificado, inmutable y sin tensiones. Ello demanda tomar un concepto que explicita las contradicciones al interior de cada universo cultural. En esta perspectiva, el sujeto perteneciente a una sociedad que posee la capacidad de cuestionar no sólo la relación entre actores sociales pertenecientes a dos culturas diferentes, sino también, la relación individual del sujeto con su propia cultura. Este proceso permite asumir que al interior de las distintas sociedades existen tensiones, conflictos y relaciones de poder susceptibles de ser modificados por la voluntad de los individuos y la sociedad en su conjunto. En efecto, es necesario asumir que cada cultura no es un ente consolidado, sino más bien, que se configura como un proyecto social, político, educacional y económico a construir. El propósito es producir un diálogo de saberes, con el fin de poder incorporar los aportes de otras sociedades y culturas al desarrollo de los pueblos. En la escolarización chilena, dicho diálogo debe ser necesariamente contextualizado a las relaciones de dominación existentes entre indígenas y no indígenas, con el fin de desestructurar la matriz colonial de poder que hemos heredado de los encubrimientos socio-históricos del racismo. Se refiere a un diálogo que no cierra los ojos frente a las relaciones de poder existentes, sino por el contrario busca visibilizarlas, explicitarlas, hacerlas parte del diálogo desde una co-construcción con los actores sociales en una propuesta de interculturalidad para todos.

La interculturalidad, busca también hacerse cargo de las relaciones de opresión entre sociedades y no sólo constatarlas. El fin es lograr una superación de la trivialización de las

identidades socio-históricas de personas y grupos sociales en América Latina. Este proceso permitiría constituir sistemas de relaciones humanas más comprensivas, capaces de reconocer las diferencias, ventajas y desventajas para configurar un paradigma alternativo: la interculturalidad crítica. Así, desde este paradigma, la formación de profesores en Educación Básica, Diferencial, Parvularia y Educación Media y especialmente en Educación Intercultural, deben buscar que los estudiantes puedan ver en las diferencias no sólo una alternativa al modo de vida de la cultura de origen. También una alternativa posible de ser incorporada a la escuela. Esto significa, la valorización de la identidad, los contenidos y finalidades educativas de los otros, para la formación de personas, la construcción de conocimientos y competencias dialógicas entre el saber mapuche y occidental en el contexto social y escolar. En definitiva, este manual permite implementar un proceso continuo de acciones concretas para la formación del profesorado, pero también una constante reflexión sobre el mismo quehacer en los centros educativos como en las instituciones formadoras de profesores. En este marco, en el contexto regional y nacional, se necesita una formación sólida del profesorado en investigación y un compromiso vocacional. La investigación debe permitir no sólo identificar líneas de pensamiento que se sustenten en una crítica epistemológica, sino que también, superar la educación intercultural funcionalista en contextos indígenas y la enseñanza monocultural encubierta en la escuela, en el medio familiar y social. Esto incluye además, la indagación sobre el desempeño docente tanto en la formación inicial como en el medio escolar.

En esa perspectiva, el manual de **Enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: hacia una Perspectiva Intercultural**, es una propuesta sencilla, flexible y necesariamente adaptable al contexto social y escolar como también a la experiencia y la disciplina que está a

la base. Su principal finalidad es contextualizar los aprendizajes escolares en el 1° y 2° año de Enseñanza Básica, tanto en el trabajo pedagógico del profesorado como para estudiantes en práctica profesional. Además, pretende ser un aporte para la formación inicial docente.

## **1. Introducción**

Para comprender la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en el contexto de La Araucanía, es fundamental conocer la naturaleza de la escolarización desde un paradigma de la organización escolar. Esta se entiende como el conjunto de instituciones, normas y leyes establecidas en el marco social y cultural, que permiten el funcionamiento de la escuela como una institución y, al mismo tiempo, como un servicio público (Meirieu, 2004). Así, la enseñanza escolar se recibe, o se ha recibido, como preparación del sujeto para comprender y desenvolverse en la realidad sociocultural (Berthelot, 1982). La escolarización también puede darse en el contexto de una organización no escolar cuya función y misión tiene, además, otros matices, tal es el caso de la iglesia (Legendre, 1993). Así, cuando se habla de escolaridad, se hace referencia a la educación recibida en la escuela, en diferentes niveles y complejidades, formalizadas en un programa de estudios y reconocida en el marco de un establecimiento escolar legitimado y reglamentado, según la evolución de la sociedad y los sistemas educativos (Briand y Chapoulie, 1993). En este proceso, tanto estudiantes como profesores aprenden en una relación con el saber que está establecido en el marco del currículum escolar. Así, el vínculo personal con el saber emerge en las diversas formas en que las personas se relacionan y se confrontan con los objetos de saber, definidos e institucionalizados en la escuela (Berthelot, 1982; Briand y Chapoulie, 1993; Falavigina y Arcanio, 2011).

La institución social se define como un sistema de prácticas sociales, constituida por grupos humanos en la que un saber existe como construcción social, que aparece en un momento específico, en acciones con fines determinados y utilizando medios específicos (Olivé, 2009). Según Chevallard (1997), las prácticas sociales, se transmiten y se aplican, cuando un sujeto entra en relación con un saber y se relaciona con una o más instituciones. Así, en el contexto mapuche, la escuela es un espacio social e institucional donde el estudiante se forma y se relaciona con saberes de prácticas sociales y culturales, mapuches y no mapuches, tanto en forma objetiva como subjetiva (Quintriqueo, 2010). Entendida así la relación con el saber, aunque es singular y construida en correspondencia con la historia de cada persona, se enmarca en una dinámica familiar, social, institucional e histórica. Es un proceso dinámico que cambia a lo largo de la vida, a partir de lo que sabemos y de la forma en que nos situamos en relación con estos saberes y con el hecho mismo de saber o de no saber, lo que nos permite adquirir nuevos saberes (Hatchuel, 1999).

Existen dos posibilidades de análisis de la escolarización en contexto indígena. La primera considera como referencia los trabajos de etnografía sobre la vida cotidiana en la escuela, en particular, desde la antropología de la educación americana (Gomes, 2004). Dentro de ella, se explora el análisis sobre las discontinuidades culturales y sobre la constitución de prácticas pedagógicas culturalmente orientadas desde la sociedad occidental. En tanto, la segunda toma como un aspecto central de análisis la dimensión sociohistórica de la educación, en particular, los estudios sobre la escolarización. En esta dimensión, se indaga sobre la naturaleza de la actual crisis de la escuela, que apunta hacia un eventual agotamiento de un modelo hegemónico, es decir, del modo escolar de socialización basado sólo en contenidos y finalidades educativas occidentales, principalmente en contextos indígenas.

En contexto mapuche, el análisis de la escolarización tiene relación con las consecuencias del desarraigo de los niños de su entorno familiar y comunitario. Esto conduce a una pérdida progresiva de la auto-identificación de las nuevas generaciones, que puede llevar a posteriores conflictos de identidad individual y social. Asimismo, tiene un impacto en la vida de niños y adolescentes, ya que experimentan una pérdida parcial o total del **mapunzugun** (lengua mapuche). El **mapunzugun**, es un elemento vital para la construcción de la identidad individual y social de los niños y jóvenes mapuches. De lo contrario, la negación de la lengua vernácula en la educación escolar, lleva a las nuevas generaciones a negar u ocultar su propia existencia, 'eliminando al sujeto mapuche'. La negación se utiliza como medio para superar prejuicios y estereotipos en el medio escolar y de ese modo, facilitar la incorporación del sujeto al mundo globalizado (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008).

Actualmente, en la región de La Araucanía, se observan múltiples experiencias de relación e interacción social entre mapuches y no mapuches. Sin embargo, están marcadas por lógicas culturales, de lenguaje y de pertenencia al pueblo mapuche o chileno occidental, que conducen a la incomunicación e invisibilización de las diferencias, que se expresan en una crisis de la identidad de las nuevas generaciones (Quintriqueo, 2007). En efecto, las familias y comunidades, mapuches y no mapuches, se desarrollan bajo un imperativo, donde el sujeto debe ser uno mismo, realizarse, construir su identidad personal, superarse y conseguir resultados. En relación con este nuevo imperativo de ser uno mismo, en un momento de la vida u otro, los niños y adolescentes sufren choques psicosociales de sentimientos de insuficiencias como una aguda conciencia de no estar en la cultura ni en la sociedad (Quintriqueo, 2010).

El efecto que se observa en la escolarización monocultural, que es generalizado entre los estudiantes, es el 'sufrimiento', no como consecuencia de un conflicto actual o antiguo, sino de un debilitamiento del **yo** y de una disminución o pérdida de la autoestima (Quintriqueo, 2010). Los niños y adolescentes viven experiencias de escolarización y aprenden a convivir en los internados y en las escuelas, que para la mayoría resulta difícil. Así, poco a poco los niños y adolescentes abandonan experiencias, valores familiares y culturales que son vitales y los reemplazan por la cultura escolar. Por una parte, la racionalidad del conocimiento, pensamiento y valores que se adquieren en los internados y en las escuelas, en la práctica y en el ejercicio de la vida cotidiana, pueden resultar poco significativos, lo que genera una crisis en la identificación (Quintriqueo, 2011). Por otra parte, en el contexto de las familias y comunidades mapuches actuales de las territorialidades **Pikunche, Nagche, Pewenche, Wijiche y Lafkenche**, se observan categorías de saberes y conocimientos propios, asociadas a la geografía, las territorialidades, la biodiversidad y la relación de parentesco (FONDECYT 1051039 de Quilaqueo, Merino y Quintriqueo, 2005). Estos saberes y conocimientos, constituyen contenidos y finalidades educativas vigentes y válidas para la formación de personas en la cultura mapuche, desde un enfoque educativo intercultural (Quintriqueo y Maheux, 2004; Quintriqueo y Quilaqueo, 2006; Quilaqueo y San Martín, 2008).

## **2. Coexistencia del conocimiento occidental y mapuche en la escuela**

En nuestras publicaciones, se demuestra la coexistencia de las lógicas del conocimiento tanto mapuche como occidental, sin embargo, son desconocidos o negados en la escuela. Constatamos que, cuando se desconoce la existencia de uno u otro conocimiento, se generan problemas en el plano de las prácticas pedagógicas, en la definición de contenidos del currículum escolar, en el significado de la educación y en los procesos de interacciones sociales (Quintriqueo y McGinity, 2009). En efecto, la escuela constituye un espacio donde los estudiantes de ascendencia mapuche ponen en juego los saberes propios y los adquiridos en su formación escolar. Esto implica también que los profesores establecen, de forma permanente, una relación entre el saber disciplinar y el conocimiento propio de la profesión docente, como un saber pedagógico para la formación intercultural (Quintriqueo, 2010). Ahora bien, existen lógicas de pensamientos presentes en los procesos culturales de construcción de conocimiento, que permiten comprender la realidad natural, social, cultural y espiritual. Estas lógicas varían, según sea el marco sociocultural, mapuche u occidental, en la definición de contenidos y finalidades educativas.

En ese sentido, la racionalidad instrumental que prevalece en las prácticas pedagógicas para la enseñanza de las ciencias sociales se fundamenta en la monoculturalidad *euro-céntrica*. Este hecho limita la incorporación de saberes



y conocimientos que no responden a la lógica del conocimiento escolar (Aisenberg y Alderoqui, 1997; Filippa y Schiattino, 1997; Vanella *et al.*, 2004). De acuerdo con los resultados de la investigación (Quintriqueo, 2007; FONDECYT N° 11075083), se constata que en las escuelas ubicadas en comunidades mapuches, según la apreciación tanto de estudiantes como de profesores y padres, existe una presencia de saberes y conocimientos mapuches en el contexto escolar. Estos saberes están latentes en la escuela y son utilizados en los procesos de interacción social entre estudiantes mapuches y no mapuches. Además, están asociados a prácticas culturales coyunturales y a prácticas educativas ocasionales y específicas, realizadas por algunos profesores (Quintriqueo, 2010). Sin embargo, son saberes y conocimientos que no se visibilizan en el desarrollo de las prácticas pedagógicas que tienen por objeto mejorar la calidad de los aprendizajes, a través de la contextualización curricular intercultural.

En esa perspectiva “la marginalización del conocimiento indígena debe ser debatida y su relación con el conocimiento universalizado debe ser renegociada” (Connell, 2006: 91). Esta renegociación invita a considerar el saber indígena, que está presente en los contextos educativos locales, utilizando una epistemología pertinente que recoja las formas de construcción de conocimientos que no estén sustentadas en la racionalidad científica occidental. Por su parte, Jamioy (1997: 66) plantea que “el saber indígena es un saber dinámico que se recrea a diario en los actos, hechos y circunstancias del hombre en relación con lo divino, la naturaleza, la familia, la comunidad y la sociedad en general”. Entonces, los saberes indígenas son construcciones sociales que mantienen los elementos del pasado y, a su vez, reflejan los cambios que se han provocado en las relaciones interculturales con la sociedad occidental. A diferencia del conocimiento científico, la base epistémica

del conocimiento mapuche, no es medible, comprobable o cuantificable, sino que se encuentra presente en la memoria individual y social de los miembros de las comunidades (padres, abuelos, sabios). Autores como Rockwell (1995), Aisenberg y Alderoqui (1997), Filippa y Schiattino (1997), Vannella *et al.* (2004), Schmelkes (2006), Sagastizabal (2006) y Quintriqueo y Torres (2013), sostienen que la distancia entre la lógica del conocimiento escolar y el conocimiento indígena es un aspecto relacionado con la desvalorización del saber indígena y la institucionalización monocultural del conocimiento 'científico' en la escuela. Entonces, la distancia epistemológica entre los conocimientos culturales mapuches y el conocimiento escolar en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se caracteriza por su compleja relación y comprensión, para estudiar y comprender la realidad sociocultural (Quintriqueo y Cárdenas 2010). Una forma de abordar esta problemática es mediante la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales con el fin de estrechar la distancia epistemológica entre conocimientos culturales mapuches y el conocimiento escolar.

En el **esquema N°1**, se hace referencia a tres modalidades de construcción de conocimientos en las relaciones SUJETO-OBJETO (S-O). Son aspectos centrales relacionados con los problemas del conocimiento que se visualizan en la sociedad occidental, que dan origen a diferentes posturas epistemológicas asociadas a distintos paradigmas y que, a su vez, se vinculan con distintos tipos de intereses: técnico, práctico y crítico (Habermas, 1987). Desde el punto de vista del conocimiento occidental, es posible identificar, según Hessen (2003), los siguientes elementos centrales:

- 1) En todo acto de conocer, se encuentra siempre, como elemento central, la relación S-O. Dentro de esta concepción, esta dualidad se acepta como un elemento

necesario del conocimiento, que no siempre se presenta con esta característica (Dualidad epistemológica).

- 2) Se establece que, para que exista el conocimiento, es necesaria la presencia de una relación S-O, que se presenta de manera irreversible y se transforma en correlación. Es decir, algo es objeto de conocimiento sólo para un sujeto cognoscente y, a la inversa, un sujeto es cognoscente para un objeto que es cognoscible. En esta correlación, la función del sujeto es aprehender las cualidades del objeto y, para ello, el sujeto debe trascender del polo de 'subjetividad' (persona) hacia el objeto que, a su vez, trasciende del sujeto.
  
- 3) En esta trascendencia, se forma una **imagen** del objeto en el sujeto o una representación abstracta del OBJETO EN EL SUJETO (O-S), que contiene las principales propiedades de dicho objeto. En esta correlación, el conocimiento no es nada más que una transferencia de las propiedades del objeto hacia el sujeto.

## Esquema N°1. Racionalidades occidentales e indígenas sobre el conocimiento



Fuente: Quintriqueo y Cárdenas (2010).

Así, tanto desde el sujeto como desde el objeto de conocimiento son momentos de un mismo acto. El sujeto puede determinar al objeto o el objeto puede determinar al sujeto, en este caso, es la imagen que posee el sujeto del objeto para construir una noción de verdad. Desde esta perspectiva, en el currículum escolar, se quiera o no, se presupone un determinado concepto de niñez, una determinada racionalidad del conocimiento y lógicas del pensamiento para el aprendizaje (Quintriqueo, 2010, 2011). En este sentido, el autor sostiene que, en el contexto indígena, la niñez tiene como fase distintiva un recorrido de formación a través de la educación familiar en la comunidad, lo que puede ser desconocido en la escuela y en la sociedad chilena-occidental.

Esto significa que la institucionalidad de la escuela puede no considerar la racionalidad mapuche para definir contenidos y finalidades educativas escolares, como también los intereses de la comunidad sobre la escuela y la educación, sea en forma planificada o no, consciente o inconscientemente. Entonces, la naturaleza descontextualizada de los procesos de aprendizaje, de los contenidos y de las finalidades educativas en las escuelas ubicadas en comunidades mapuches, podría ocultar el valor pedagógico del saber propio de los estudiantes que presentan diferencias socioculturales (Quintriqueo y McGinity, 2008). Sin embargo, en las orientaciones curriculares del Ministerio de Educación, es cada vez más evidente la necesidad de considerar los conocimientos previos y, particularmente, el conocimiento propio de niños que pertenecen a pueblos indígenas (Mineduc, 2005).

De acuerdo con los estudios de Izquierdo (1998), se puede inferir que en las 'culturas originarias', tal como la mapuche, la forma de conocer se relaciona con la dualidad epistemológica y ontológica. Por ejemplo, el conocimiento se construye en la relación de unidades tales como: hom-

bre-mujer, hombre-naturaleza, hombre-mujer-comunidad, hombre-mujer-comunidad-fuerzas naturales, seres sobrenaturales y espirituales (Quintriqueo y Cárdenas, 2010). En este sentido, para los indígenas, la concepción cíclica del espacio-temporalidad se genera en base a principios y finalidades coherentemente definidos. Así, cualquier análisis de las culturas originarias debiera realizarse a partir de sus particularidades, donde se observa como un aspecto central la dinámica del orden natural del universo, con sus procesos de contracción y expansión. Esta aproximación epistemológica, en contexto indígena, permite comprender los procesos de construcción de conocimiento en la relación de los sujetos, donde el mundo es objeto de saber e incluye las implicancias de dicha relación en los aspectos objetivos, subjetivos e intersubjetivos.

Se observa que la perspectiva central en el conocimiento indígena, es la necesidad de comprender la naturaleza de las cosas, donde se busca conocer el sentido y significado totalizante, pero situacional de las prácticas socioculturales, caracterizadas por una contextualización diferencial permanente, con el fin de comprender la racionalidad propia. Así, el diálogo intercultural en la educación escolar supone una contextualización diferencial de concepciones epistemológicas con respecto a contenidos y finalidades educativas. Según el pensamiento indígena, el modo de vida se concibe en una relación entre el saber y la forma de actuar.

“Al contrario del pensamiento científico, la visión indígena no opone a la naturaleza con la cultura, no separa lo racional de lo espiritual. Para estas comunidades, las plantas, los animales y las personas están interconectados y el mundo tendrá un desarrollo sustentable a partir de la buena relación de estos tres elementos” (Mineduc, 2005: 34).

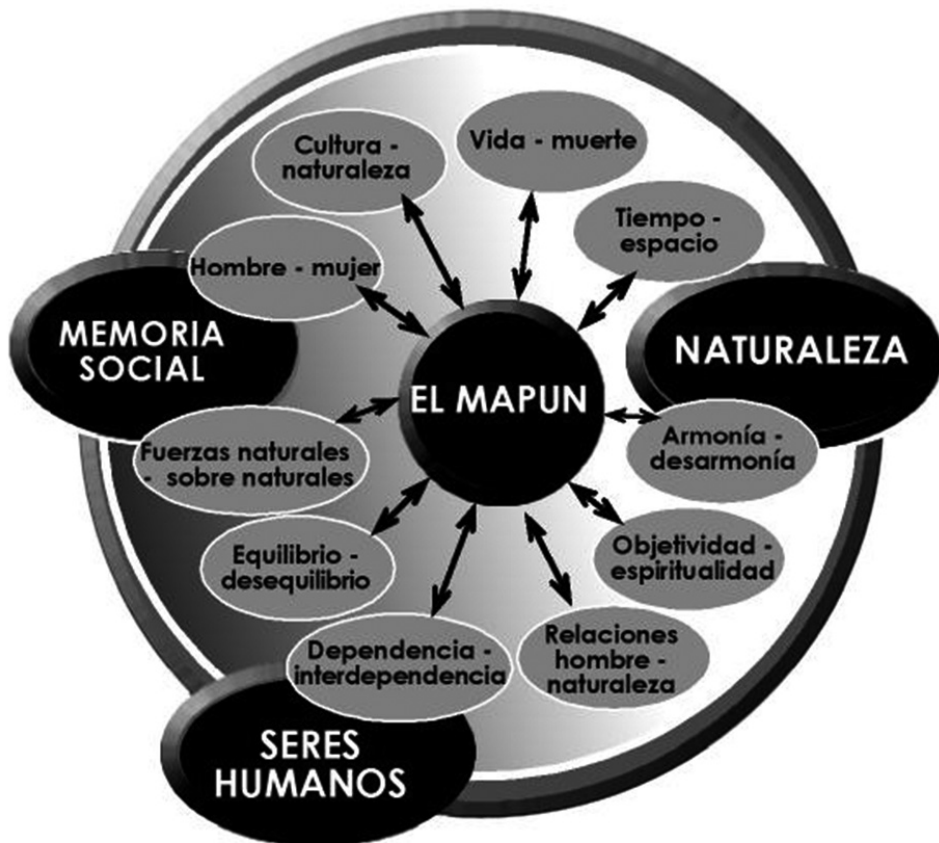
En la familia y en la comunidad mapuche, la manera de percibir el mundo natural y actuar en él se asocia a una conexión con el entorno, que podemos llamar de mutua convivencia. En el transcurso del tiempo, los mapuches llegaron a determinar y explicarse la estructuración de su propio entorno natural. Es decir, lograron comprender, articular e interrelacionar todos y cada uno de los elementos existentes que conforman el mundo mapuche en que vivimos (Mineduc, 2005). Estos conocimientos se construyen en una relación directa de las personas con la naturaleza y con sus semejantes, desde donde emanan las fuerzas espirituales asociadas al territorio.

El eje articulador en la relación mapuche-entorno-sociedad está dado por la partícula **el** del **mapunzugun**, que se refiere a la idea de establecer un orden en el espacio y el tiempo, en la naturaleza, en las personas, en lo espiritual, en la relación con el pasado y el presente, todo ello ligado a la fuerza superior de **günechen** (fuerza espiritual superior) (Quintriqueo y Cárdenas, 2010). En la memoria social, dicha visión de mundo se refleja en las expresiones: **el mapun**, traducida como fuerza espiritual que creó a la tierra, el territorio, las cosas, la vida; **el chen**, como fuerza espiritual que creó a las personas; **el mogen**, como fuerza espiritual que creó el agua, los animales, los alimentos, el aire, los vientos y todo objeto material e inmaterial que sustenta el ser mapuche en su territorio (Ñanculef, 2007; Marileo y Salas, 2011). Estas fuerzas espirituales cumplen diferentes funciones, pero siempre se relacionan con la vida y son denominadas: **wisüf** fuerzas que originan la vida; **el** fuerzas que organizan la vida, el mundo; **güne** fuerzas que gobiernan o dirigen la vida, el mundo; **gen** fuerzas o entidades que vigilan las cosas, la naturaleza<sup>1</sup>. Esto corresponde a las denominaciones genéricas de las fuerzas, que asumen nombres específicos cuando se refieren a las diferentes dimen-

<sup>1</sup> En este trabajo analizamos el sentido y significado epistemológico de las palabras y nociones que engloba el **mapunzugun**, desde las ciencias de la educación y la perspectiva de sabios mapuches (**kimche**).

siones espaciales. Dentro de esta concepción de la realidad social y del universo, como sistema complejo, los paradigmas occidentales de hacer ciencia positiva, deberían dar lugar a modalidades diferentes de construir conocimientos, desde paradigmas emergentes. Son paradigmas de la complejidad que dan origen al pluralismo epistemológico, donde la realidad se concibe heterogénea, compleja y múltiple, contrariamente a la concepción de realidad de la cultura occidental.

### Esquema N°2. Dimensiones y elementos interrelacionados según la cosmovisión mapuche



Fuente: Quintriqueo y Cárdenas (2010).



En el **esquema N° 2**, se observa la forma de representar la concepción de realidad de las culturas originarias, particularmente en la cultura mapuche, donde todos los elementos que la componen funcionan interrelacionadamente, como una base para la construcción de nuevos saberes y conocimientos. Así, en contexto indígena, esta forma de comprender el mundo se fundamenta en aspectos físicos, espirituales y no concebidos como propiedad privada e individual (Barabas, 2010; Reátegui, 2011; Neira *et al.*, 2012). Estos saberes, históricamente, no se han considerado en el estudio de las ciencias sociales, de la geografía ni de la historia. Por lo tanto, de la estructuración y comprensión del mundo se desprende una noción ética: nada está de más, todo tiene vida, todo está relacionado y debe respetarse.

“Según el conocimiento mapuche, el **waj mapu** (el mundo) es un ente vivo. Las constelaciones, las estrellas, la luna, los planetas, el sol y la tierra entera son entes vivos. Por ello, la religiosidad mapuche demanda respeto de cada ente existente, pues en cada vida reside un **newen** (fuerza), un **gen** (dueño) que establece y cautela el equilibrio de la relación del hombre con la naturaleza, el universo” (Mineduc, 2005: 20).

Asimismo, la interacción de las fuerzas que conforman la visión sobre el universo, según la lógica indígena y los parámetros surgidos en la configuración de la sociedad, son elementos recurrentes en las culturas originarias, puesto que le otorga sentido tanto a la percepción del cosmos como a la ‘forma de actuar de las personas’. Este es el principio de dualidad y complementariedad, que estaría a la base del equilibrio universal. Esto queda reflejado en el concepto **wajontu mapu**, que constituye el espacio total del universo y donde están contenidos los pensamientos filosó-

ficos, religiosos, cosmogónicos que sustentan la idea de territorio en la sociedad mapuche y universal (Mineduc, 2005).

El territorio constituye el espacio físico, concreto y métrico en el cual se emplaza un determinado grupo humano, con especial énfasis en la población y las características geográficas (Vergara, 2010). El concepto de territorio se comienza a aplicar en estudios de los pueblos sedentarios, los cuales, en primera instancia, tenían fronteras escasamente definidas (Johnson *et al.*, 1986). Según Molina (1995), el concepto de territorialidad aplicado al pueblo mapuche constituye una categoría que da cuenta de los espacios habitados por las familias en las comunidades, que poseen como característica espacios territoriales delimitados con hitos reconocidos socialmente, por ejemplo, la toponimia. De este modo, los territorios son valorizados por los indígenas, ya que se les asigna un nombre, un contenido político, económico, social, cultural y espiritual (Debarbieux, 1998; Iturralde, 2011). Además, dichos procesos y contenidos son de carácter dinámico, ya que se trata de territorios cuyas fronteras no son fijas, dado que las identidades indígenas que allí existen son cambiantes en el tiempo (Le Bonniec, 2012). La naturaleza dinámica de la construcción social del territorio, señalada por Le Bonniec (2002), constituye una de las bases teóricas para comprender el medio natural como uno de los condicionantes para el hombre, puesto que gran parte de su actividad vital ha estado directamente influenciada por sus características.

Para el pueblo mapuche, la correlación de los límites territoriales naturales con los patrones de distribución se da mediante el vínculo que tienen las personas con la naturaleza, con el fin de comprender, explicar y definir sus saberes, conocimientos y creencias (Quintriqueo y Quilaqueo, 2006). Esta correlación está constituida por un complejo sistema de alianzas y dependencias mutuas, donde la for-

mación de las personas y su identidad cultural tienen como base el territorio (Quintriqueo y McGinity, 2009). Así, los hitos territoriales y naturales, son entendidos como accidentes geográficos que pueden determinar con mediana precisión un espacio (Sanhueza, 2012a, 2012b). Para Richthofen (1986), la base geográfica permite recordar los accidentes preponderantes, tales como las formas de las montañas y el curso de los ríos. Es importante señalar, que los patrones geográficos se entienden como la forma en que el hombre (una sociedad) se organiza en torno a los procesos económicos y determina diferentes modalidades de intervención sobre los recursos naturales, que provocan una alteración y degradación de los ecosistemas (Azócar *et al.*, 2002).

Los patrones geográficos se manifiestan mediante la apropiación espacial y simbólica del territorio (Reátegui, 2011). De esta forma, los conocimientos territoriales están asociados a prácticas sociales y culturales con una base epistémica que está en la memoria social de los pueblos indígenas (Olivé, 2009; Sosa, 2012). Particularmente, en el pueblo mapuche, donde la subjetividad e intersubjetividad respecto del espacio y tiempo constituyen elementos centrales para la construcción de su visión de mundo (Quintriqueo y Cárdenas, 2010; Quintriqueo y Muñoz, 2012). Dichos conocimientos constituyen una forma de ver y comprender la realidad, desde una matriz epistémica específica, que opera como referencia del trasfondo existencial y vivencial del mundo de vida (Martínez, 2009; Sosa, 2012; Ther, 2012).

Actualmente, el conjunto de relaciones entre los elementos interdependientes del vasto sistema territorial considera los siguientes componentes centrales: **1)** una relación de cambio de los recursos, de la información, de la reciprocidad entre la persona y el medio natural, de asociatividad entre los sujetos que comparten un territorio; **2)** relaciones consen-

suales entre los actores sociales; y **3)** relaciones de conflicto y de saberes (Lafontaine y Jean, 2005). En este sentido, la integración territorial puede como consecuencia lógica, efectuarse en forma adecuada, como un sistema de relaciones (Moine, 2006; Moine y Faivre, 2011). En efecto, para definir y comprender el concepto de territorio en contexto mapuche, se requiere el reconocimiento epistémico sobre la existencia de fuerzas creadoras, las dimensiones verticales y horizontales de la espacialidad-temporalidad en la relación hombre-naturaleza y las fuerzas que mantienen el orden y la armonía en el cosmos (Izquierdo, 1998; Quintriqueo y Cárdenas, 2010).

En consecuencia, concebir el conocimiento indígena y sus diferencias con el conocimiento occidental plantea, el desafío de construir un nuevo enfoque pedagógico, que tenga por objeto la comprensión del medio natural, social, cultural y espiritual que poseen los pueblos indígenas. Esto implica modificar la planificación de las clases, que abarca desde el esquema de ubicación de la sala hasta la explicación de los contenidos y finalidades educativas, como un proceso necesario, desde un enfoque educativo intercultural.

### **3. Educación intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales**

El concepto de educación intercultural, sugiere la existencia de una pluralidad de culturas en un país. El problema fundamental que surge frente a este nuevo enfoque educativo, es establecer el tipo de relación que existe entre las personas que pertenecen a la cultura dominante del país y las culturas indígenas. Además, otras culturas de las

distintas comunidades de colonos que emigraron a Chile y a las culturas de los emigrados extranjeros en estas últimas décadas. Entonces, la presencia de comunidades culturalmente diferentes a la cultura mayoritaria del país, indica que es pertinente introducir una perspectiva intercultural de la educación. Según Ouellet (1991), para establecer una educación intercultural sobre bases sólidas es importante no dejar de lado las nociones de cultura (Herskovits, 1949; citado por Ouellet, 1991), la identidad cultural (Simard, 1980; Mead, 1963; citado por Ouellet, 1991; Quintriqueo y Maheux, 2004) y el relativismo cultural (Camilleri, 1988). Estas nociones ayudan a comprender los significados que asumen las identidades socioculturales locales, la modernidad y la globalización en el contexto social y cultural actual.

Desde esa perspectiva, según Abdallah-Pretceille (1996), la pedagogía intercultural exige una confrontación permanente de puntos de vistas. Al respecto, Ouellet (1988) señala que las consideraciones sobre una pedagogía intercultural podría permitir la solución a los problemas de educación y de aprendizaje de los estudiantes que pertenecen a una diversidad multicultural e intercultural, como una toma de consciencia en la relación educación-cultura-sociedad. Así, desde un paradigma pluralista y relativista, una pedagogía intercultural centra su acción en el reconocimiento y favorece la coexistencia de las diferencias culturales, aún cuando la finalidad sea mantener la unidad social (Clanet, 1988). En base a las funciones identificadas por Clanet (1988), la pedagogía intercultural puede ser considerada globalmente como la relación de tres sistemas de significación: **1)** un sistema de significación particular a un grupo determinado, por ejemplo, las significaciones propias de la escuela, lo que constituye un código cultural; **2)** un sistema de significación propio a cada individuo, por ejemplo, el de un niño, donde se espera que adquiera el código colectivo transmitido por la escuela, pero

donde el sistema de significación particular tributa al medio familiar, a la historia personal, a la vida social; y **3)** la transformación de un sistema de significado relativamente cerrado a otro relativamente abierto. Es decir, es la perspectiva intercultural de la educación para la ciudadanía, donde los sujetos están obligados a vivir y a transitar desde el mundo local al global y viceversa. Aquí, la escuela se le atribuye la responsabilidad de la formación de ciudadanos en el marco de una sociedad democrática, marcada por el multiculturalismo, el pluralismo epistemológico y la interculturalidad (Ouellet, 2002; Schmelkes, 2009; Dietz y Mateo, 2011; Zambrana, 2014).

En tanto, en el caso de América Latina, en contexto de minorías involuntarias, la educación intercultural se entiende como un modelo educativo y una estrategia didáctica que considera ambas lógicas sociales y culturales que sustentan los contenidos y las finalidades educativas. Es decir, el paradigma sociocultural indígena, es el caso mapuche y el chileno occidental, en el marco de sus respectivas epistemologías de construcción del conocimiento educativo. En este marco, el enfoque educativo intercultural, permite el estudio y comprensión de personas pertenecientes a diferentes culturas y sociedades, como también los modos de implicación de los actores sociales en los proyectos educativos. Este enfoque, relativiza de cierta manera los conocimientos y obliga a construir un saber multipolarizado, con el fin de superar la discriminación, el racismo y la relación de subalternidad en el saber y en el poder, entre indígenas y no indígenas (Véase, por ejemplo, Schmelkes, 2009; Essomba, 2012; Quintriqueo *et al.*, 2014).

Por su parte, el currículum intercultural tiene como finalidad la organización y sistematización de contenidos educativos para desarrollar competencias en tres dimensiones: **1) competencias cognitivas; 2) competencias éticas; y 3) competencias sociales** (Ouellet, 2002). En su conjunto, las compe-

tencias son capacidades que se adquieren para comprender el mundo en su complejidad sociocultural, basadas en principios y valores humanos; seleccionar valores para la actuación ética ligados al derecho, a la cooperación y el reconocimiento al otro. La finalidad es construir proyectos éticos, políticos y educacionales comunes, que permitan desarrollar la capacidad para intervenir en la sociedad, basado en la justicia social. Esto significa argumentar y definir situaciones contextuales, como base epistémica para la formación de personas en el conocimiento, la autonomía y el reconocimiento (Freire, 2002; Zuluaga, *et al.*, 2003; Pizzi, 2005; Fonet-Betancourt, 2011).

En el caso de Europa y América del Norte (Estados Unidos y Canadá), las poblaciones inmigrantes constituyen minorías voluntarias, donde los sujetos se integran al país de acogida, por lo cual, la educación intercultural ha sido impulsada como igualdad de oportunidades en el ámbito educacional. Así, lo que determina el valor de la educación intercultural es su capacidad de entregar a los estudiantes de grupos minoritarios una real igualdad de oportunidades, en un sistema de selección social muy competitivo. La lengua materna es un factor importante, susceptible de favorecer a los estudiantes de los grupos minoritarios en la escuela. Sin embargo, en la realidad, se identifican dos tipos de obstáculos: uno de orden ideológico y otro de orden práctico (Mineduc, 2005). Para la ideología dominante de la mayoría de los países occidentales, un país 'normal' debería idealmente ser monolingüe, en nuestro caso, se da la hegemonía de la lengua castellana sobre el **mapunzugun**. En cuanto al orden práctico, el bilingüismo (lengua dominante-lengua indígena) se asocia a lo subdesarrollado, a lo indígena, a lo bárbaro. Sin embargo, la evidencia científica muestra que la educación bilingüe está asociada a un alto grado de buen rendimiento escolar (Skutnabb-Kangas, 1988).

En América Latina, especialistas de las ciencias sociales y educadores han propuesto una educación intercultural y una educación intercultural bilingüe, donde exista un espacio de participación de las familias y comunidades indígenas en los sistemas educativos (Küper, 1993; Moya, 1995; Godenzzi, 1996; Nilo, 1999; Quilaqueo *et al.*, 2005; Quilaqueo *et al.*, 2010). En Chile, la educación intercultural es promovida por el Ministerio de Educación, para lo cual recurre al mandato de la Ley Orgánica Constitucional de Educación del año 1990 y la Ley Indígena N° 19.253 del año 1993, y estos últimos años, al Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1996). Además, la Ley General de Educación N° 20370 sostiene que en los establecimientos educacionales con alto porcentaje de estudiantes indígenas se considerará como objetivo general, que los estudiantes desarrollen los aprendizajes que les permitan mantener su lengua indígena, el conocimiento de la historia y la cultura de su pueblo (Mineduc, 2009).

En esa perspectiva, la reforma educacional chilena, en marcha desde 1994 y la actual Ley General de Educación, han incorporado muchos aspectos curriculares que caracterizan un proceso de transformación asociado al logro de aprendizajes de calidad en contextos indígenas e interculturales. En este marco, los aportes de la educación intercultural son válidos para el sistema educativo en su conjunto. Es decir, mediante el encuentro y diálogo entre los principios pedagógicos propios de la educación propuesta por el Estado y aquellos provenientes de los sistemas de enseñanza de los pueblos indígenas. Esto permitirá que los estudiantes se desarrollen en forma armónica y profunda, donde sientan que existe una continuidad de sus valores y saberes que han conocido en su entorno y aquellos que promueve la educación escolar (Mineduc, 2005; 2009).



Este desafío, implica situarse en un contexto y debate mundial que genera cada vez mayor separación entre el universo simbólico y el mundo instrumental (Mineduc, 2005). Esto significa considerar la configuración del territorio, la geografía, la historia y el cosmos como un conjunto de imágenes, sentimientos, creencias y visiones de mundo, que están presentes en los pueblos. Esto no significa abandonar la instrumentalización de los bienes ni los recursos naturales. Es decir, responder al objetivo de elaborar un currículo escolar inspirado en el 'paradigma intercultural'.

Desde un contexto más global, la educación intercultural no puede ser un simple 'añadido' al programa de 'educación normal', debe abarcar el entorno pedagógico como un todo, al igual que otras dimensiones de los procesos educativos. Por ejemplo, la vida escolar y la adopción de decisiones, la formación y capacitación de los profesores, los programas de estudio, las lenguas de instrucción, los métodos de enseñanza y las interacciones entre los estudiantes, como también, los materiales pedagógicos (UNESCO, 2006). Para lograrlo, se pueden incorporar múltiples perspectivas y principios normativos. Por ejemplo, la elaboración de programas escolares integradores, que comprendan la enseñanza de las lenguas, una crítica a la historia oficial que transmite la hegemonía del poder y una revitalización del saber y la historia propia de los indígenas, en nuestro caso del pueblo mapuche.

En este sentido, UNESCO (2006), ha establecido algunos principios normativos para una educación intercultural. Por ejemplo, **el primer principio señala que la educación intercultural debe respetar la identidad cultural del educando, impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.** Este principio, es posible de aplicar mediante la utilización de programas de estudios y de materiales que: **1)** aprovechen los diversos sistemas de

conocimientos, la experiencia de los profesores y de los estudiantes; **2)** abarquen la historia propia de los estudiantes, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones, sociales, económicas y culturales; **3)** inculquen en los estudiantes el entendimiento y la valoración de su patrimonio cultural; y **4)** inculquen en los estudiantes el respeto de su propia identidad cultural, de su idioma, de sus valores y utilicen los recursos locales.

La educación intercultural requiere, además, la elaboración de métodos pedagógicos que sean culturalmente apropiados y pertinentes. Por ejemplo, sería necesario incorporar a las prácticas educativas escolares, elementos de la educación familiar que se sustentan en narraciones sobre la historia de la familia, de la comunidad, de la región. Estos métodos deberían estar basados en técnicas de aprendizajes prácticos, contextualizados y construidos colaborativamente con la familia y la comunidad, que incluyan, además, procedimientos y criterios de evaluación apropiados, según la lógica del conocimiento educativo mapuche. Así, la educación intercultural implica mejorar la relación entre la escuela, la familia y la comunidad, a través de la participación de los actores en el proceso educativo, utilizando la escuela para realizar actividades sociales y culturales, con fines tanto educativos como sociales. Este proceso también implica, por una parte, la incorporación y reconocimiento de sabios de la comunidad como depositarios de conocimientos propios y el de los propios estudiantes como agentes del conocimiento tradicional. Por otra parte, la descentralización de los contenidos y finalidades educativas. Asimismo, es necesario considerar a los actores sociales en la toma de decisiones en el nivel de planificación, desarrollo y evaluación de proyectos educativos propios, como también en la creación y aplicación de materiales pedagógicos (UNESCO, 2006).

**El segundo principio normativo sobre la educación intercultural, plantea que es necesario enseñar a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales, para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.** Este principio, debe aplicarse considerando la garantía de oportunidades iguales y equitativas tales como: **1)** la posibilidad de acceso igualitario a todas las formas de educación para todos los grupos culturales de la población; **2)** la eliminación de todas las formas de discriminación que hay en el sistema educativo; **3)** calificaciones educacionales que aseguren un acceso igualitario a la educación en todos los niveles y formación profesional; **4)** la adopción de medidas que aseguren a los estudiantes la igualdad de oportunidades para la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; **5)** entornos pedagógicos no discriminatorios, seguros y pacíficos; y **6)** la aplicación de medidas especiales en contextos donde los antecedentes históricos limitan la capacidad de los estudiantes y los profesores, para que puedan participar en igualdad de condiciones como todos los demás miembros de la sociedad.

De esta forma, la implementación de una educación intercultural debería realizarse mediante programas de estudios y materiales pedagógicos que reúnan las siguientes condiciones: **1)** que se impartan conocimientos acerca de la historia, las tradiciones, la lengua y la cultura propia de los estudiantes; **2)** que se impartan conocimientos actualizados sobre la sociedad en su conjunto a los grupos minoritarios; **3)** que las actividades educativas estén orientadas a eliminar prejuicios acerca de grupos culturalmente diferentes en el país; y **4)** que se incorporen espacios de aprendizajes mediante la presentación de conocimientos desde diferentes perspectivas culturales.

Asimismo, es necesario utilizar métodos pedagógicos apropiados que: **1)** promuevan la participación activa de todos los estudiantes en los procesos educativos; **2)** incorporen métodos educativos formales y no formales, modernos y aquellos propios de la educación familiar mapuche; y **3)** promuevan la realización de iniciativas concretas (proyectos), con el fin de desmitificar el conocimiento de los libros de textos escolares y dar a las personas un sentido de confianza al adquirir habilidades, tales como la capacidad de escuchar, cooperar y comunicarse con los otros. En este mismo sentido, se requiere de una formación docente inicial adecuada y una formación profesional permanente que brinde a todos los estudiantes y profesores una profunda comprensión del paradigma intercultural de la educación y su importancia para la transformación de la práctica cotidiana en las aulas de las escuelas, en los liceos, en las universidades y en las comunidades.

El paradigma intercultural requiere de una conciencia crítica respecto de la función que cumple la educación en la lucha contra el racismo, la discriminación y la desigualdad social. Esto es posible mediante un enfoque pedagógico basado en el derecho y la interculturalidad entendida como un proyecto de sociedad a construir. Este proceso requiere de profesores con competencias para diseñar, aplicar y evaluar programas escolares definidos localmente, basados en las necesidades y aspiraciones de los estudiantes y de las comunidades a las que pertenecen. Se pone de relieve la necesidad de que los profesores tengan aptitudes y actitudes adecuadas para incorporar a los estudiantes provenientes de las culturas señaladas como minoritarias y minorizadas a los procesos pedagógicos, considerando que la heterogeneidad es una riqueza para la educación. Otro aspecto relevante, es la necesidad de contar con buenos métodos y técnicas para la observación, la escucha y comunicación intercultural. Asimismo, el dominio de más de una lengua y algunas no-

ciones de análisis de la antropología social y cultural, como también, la disposición para una evaluación continua y una redefinición de métodos pedagógicos (UNESCO, 2006).

**El tercer principio, indica que la educación intercultural debería enseñar a todos los estudiantes los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, al entendimiento y a la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales, religiosos y entre naciones.** Este principio debería aplicarse considerando la elaboración de programas de estudios que contribuyan a: **1)** el descubrimiento de la diversidad cultural, la conciencia del valor positivo a la diversidad sociocultural y el respeto al patrimonio cultural local; **2)** una conciencia crítica sobre la lucha contra el racismo, la discriminación, la desigualdad social y educacional; **3)** el conocimiento del patrimonio cultural local, mediante la enseñanza de la historia, la geografía, el conocimiento sobre el parentesco, la naturaleza, la literatura, las lenguas, las artes, los temas científicos y tecnológicos; **4)** la comprensión y el respeto hacia todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores y formas de vida, como es el caso de los pueblos originarios y las de otras naciones; **5)** el reconocimiento de la creciente interdependencia mundial entre los pueblos y las naciones; **6)** la conciencia no sólo de los deberes individuales, sino también de los deberes mutuos que tienen los individuos, los grupos sociales y nacionales; y **7)** la conciencia de los propios valores culturales que orientan la interpretación de las situaciones y problemas, así como la capacidad para reflexionar sobre la información y reevaluarla a la luz de diferentes perspectivas culturales, respetando diferentes patrones de pensamientos (UNESCO, 2006).

Los principios normativos señalados, se aplican en Chile por medio de tres iniciativas de transformación pedagógica propuestas por el Ministerio de Educación (2005):

### **a) Reorganizar el aula y ampliar los espacios educativos más allá de la sala de clases**

La sala de clases, si bien es un espacio privilegiado para la creación de situaciones de aprendizaje, no se constituye como único escenario donde el profesor y la profesora pueden organizar instancias favorables para la construcción de conocimientos. Para lograr el objetivo de formar alumnas y estudiantes activos, reflexivos, que interactúan entre ellos y con el profesor, que consultan diversas fuentes de información, que aprenden a colaborar y a investigar, se requiere modificar profundamente el concepto de aula que aún rige. No es posible sostener conversaciones, debates, lecturas y producción de textos colectivos en un aula en la que los estudiantes están sentados en filas, los unos detrás de los otros y todos mirando al profesor. Un aula intercultural bilingüe se organiza de una manera muy diferente y algunas de sus características son las siguientes: las mesas y sillas de los niños y niñas están dispuestas de manera tal, que ellos puedan interactuar mirándose las caras y trabajar en grupos. Esta disposición del mobiliario debe ser flexible de ser modificada cuando la situación lo requiera. Por ejemplo, si un alumno o alumna, el profesor o un invitado de la comunidad desean exponer algo a todo el curso, las sillas pueden disponerse en forma tradicional; si se va a organizar un debate, puede formarse un gran círculo con las sillas, etc.

Existen rincones de aprendizaje, donde los niños encuentran materiales educativos al alcance de la mano. Por ejemplo, hay un rincón de la ciencia, un rincón de actividades artísticas, otro de matemáticas, de escritura y producción de textos, etc. Estos rincones albergan el testimonio de in-

terculturalidad y bilingüismo desarrollado por los niños. Hay una biblioteca de aula bilingüe, con variados tipos de textos que los niños pueden leer y consultar con frecuencia. En ella, no sólo hay textos literarios, sino que diccionarios, enciclopedias, revistas, libros científicos, folletos, etc. Un producto fundamental es el conjunto de textos creados por los niños y niñas en castellano y en la lengua indígena que está en proceso de aprendizaje. Estos textos son editados en formato de libros o folletos e ilustrados por ellos mismos.

Los muros muestran la vida del curso a través de afiches, láminas, diarios murales, cuadro de responsabilidades, dibujos, letras de canciones y poemas. Todo lo anterior, forma parte de la cultura oral de los niños, de sus intereses y del encuentro de las dos lenguas.

Los espacios de aprendizaje no sólo se caracterizan por sus aspectos materiales y físicos, sino que involucran dimensiones emocionales, afectivas y valóricas. En el aula, se percibe un ambiente de calidez, de alegría y tranquilidad. Los niños pueden circular por la sala cuando lo necesitan, toman la palabra con naturalidad para expresarse, consultan cuando tienen dudas, comentan, responden, expresan su humor, sus sentimientos, pensamientos y sueños, se dirigen tanto al profesor, como a sus compañeros y compañeras, finalmente, acogen con interés y espontaneidad a las personas que visitan al aula para interactuar con ellos, etc.

En este espacio, interactúan el profesor, sus alumnas y estudiantes, pero también se invita a participar a otros sujetos significativos de la comunidad. A menudo, vienen personas mayores para compartir con los niños su experiencia cultural, para enseñarles sobre las tradiciones, los saberes, las leyendas, la historia de los antepasados, con el fin de preservarla y valorarla. En otras oportunidades, se trata de artistas

y artesanos que enseñan a los estudiantes algunas técnicas propias del arte indígena. En fin, se trata de que cualquier miembro de la comunidad, que tenga un conocimiento significativo para el proceso educacional de los estudiantes, lo pueda entregar en esta aula intercultural y bilingüe.

## **b) Diversificación de los espacios de aprendizaje**

Una propuesta de educación intercultural bilingüe supone un cambio del concepto de espacio de enseñanza. Desde la perspectiva de esta proposición pedagógica, la construcción de aprendizajes significativos se produce dentro de variadas situaciones, en las cuales las niñas y niños enfrentan verdaderos desafíos comunicativos, por lo tanto, están conscientes del sentido y propósito de las actividades que realizan. El primer y más importante espacio en el que los niños y niñas aprenden es su entorno familiar. Si bien los educadores no participan directamente en esta instancia, es importante que conozcan las características y modalidades educativas que utilizan los miembros adultos de la cultura de referencia. Estas pautas pedagógicas familiares constituyen una información muy valiosa para ser considerada al momento de crear situaciones comunicativas auténticas.

Del mismo modo, los profesores deben utilizar otros lugares fuera y dentro de la escuela, tales como: el mercado, el museo, la plaza, la calle, el barrio, el patio, la cancha deportiva, la huerta, la comunidad, como espacios favorables para que los niños aprendan dentro de contextos de interés. Estas salidas a nuevos escenarios de aprendizaje constituyen una experiencia enriquecedora no sólo para los estudiantes, sino que también para la profesora y el profesor. Los estudiantes tendrán la oportunidad de observar, desde



otra mirada, muchos lugares que les son conocidos, gracias a que el profesor llamará su atención sobre determinadas situaciones que, probablemente, nunca había percibido. Por ejemplo, antes de ir al mercado, el docente invitará a los niños y niñas a observar las formas en que interactúan vendedores y clientes, el idioma que utilizan, las expresiones más usuales, etc.

Desde el punto de vista de la educación intercultural bilingüe, se trata de ofrecerles la posibilidad de tomar conciencia sobre ciertos rasgos propios de su cultura, valorarlos y ayudarlos a contrastarlos con los de otras sociedades.

Otro aspecto interesante de estas salidas “a terreno” es que los niños pueden observar las funciones que cumple el lenguaje escrito en la lengua indígena y en castellano y ser conscientes de las necesidades que existen de ampliar los espacios en los que se habla, se escribe y se lee en ambas lenguas. Esta evidencia despertará en ellos la motivación de jugar un rol activo en la producción de textos escritos en esta lengua para enriquecer el entorno y hacerlo más letrado.

### **c) Los principios y valores interculturales en la relación entre profesores y estudiantes**

En una propuesta pedagógica de educación intercultural bilingüe, al igual que en toda proposición que apunte a una educación de calidad, los profesores asumen el papel de diseñadores de situaciones de aprendizaje en las que ofrecen a los estudiantes un efectivo apoyo para la construcción de conocimientos. Este nuevo rol, que promueve la reforma curricular, implica invitar al profesor para abandonar el estilo de enseñanza frontal, centrado en la transmisión de un conjunto de contenidos preestablecidos en forma homogénea y lineal

para todos los estudiantes, reemplazándolo por una forma que privilegia la participación activa y organizada de ellos.

Desde esta perspectiva el papel del profesor es crucial, ya que no sólo selecciona la situación de aprendizaje más adecuada para alcanzar determinados objetivos, sino que se transforma en un efectivo mediador entre los estudiantes que aprenden y los contenidos de aprendizaje. La intervención del profesor es, entonces, un factor determinante en la calidad del proceso educativo de los estudiantes, puesto que es él quien les ofrece andamiajes eficientes, reconociendo, en cada uno de ellos, sus propias características y experiencias previas, logrando así desarrollar nuevas capacidades, habilidades y conocimientos.

Un enfoque pedagógico, que resulta coherente con el planteamiento sobre el rol del educador y que ayuda a resolver el problema que éste enfrenta debido al escaso conocimiento que suele poseer respecto de las experiencias culturales de los estudiantes, es el de la investigación-acción. A través de esta metodología, los educadores establecen puentes de comunicación con el entorno de sus estudiantes, favoreciendo la circulación de conocimientos, saberes y tecnologías emanadas desde la propia fuente cultural. Los estudiantes juegan el importante papel de participar activamente junto al profesor en las actividades de búsqueda, observación, análisis, recopilación y sistematización de los contenidos recogidos en su entorno familiar y social, para luego participar en la confrontación crítica con otros contenidos surgidos desde otros contextos culturales. La conciencia de la identidad facilita el contacto con elementos de otras culturas, de manera reflexiva, crítica y revitalizadora. Por medio de la incorporación de estos elementos, se avanza hacia la construcción de un currículo pertinente a la herencia, al estado actual de las culturas indígenas y

a los desafíos que las personas enfrentan en la actualidad. La formulación de proyectos de curso corresponde a una estrategia pedagógica coherente con estos objetivos.

Tal como se ha señalado anteriormente, una de las iniciativas pedagógicas más efectivas es la invitación a participar, en las tareas de la escuela, a diversos actores de la comunidad. Así, el profesor motiva a los agentes educativos tradicionales indígenas para que sigan asumiendo su papel de formadores y enriquezcan el trabajo escolar con contenidos, métodos, criterios y mecanismos de evaluación inherentes a su cultura.

De este modo, todos crecen, tanto el profesor como sus estudiantes, al mismo tiempo que se enriquecen los actores de la comunidad que aportan sus conocimientos. Las actividades realizadas por estudiantes y profesores se transforman en un auténtico y significativo desafío de aprendizaje, asociado al interés de indagar, formular hipótesis y preguntas, descubrir y construir respuestas a los problemas que se enfrentan.

A lo largo de este proceso, el educador desempeña el papel de guía, apoyo y orientación para permitir que, por medio del enfrentamiento a nuevas exigencias, cada alumno active su potencial de imaginación, curiosidad, creatividad, reflexión y se desarrolle cognitiva, social y afectivamente, construyendo simultáneamente una autoestima positiva, fortalecida, resaltada y solidaria.

Otra dimensión fundamental del papel que juega el profesor en la relación didáctica, se refiere a que es él quien configura los principales modelos de comunicación intercultural en la escuela. La posibilidad de desarrollar en los estudiantes una identidad cultural positiva, sólida y solidaria, al igual que de promover comportamientos de respeto y valoración de la diversidad lingüística y cultural, depende -en gran medi-

da- de las actitudes de los adultos con los que interactúan y, especialmente, del modelo que les ofrece el profesor.

El estilo comunicativo del profesor, el clima de aceptación y respeto hacia las opiniones y puntos de vista diferentes que logra crear en el aula, el apoyo respetuoso y comprometido que ofrece a las niñas y niños con estilos e inteligencias diversas, permite a todos los estudiantes sentirse valorados y seguros para interactuar con su entorno cercano, al igual que con personas de otras culturas.

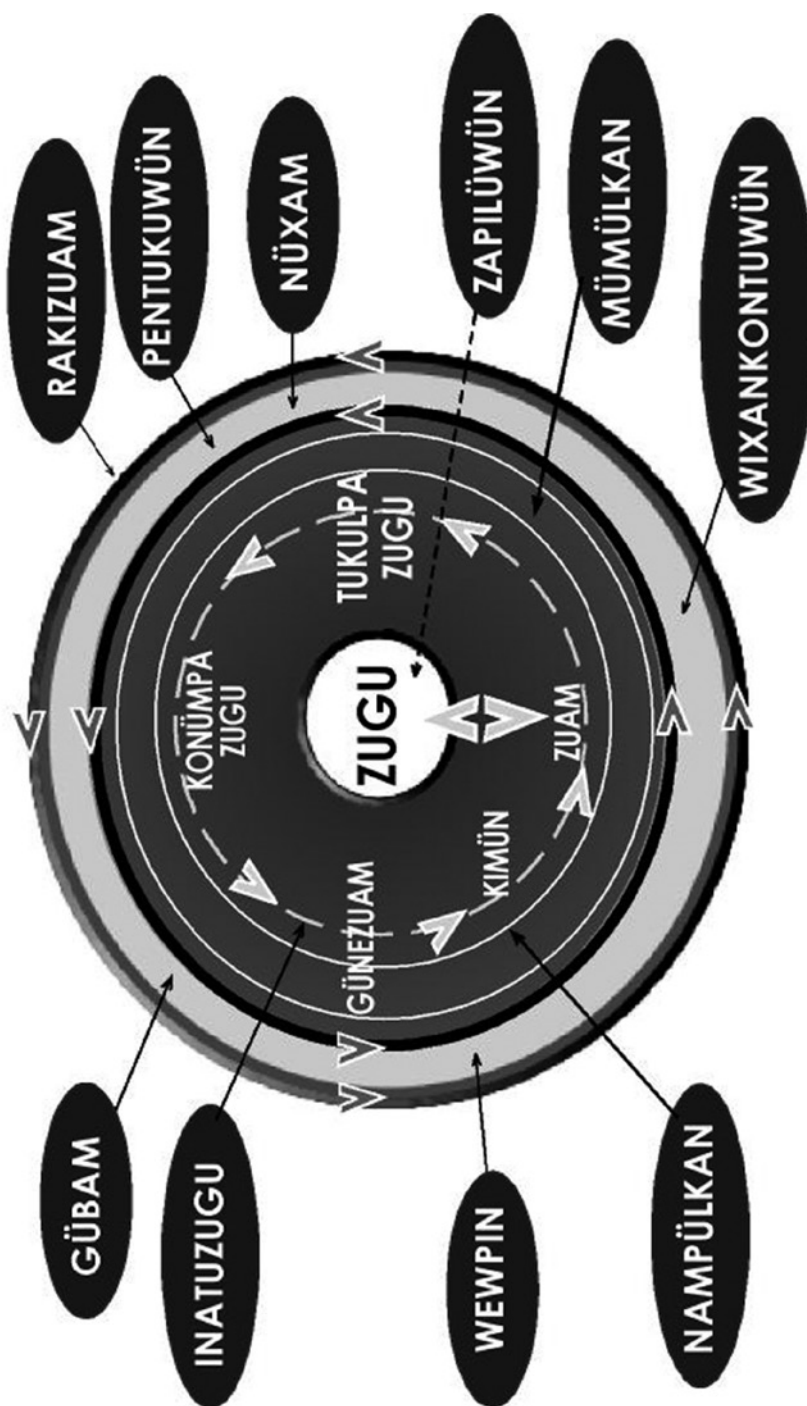
En síntesis, basados en nuestras investigaciones y la documentación normativa proveniente del Mineduc (2005) y Unesco (2006), pensamos que las características de un Programa de Educación Intercultural en contexto mapuche requiere considerar las siguientes finalidades educativas: **1)** el diálogo entre sujetos que pertenecen a culturas diferentes; **2)** contrarrestar la linealidad de la monoculturalidad; **3)** asumir la acción educativa mapuche, *kimeltuwün*, como base metodológica para concretar los principios de la educación intercultural, basada en los contenidos y finalidades educativas como una práctica de validación objetiva y subjetiva de lo propio, para superar el desprecio epistemológico del saber educativo mapuche en el contexto escolar; **4)** una acción educativa que favorece el descubrimiento de la conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y el respeto al patrimonio cultural local; **5)** una práctica pedagógica fundada en la conciencia crítica sobre la lucha contra el racismo y la discriminación; **6)** un conocimiento acerca del patrimonio cultural local, mediante la enseñanza de la historia, la geografía, la literatura, las lenguas, las artes, mediante la articulación entre el conocimiento científico y el conocimiento propio de estudiantes indígenas, mapuche en particular; **7)** una comprensión y respeto a todos los pueblos, sus culturas,

civilizaciones, valores y formas de vida, comprendidas las culturas indígenas nacionales como de otras naciones; **8)** un reconocimiento de la creciente interdependencia mundial de los pueblos y las naciones; **9)** una conciencia no sólo de los derechos, sino también de los deberes mutuos que tienen los individuos, los grupos sociales y nacionales; **10)** la colaboración activa y participativa de la familia y la comunidad en la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos educativos; **11)** un profesor que conoce el contexto socio-cultural de sus estudiantes y que está dispuesto a aprender de sus experiencias educativas, como una práctica profesional permanente; y **12)** un profesor que es consciente de los propios valores culturales que orientan la interpretación de las situaciones y problemas, así como la capacidad para reflexionar sobre la información y reevaluarla a la luz de diferentes perspectivas culturales y respetando diferentes patrones de pensamientos. De esta forma, a partir de las finalidades educativas, los aspectos metodológicos y curriculares de la educación intercultural están claramente establecidos, desde una perspectiva teórica y normativa. En consecuencia, no existiría ningún impedimento para desarrollar la educación intercultural en contextos indígenas e interculturales. Sin embargo, se constata que el currículum real, que incluye: el conocimiento del profesorado con respecto a las bases curriculares, el rol, el desempeño docente y el conocimiento de los profesores con respecto al contexto sociocultural de sus estudiantes, se constituyen en los ejes articuladores que limitan o facilitan el desarrollo de la educación intercultural. En este sentido, según un estudio realizado por el Ministerio de Educación (2011), el hecho de que actualmente la educación intercultural no se desarrolle, es producto del desconocimiento de los profesores sobre los ejes constitutivos del currículum real, lo cual operaría como resistencia ideológica (prejuicios, racismo), pedagógica, didáctica y curricular (MINEDUC, 2012). Esto impide el

desarrollo de la educación intercultural en contextos indígenas e interculturales, principalmente en contexto mapuche.

A partir de los resultados de investigación del CIECII, proponemos el **kimeltuwün**, acción educativa mapuche, como base metodológica para concretar los principios de la educación intercultural en contexto mapuche, a través de la intervención educativa intercultural. Aquí, el **kimeltuwün** es entendido como un proceso de aprendizaje propio del contexto social y cultural de los estudiantes mapuches y, como se muestra en el **esquema N° 3** comprende seis etapas: **1)** se inicia en el centro con un **zugu**, idea o interés, que contribuyen a lograr el conocimiento y comprensión de la realidad a través del **rakizuam** o razonamiento crítico; **2) zuam** considera una intención y necesidad de gestionar o aprender algo; **3) tukulpa zugu** es expresar ideas basadas en la memoria en una situación, en contexto, como parte de la construcción del conocimiento y un tema deseable de ser analizado, aprendido y comprendido; **4) konünpa zugu** es resituar un contenido de enseñanza en las primeras explicaciones cognitivas del sujeto de aprendizaje acerca de los contenidos seleccionados como una forma de compartir conocimientos y experiencias; **5) günezuam** es la evaluación y metacognición, según el conocimiento construido, donde las personas desarrollan la capacidad de cuestionar y cuestionarse progresivamente sobre los valores educativos; y **6) kimün** es la construcción de un nuevo conocimiento para comprender la realidad, que constituirá un nuevo **zugu** del **kimeltuwün**.

Esquema N° 3. Kimeltuwün como acción educativa mapuche



Fuente: Elaboración propia.

Los anillos exteriores del **esquema N° 3** representan metodologías y métodos para la formación de personas, según el conocimiento educativo mapuche. Entre las metodologías se destacan: **1) inatuzugu**, que significa estudiar, buscar e indagar en el conocimiento que ya existe, con el fin de lograr una comprensión de procesos, hechos, sucesos e interpretar la realidad desde una racionalidad propia; **2) nampülkan**, que es una racionalización y representación del viaje por el territorio, como también una forma de interpretar la memoria individual y social, con el fin de aprender y comprender la realidad, producto de la propia experiencia y su confrontación con otras realidades; **3) mümülkan**, que es la racionalización de los procesos de construcción de conocimientos respecto de un objeto (intelectual, natural, artístico y tecnológico), con el fin de ordenar el propio conocimiento y la formación de las personas; y **4) zapilüwün**, que se refiere a un racionamiento que contribuye al aprendizaje y comprensión del desarrollo de las cosas y de las propias personas, como producto que se cultiva en el contexto cultural de la persona, lo cual encierra intereses, contenidos y finalidades educativas.

Por su parte, los métodos identificados son: **1) gübam**, que consiste en la estructuración de un proceso de aprendizaje y enseñanza intencionado, para aumentar progresivamente el capital cultural de los niños y adolescentes, en base a saberes y conocimientos educativos propios y ajenos; **2) wewpin**, que se refiere a una técnica discursiva caracterizada por un proceso de discusión y contraposición de ideas, saberes y conocimientos, con el objeto de lograr una síntesis, donde se imponen los mejores argumentos discursivos, que están latentes en la memoria individual y social; **3) wixankontuwün**, que es una forma de relación social, donde el sujeto se expone al conocimiento y reconocimiento de los parientes de la familia y la comunidad, con el fin de respetarlos y apreciarlos progresivamente; **4) nüxam**, que consiste



en una conversación estructurada en base a un contenido central, formal y cotidiano, cuyo fin es lograr su aprendizaje y enseñanza sobre el parentesco, la historia y la relación de las personas con el mundo, sustentado en el pasado y el presente, según la memoria individual y social; y **5) pen-tukuwün**, que se refiere a un discurso y a una práctica socio-cultural, formal e informal, donde se encuentran dos o más personas de la red de parentesco de la comunidad, o bien de otras territorialidades, con el fin de intercambiar saberes y conocimientos sobre el parentesco. Como se puede observar, en la educación familiar mapuche, el hilo conductor es la valoración, el conocimiento y reconocimiento de los parientes por la línea paterna, **küpan**, y la línea materna, **tuwün**.

Finalmente, en el exterior de los anillos se identifica el **ra-kizuam**, que se relaciona con la expresión **rakiy ñi zuam**, donde la partícula **raki** significa o retiene la idea de contar, aumentar, **ñi** significa lo propio o lo adquirido, sea intelectual o material y **zuam**, significa idea, necesidad e interés con respecto a un asunto inicial. En efecto, **ra-kizuam** es un conocimiento propio para evaluar o cualificar (describir) el paso de una persona a un segundo nivel de conocimiento sobre la realidad que es objeto de estudio. Este es un proceso permanente y cíclico que nunca acaba en el ámbito del desarrollo intelectual.

Los contenidos y métodos educativos identificados anteriormente, se pueden incorporar a la escuela a través de la educación intercultural, como un proceso de construcción participativa entre la escuela, la familia y la comunidad. La metodología que proponemos para concretar dicho proceso de contextualización curricular es **la intervención educativa intercultural**. La intervención educativa, se define como una acción consciente y voluntaria que tiene como propósito modificar o influir una situación específica (Legendre, 1993). Desde una perspectiva pedagógica, consiste en una acción

que permite sostener, estimular y modificar las diversas relaciones, con el fin de lograr una actitud o conducta ya sea positiva o negativa sobre los estudiantes (Lacourse y Maubant, 2009). En su dimensión didáctica, significa una acción planificada y fundamentada, cuyo propósito es buscar una mejor calidad de los aprendizajes (Nault, 1998; Oliva, 1996). Así, la acción planificada implica la existencia de un objeto de colaboración fundado en una unidad de base o un contenido común, un problema a resolver en la educación que se realiza en un contexto específico (Lenoir *et al.*, 2002). Desde un punto de vista epistemológico, una unidad de base corresponde a un contenido específico de estudio, a partir del cual se focaliza y se construye un dominio del saber mediante un conjunto de actividades cognoscitivas (Legendre, 1993).

## Esquema N° 4. Intervención educativa intercultural



Fuente: Quintriqueo (2011).

En el **esquema N° 4**, se identifican dos aspectos principales de la propuesta de intervención educativa intercultural: el medio comunitario y el medio escolar. El primero considera como elemento de contexto las estructuras existentes en las comunidades, las prácticas educativas familiares y el conocimiento educativo propio. El segundo considera los elementos sociohistóricos de la institución escolar, los intereses sobre la educación, su relación con la sociedad y los problemas socioeducativos. Ambos aspectos están relacionados con la instalación e institucionalización de la escuela y la educación en contexto mapuche (Poblete, 2009). Por otra parte, en el esquema se identifican como objeto de colaboración los contenidos, los objetivos y las finalidades educativas deseables de ser incorporados a la educación intercultural, con el propósito de mejorar los procesos educativos escolares.

Los principios de la intervención educativa son los siguientes: **1)** mecanismos de colaboración en base a un proyecto educativo que considere los intereses de la familia, la comunidad y los objetivos propios de la educación escolar; **2)** visión compartida de los miembros de la comunidad educativa, con el fin de definir un objeto de colaboración, que tenga significado compartido y que esté orientado a mejorar la calidad de la educación; **3)** contextualización sistémica de la colaboración en situaciones específicas emergentes y en las estructuras estables, con el fin de lograr la pertinencia y coherencia mediante el proyecto educativo; **4)** participación y relación intercultural en la escuela en base a iniciativas que generen la relación de saberes en las prácticas educativas; **5)** formación y reflexión en la acción, que permita una sistematización de las posibilidades y limitaciones de la intervención educativa; **6)** acciones educativas donde los profesores establezcan una relación con las prácticas socioculturales del medio familiar y comunitario como elementos centrales de la identidad sociocultural; **7)** compromiso con la

calidad de la educación, donde la escuela se asume como una organización que aprende, desde un diálogo intercultural entre los actores de la comunidad educativa; y **8**) mecanismos de evaluación y seguimiento, que permitan alcanzar ciertas finalidades relacionadas con las competencias escolares, la organización de los recursos educativos y la interrelación entre los actores que tienen interés en mejorar la educación escolar (De Corte, 1996; Laurence, 1992; Oliva, 1996; Lenoir *et al.*, 2002; Perrenoud, 2002, 2003; Bissonnette, Richard y Gauthier, 2005; Gather y Olivier, 2010; Quintriqueo, 2011).

En relación con estos principios, la intervención educativa intercultural es una estrategia para enseñar y aprender a tomar decisiones con respecto a una experiencia o propuesta educativa mediante la actualización de los propósitos y objetivos de la educación escolar (Essomba, 2008). Esta estrategia permite redescubrir la realidad, problematizar un campo de intervención, tomar parte en un asunto y, de ese modo, invertir el orden habitual de las cosas y descubrir nuevos saberes (Lenoir *et al.*, 2002). A su vez, descubrir nuevos saberes implica desarrollar la cooperación y competencias escolares, generar prácticas sociales que incrementen el sentido de los saberes y de los aprendizajes, poniendo de relieve los obstáculos que no pueden ser resueltos individualmente (Perrenoud, 2005). Asimismo, obliga a problematizar y plantear soluciones educativas, asumiendo un enfoque que promueva nuevos aprendizajes a partir de un recorrido metodológico, que revele la identidad sociocultural de los estudiantes como una finalidad educativa. Esta acción pedagógica y didáctica permite a los estudiantes tener confianza en sí mismos, como sujetos capaces de concebir y conducir proyectos, basados en el reconocimiento, la autonomía y la capacidad de tomar decisiones y negociarlas en colaboración con los actores de la organización escolar (Perrenoud, 2002, 2003; Quintriqueo, 2011).

De esta manera, la colaboración entre los actores del medio escolar, en el marco de una intervención educativa intercultural, implica considerar dos aspectos respecto de su organización. El primero es un acuerdo de colaboración mutua entre padres y profesores, con el fin de trabajar en conjunto y realizar acciones, según sus propios intereses, a partir de la identificación de problemas comunes (Lenoir *et al.*, 2002). El segundo es la propuesta de un contrato respecto de los problemas comunes y fundado en un diagnóstico, definición de objetivos ajustados en el tiempo, identificación de los principales campos de intervención y definición de la responsabilidad de los actores (Perrenoud, 2002, 2005).

Asimismo, la evaluación del proceso de intervención educativa busca generar las modalidades de regulación en base a una información clara y precisa de las competencias desarrolladas sobre un plan de formación (asignatura) que opere como referente (Tardif, 2006). Además, se consigna una auto-evaluación de los actores implicados, que tiene necesariamente una dimensión formativa y que se efectúa mediante estrategias que involucren a los actores, que deben vivir en permanente interacción con el medio escolar y social. Los resultados se formalizan en los logros a nivel personal, en una evaluación positiva de la comunidad, en el aprendizaje de los estudiantes y en una organización escolar más contextualizada a la realidad sociocultural de la comunidad (Quintriqueo, 2011).

De acuerdo con los resultados de nuestras investigaciones, proponemos los siguientes ejes de acción metodológicos de intervención educativa, considerando la propuesta de Lenoir (Lenoir *et al.*, 2002):

**Tabla N° 1. Ejes metodológicos para una intervención educativa intercultural**

<b>Ejes</b>	<b>Descripción de las acciones y responsabilidades</b>
<b>Eje sistémico-metodológico, donde todas las dimensiones se interrelacionan constantemente</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Los centros educativos deben realizar un diagnóstico pedagógico y sociocultural para conocer las características culturales de sus estudiantes, de la familia y de la comunidad donde se sitúa la escuela.</li><li>• Los centros educativos están llamados a descubrir los problemas y las oportunidades, con el fin de determinar las necesidades, los objetivos y las representaciones de los actores de la comunidad educativa, en relación con un objeto de colaboración común.</li><li>• Los centros educativos deben aceptar la complejidad y las preocupaciones, por ejemplo el divorcio aparente entre teoría y la práctica en los diversos niveles del sistema educativo.</li><li>• Los centros educativos deben asegurar la socialización del objeto de colaboración del proyecto e identificar y respetar las características sociales y culturales de los actores.</li><li>• Los profesores deben registrar el recorrido metodológico de las acciones educativas como una estrategia fundamental para asegurar la progresión del proyecto.</li><li>• La gestión de los centros educativos debe ofrecer un espacio real de participación de los miembros de la comunidad, considerando su propia lógica de educación familiar, con el fin de tomar decisiones y desarrollar iniciativas interculturales para compartir los objetivos y contenidos de enseñanza asociados a un objeto de colaboración.</li></ul>

<b>Eje de la economía: preocupación por la producción, el sentido y la instrumentalidad</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Los centros educativos deben aumentar la productividad, favorecer y sostener (financiar) la introducción de actividades concretas, valorizadas por los actores sociales y basadas en la solidaridad e identidad colectiva de la comunidad educativa.</li><li>• Los profesores deben generar el apoyo a los actores participantes, con el fin de construir el sentido de la colaboración en el proyecto y su finalidad.</li><li>• Los profesores deben mejorar los recursos disponibles, producir recursos didácticos para la lectura y el análisis crítico de las situaciones y construir un marco conceptual, con el fin de analizar e interpretar los resultados de la experiencia.</li></ul>
<b>Eje epistemológico</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Los profesores deben comprender que en contextos de interculturalidad, la educación y la escuela fundamentan sus acciones educativas en la matriz occidental-monocultural del conocimiento escolar.</li><li>• Los profesores y los estudiantes deben asumir una postura epistemológica pluralista y contextual, es decir, desde un enfoque educativo intercultural, donde los conocimientos tradicionales de las comunidades y de los pueblos constituyan un aporte para la comprensión y resolución de diferentes problemas educacionales, sociales y ambientales.</li><li>• Los profesores y estudiantes deben reconocer que hay prácticas que tienen sentido en contextos culturales específicos, de ahí la importancia de comprenderlas bajo un pluralismo epistemológico necesario, para enfrentar y superar posiciones en la articulación entre el conocimiento educativo mapuche y el conocimiento escolar.</li><li>• Los profesores y estudiantes deben descubrir la lógica cultural para la identificación de actores sociales clave como los sabios mapuches, quienes harán un aporte en la indagación de saberes y conocimientos socioculturales locales y</li></ul>



	<p>favorecerá la participación de la familia y de la comunidad, desde una co-construcción del conocimiento educativo intercultural.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Los profesores, directivos y quienes estén a cargo de la gestión educativa deben asumir que la investigación empírica, de frontera, resulta necesaria para la sistematización de los conocimientos propios, en colaboración con los <b>kimches</b> e investigadores, como garantía de validación en la construcción de nuevos conocimientos y en apoyo al enfoque educativo intercultural.</li><li>• Los profesores, directivos y quienes estén a cargo de la gestión educativa deben reconocer que la finalidad de la intervención es el fortalecimiento de los conocimientos propios asociados a la identidad sociocultural de los estudiantes, tanto mapuches como no mapuches, como resultado de la intervención educativa intercultural.</li></ul>
<b>Eje de la temporalidad</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Los profesores deben preparar, explicitar y socializar la progresión y regresión eventual de la colaboración, con el fin de reorientar la intervención educativa en el tiempo.</li><li>• Los profesores deben aceptar las debilidades y desafíos del proyecto respecto de la toma de decisiones y señalar los sucesos de la intervención.</li><li>• Los profesores deben favorecer la historicidad y tomar en cuenta la posibilidad de ajustar el proyecto durante su desarrollo.</li></ul>

**Eje axio-  
lógico:  
perspecti-  
va crítica,  
filosófica  
y política  
que sus-  
tenta la  
finalidad  
y la justifi-  
cación de  
la inter-  
vención**

- Los directivos, los profesores y quienes están a cargo de la gestión educativa deben aclarar y redefinir permanentemente las finalidades, tanto política como educativa, cultural, económica y social.
- Los directivos y los profesores deben reparar las incertidumbres con la participación de todos los actores.
- Los directivos y los profesores deben manejar los conflictos que comprometan a los actores en el desarrollo de la intervención educativa.
- Los profesores y directivos deben realizar una actividad de cierre que convoque a los actores sociales involucrados, con el fin de evidenciar el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes, el reconocimiento de la familia y de la comunidad en la escuela y la valoración del estatus epistemológico del conocimiento educativo propio en la educación escolar.

**Fuente: Elaboración propia.**

Esta propuesta de intervención educativa intercultural, ha sido probada en la formación de profesores, en el desarrollo de las prácticas pedagógicas de egresados de la carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural en Contexto Mapuche, en la Universidad Católica de Temuco. En esta experiencia, en general, se ha evidenciado que es posible incorporar los conocimientos sociales y culturales mapuches a la educación escolar. Estas prácticas pedagógicas interculturales, han favorecido la valoración y respeto de los conocimientos mapuches por parte de los estudiantes, además de mejorar la comprensión de los contenidos educativos escolares. Asimismo, ha sido posible identificar el fortalecimiento y mejora en la relación de la escuela con la comunidad, basada en una participación más activa de los sabios en los procesos educativos. Sin embargo, se manifiestan ciertas complejidades que surgen, principalmente, desde la escuela y que, actualmente, se presentan como desafíos.

El principal desafío es superar el desconocimiento de los profesores con respecto al contexto sociocultural de sus estudiantes y asumir los beneficios del enfoque educativo intercultural, para contextualizar la enseñanza escolar para todos los estudiantes: mapuches y no mapuches. Además, mejorar los espacios de participación de la comunidad, basado en una metodología de co-construcción del currículum intercultural y mejorar el compromiso de los profesores con respecto al desarrollo de la intervención educativa intercultural, con el fin de validar esta acción pedagógica en la escuela. Al mismo tiempo, es necesario validar en el contexto escolar a los miembros y actores clave de la comunidad, ya que sus aportes educativos, permitirían ampliar los conocimientos y el aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia con la propuesta de intervención educativa intercultural, es factible pensar en la posibilidad de revertir la monoculturalidad de las prácticas educativas escolares, en base a

un objeto de colaboración. Este proceso debe expresar de manera explícita, las necesidades e intereses de los padres y de la comunidad con respecto a la educación de sus hijos. Esto favorecerá la formación intercultural de las nuevas generaciones de mapuches y no mapuches, especialmente a partir de la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, contextualizada a la realidad sociocultural de los estudiantes.

### **3.1. Enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales**

Generalmente, los programas educacionales consideran la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales como asignaturas de Educación Básica y Educación Media, donde se describen las condiciones físicas del territorio y aportan estadísticas poblacionales de la realidad social, económica y ambiental (Hernández y Ordoqui, 2009). Considerando la rapidez y la extensión de los cambios sociales en la relación con la progresiva globalización y los contextos locales, no es de extrañar que se repita lo que históricamente se ha denunciado, que es la persistencia de planes de estudios cada vez más descontextualizados y obsoletos (Romero y Luis, 2008). Esto se debe a que la enseñanza de las ciencias sociales obedece a una corriente de pensamiento, donde las organizaciones sociales, políticas y económicas responden a ordenamientos institucionales y a estructuras de poder, que tienen como propósito influir en las formas de escolarización (Briand y Chapoulie, 1993; García, 2007).

De este modo, los modelos de educación reinantes y los estilos de escolarización de niños y adolescentes han significado que explícita e implícitamente se institucionalicen aquellas prácticas que están desligadas de los intereses y

conocimientos propios de los actores sociales (Romero y Luis, 2008; Baudelot y Leclercq, 2008). En consecuencia, el conocimiento escolar se sustenta en la lógica del conocimiento occidental, que establece la definición y organización de los contenidos para la enseñanza y el aprendizaje, desde una visión monocultural y universal (Quintriqueo, 2010).

Sin embargo, una epistemología más comprensiva y contextualizada se opone a los procesos educativos monoculturales, ya que es, más bien, una epistemología constructivista, que considera tanto lo global como lo local. Su objetivo es articular un gran número de propósitos y saberes que permitan analizar y comprender los contextos socioculturales con el compromiso de los actores sociales (Lafontaine y Jean, 2005; Lecourt, 2007; Walsh, 2007; Padrón, 2007; Tavares y Santos, 2007; Hernández y Ordoqui, 2009). Entonces, surge la necesidad de una contextualización epistemológica del conocimiento desde la pedagogía, la historia, la geografía, la ecología y la sociología, donde se adopte un enfoque educativo intercultural en la educación. En este sentido, la enseñanza de las ciencias geográficas, asociadas a las ciencias sociales, requieren de una gran interacción de los estudiantes con su entorno (Hernández, 2002). Por lo tanto, es necesario que la enseñanza del saber geográfico no renuncie a la vinculación con el entorno real como contexto de vida social y cultural de los estudiantes (Romero y Luis, 2008; Witham 2004; Weber y Chapman 2009; Boroushaki y Malczewski, 2010).

### **3.2. Epistemología contextualizada a la Pedagogía y la Geografía**

El estudio de la lógica del conocimiento ha sido, desde

los orígenes de la filosofía, objeto de permanente indagación y reflexión desde distintas perspectivas. En nuestro caso, la referencia es la epistemología, entendida como la disciplina que tiene como objeto de estudio el 'conocimiento científico', cuyos aspectos más particulares son los problemas del conocer, del saber y los conceptos relacionados con el sentido y la inteligencia, que son aspectos vitales para comprender la realidad contextual (Nadeau, 2009).

En esa perspectiva, la epistemología se comprende como una práctica continua y móvil, aunque esté plagada de leyes fijas e inmutables (Jaramillo, 2003). En este proceso, el científico-investigador, por multiplicidad de razones, se encarga de desenterrar elementos estáticos que sustentan la ciencia en su generalidad. Así, la epistemología va más allá de ser una ciencia utilizada para comprender disciplinas específicas o la historia de la construcción del conocimiento. La conceptualización que realiza Jaramillo (2003), reconoce en la epistemología la posibilidad de estar constantemente descifrando lo que ocurre en el mundo y establece que las realidades son dinámicas y múltiples. Los investigadores tienen la tarea de comprender y confrontar los conocimientos que emergen en ella. Así, por "...mucho tiempo se creyó que había una única epistemología posible, pero también se creyó durante siglos que había una única geometría posible y ahora sabemos que hay varias geometrías y, probablemente, haya paradigmas epistemológicos concurrentes, contradictorios y diferentes" (Ardoino, 2005: 27). A partir de este marco, se plantea el desafío de avanzar hacia una epistemología contextualizada a la realidad social y cultural de los estudiantes mapuches y no mapuches, ya que existen diferentes formas de construir saberes y conocimientos (Quilaqueo y San Martín, 2008). Sin embargo, en el contexto local, la relación entre el conocimiento escolar y el conocimiento mapuche se caracteriza por estar basada en las relaciones sociohistóricas.

“[En el contexto escolar existen] tendencias que suplen la localidad histórica por formulaciones teóricas monolíticas, monoculturales y ‘universales’ y que posicionan el conocimiento científico occidental como central, negando así o relegando al estatus de no conocimiento, a los saberes derivados de lugar y producidos a partir de racionalidades sociales y culturales distintas” (Walsh, 2007: 13).

De esta manera, el conocimiento escolar se sustenta en la lógica del conocimiento occidental, estableciéndose la definición y organización de los contenidos para la enseñanza y aprendizaje desde una visión monocultural. Esta situación genera la hegemonía del conocimiento científico por sobre los conocimientos reconocidos como indígenas, populares o campesinos, ya que no tienen el estatus de conocimiento científico. Aunque, la epistemología contextual propuesta por Padrón (2007) se opone a los procesos educativos monoculturales. El autor sostiene “...que los procesos científicos varían según el contexto y se esfuerza en explicar la ciencia, la tecnología y la investigación en dependencia de factores contextuales tales como las intenciones y presuposiciones del grupo académico...” (Padrón, 2007: 13).

La pedagogía, históricamente ha supuesto que en la escuela se enseña un conocimiento que es científico, pero en la práctica se aprende una síntesis del conocimiento acumulado por las disciplinas (Rockwel, 1995). Generalmente, en la escuela, pero principalmente en contextos indígenas, el conocimiento se presenta en forma despersonalizada, desvinculado de su productor, como algo naturalmente neutral y verdadero, por lo tanto, inobjetable (Filippa y Schiattino, 1997). Sin embargo, el saber y el conocimiento, en contexto

mapuche, aparece como una construcción colectiva en la naturaleza del lenguaje (ontológico) y, también, en el intercambio y participación de los actores (Quintriqueo, 2010). En este sentido, la noción de argumentación consiste en una lógica de proposición que también se relaciona con un marco que permite la producción de saberes y conocimientos naturales, espontáneos o informales, donde se puede argumentar sobre la veracidad. Aunque en la escuela, el discurso pedagógico plantea la construcción del conocimiento, no se dan a conocer las teorías, los enfoques ni las corrientes de pensamientos (Sagastizabal, 2006). Por esta razón, el estudiante en clases interviene escasamente para desarrollar competencias cognitivas asociadas a un conocimiento inobjetable, formalizado, institucionalizado, lo cual obstaculiza la resolución de problemas, la producción de nuevos conocimientos y la evaluación (Rockwell, 1995; Filippa y Schiattino, 1997; Schmelkes 2006; Quintriqueo, 2011).

El sentido de la contextualización, en general, consiste en establecer una articulación entre los contenidos educativos construidos en el contexto sociocultural de los estudiantes y aquellos contenidos formalizados en las bases curriculares, **en una relación triangular entre el profesor, el saber enseñado y los estudiantes que viven un proceso de formación** (Houssaye, 1993). En efecto, en contextos escolares interculturales e interétnicos, se debiera favorecer el desarrollo de la pedagogía, considerando la geografía como un aspecto central en la producción de saberes y conocimientos sociales, culturales, naturales y espirituales. Para ello, la epistemología es clave, por el hecho de ser una actividad intelectual que permite reflexionar sobre la naturaleza de la ciencia y sobre el carácter de sus supuestos, es decir, estudiar y evaluar los problemas cognoscitivos (Pizzi, 2005; Martínez y Ríos, 2006).



### 3.3. Geografía asociada al conocimiento de áreas territoriales

Desde el punto de vista etimológico, la palabra geografía quiere decir descripción de la tierra, ya que proviene de los términos griegos **geo**: tierra, y **grafein**: describir (Crespo, 2007). Por ende, la geografía es la ciencia que estudia los elementos físicos, biológicos y humanos que ocurren e influyen en el planeta tierra, en su condición de lugar de residencia del hombre. Al incorporar el concepto de hombre a esta definición, la sociología y la antropología se transformaron en ciencias asociadas al desarrollo de los estudios geográficos y viceversa. Por tanto, la interdisciplinariedad existente dentro de las investigaciones o trabajos asociados al territorio es la base fundamental para una adecuada interpretación y análisis de éste. Esta interdisciplinariedad se sustenta, por lo tanto, en la revisión que las distintas disciplinas efectúan de su desarrollo, a partir de los problemas y desafíos que el medio les presenta y que deben enfrentar (Peña-Cortés *et al.*, 2009).

En la perspectiva mapuche, el territorio es una concepción construida desde representaciones basadas en la relación persona-naturaleza-espiritualidad. Pero, a la vez, es una estructura constituida por un conjunto de personas, culturas y actividades diversas, organizando la intencionalidad de los actores que componen o depositan intereses en él (Quintriqueo y Muñoz, 2012). Así, el territorio se constituye como tal a partir de las articulaciones internas entre los siguientes componentes: patrones de asentamiento, uso de espacios, uso de recursos naturales, tecnologías históricamente inser-

tas y apropiadas por los sujetos, entre otros. Esta visión del territorio, deriva de los modelos culturales de naturaleza y de sociedad, que es compartida por los actores que habitan e inciden en él (Escobar, 2000).

Entonces, sólo incorporando este tipo de enfoque, parece posible superar los análisis sectoriales del territorio, lo que permite abordarlo desde sus dinámicas. Es decir, se aborda el territorio desde las interacciones y las tendencias que presenta en cuanto a sus variables físicas, población, infraestructuras y marcos legales, lo que permite comprender la evolución que este ha presentado en el tiempo y, con ello, mejorar el conocimiento y la comprensión a la hora de planificar el desarrollo de actividades. Por ejemplo, los mapuches **lafkenches** y **pewenches** poseen características sociales y culturales distintas a los no mapuches; poseen saberes propios, que provienen de su identidad territorial y que han sido asimilados de su entorno y de su espacio de residencia. Asimismo, se distinguen del contexto geográfico y cultural de los mapuches que habitan en los otros espacios (Castro, 2005). Sin embargo, la progresiva y sistemática subdivisión de sus tierras de cultivo ha provocado la emigración hacia zonas urbanas. Por lo tanto, la percepción del territorio se modifica, se re-significa y, en ocasiones, se pierden aquellas valoraciones transmitidas culturalmente. De este modo, el territorio histórico en que han vivido por generaciones, tal como ocurre con el paisaje, comienza a ser percibido como fragmentado por las poblaciones. La constatación de esta realidad conduce a visualizar primero y, luego, a sostener que la educación debería planificarse en torno a rasgos territoriales específicos y contextualizados (Peña -Cortés *et al.*, 2010).

En consecuencia, surgen interrogantes en relación con la pertinencia de los conocimientos que se imparten actualmente en la educación formal del borde costero de La

Araucanía y del sector cordillerano acerca del territorio. Por lo tanto, sostenemos aquí que es fundamental que las particularidades de cada territorio sean incorporadas al currículum escolar de las escuelas locales. Así, entender la manera en que los **lafkenches** y **pewenches** comprenden el territorio es un elemento clave a la hora de generar propuestas para desarrollar un currículum educacional contextualizado interculturalmente. Una aproximación a esta necesidad de conocimiento se sustenta en las investigaciones efectuadas por el Núcleo Iniciativa Científica Milenio (CIECII, P075-039-F) apoyada por los proyectos FONDECYT 1030861, 1080317, 1051039, 1107583, 1085293, 1110489, 1110677 y 1140490.

### **3.4. Geografía aplicada a la enseñanza de las ciencias**

El Hombre ha buscado respuestas tanto a los fenómenos naturales que lo rodean como en aquellos relacionados consigo mismo en tanto individuo. En este sentido, hay que tener presente que la población humana es diversa y, considerando especialmente esta diversidad de concepción de vida y mundo, es que se construyen, organizan y utilizan los conocimientos. Según Cyrulnik y Morin (2005), el conocimiento se ha convertido en un instrumento cada vez más potente en la sociedad de hoy, por lo cual existe una inquietud por mejorar la calidad de la educación y su equidad, a través de procesos de enseñanza–aprendizaje contextualizados.

La enseñanza de las ciencias geográficas, asociadas a las ciencias sociales, requiere de una gran interacción con el entorno, por lo que es necesario que no renuncie a aquello que, desde sus orígenes, ha sido la base del conocimiento; se trata de la vinculación con el entorno real, que es el contexto del quehacer humano. Es así como el conocimiento geo-

gráfico aporta elementos de comprensión al desarrollo de la educación y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que permite contextualizar el quehacer de la escuela. Por lo tanto, la inserción del 'pensamiento geográfico' incide en la construcción del entendimiento del lugar individual y colectivo de las personas, como ciudadanos locales, nacionales, imperiales o globales (Poloszajska, 1996). Este aspecto de la geografía es relevante para la construcción de conocimiento en contexto indígena (por ejemplo, los humedales y bosques de **pehuen**), por lo que el geógrafo puede construir en terreno la información local y generar instrumentos cartográficos y textos, que los profesores pueden usar para la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales.

En ese contexto, son varias las habilidades del pensamiento espacial que se requieren para el aprendizaje de la geografía: **1)** trasladar mentalmente un objeto de tres a dos dimensiones (transformación y rotación); **2)** tener conciencia de propiedades de distancia (adyacente, próximo, cercano, lejano, muy distante); **3)** comprender orientación y dirección (Norte, Sur, Este, Oeste); **4)** usar marcos de referencia (sistemas de numeración de calles o de longitud y latitud); **5)** realizar asociaciones geográficas del espacio (falta relativa de ciudades en áreas desérticas, patrones de densidad de ciudades en áreas agrícolas fértiles, asociación entre zonas de ganadería y fábricas de productos lácteos); y **6)** tener habilidades para la lectura de mapas, entre otras. Estas habilidades se enmarcan en tres dimensiones que, de acuerdo con muchos autores, conforman el pensamiento espacial; estas son la visualización espacial, la orientación espacial y las relaciones espaciales (Witham, 2004; Weber y Chapman, 2009; Boroushaki y Malczewski, 2010).

### **3.5. Estudio del medio social en las prácticas pedagógicas**

El estudio del medio social implica considerar que las variables estructurantes en ciencias sociales son la relación tiempo-espacio, la cronología, la causalidad y las nociones sociales (Hernández, 2002). En este marco, el diseño de prácticas pedagógicas en la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía, el territorio y la historia, deberían considerar los conocimientos previos, aprovechando el flujo de comunicación que incide sobre los estudiantes, la familia y la comunidad. Por ejemplo, la sistematización de la información adquirida fuera del aula es de vital importancia, sin ser la única.

La globalización de la información y las comunicaciones, por su parte, contribuyen a formar imágenes determinadas respecto del pasado-presente-futuro, como un conjunto de conocimientos de las experiencias directas con la realidad, o bien, racional sobre ella. Así, la explosión comunicativa que caracteriza a la cultura de masas, rompe, de cierta manera y parcialmente, cualquier estrategia que se base en una dinámica cerrada respecto de lo más cercano y próximo en la enseñanza del tiempo y el espacio.

“La televisión e Internet son sin duda una ventana abierta, que pone al niño y adolescente en contacto indirecto con las más diversas realidades en el tiempo y en el espacio, donde es posible acceder a otros contextos y formas de vida” (Hernández, 2002: 34).

En tanto, en contextos sociales indígenas e interculturales, existen relatos orales que representan y comunican contenidos educativos en relación al tiempo, el espacio, el territorio y a la historia local. Esto refleja que en el medio escolar coexisten diferentes formas de racionalizar las categorías del tiempo y el espacio.

Entonces, el interés del estudio y comprensión de la sociedad es trabajar también con los medios de comunicación locales y globales sobre la realidad social y cultural que serán transmitidos mediante la acción educativa escolar. Esto demanda la necesidad de racionalizar y sistematizar los temas educativos de la realidad sociocultural a la cual pertenecen los estudiantes. En este caso, el conocimiento sobre la geografía y el territorio, la historia local, la relación de parentesco y la lengua. Estos contenidos son necesarios para un enfoque educativo intercultural. Asimismo, los estereotipos, prejuicios, visiones y representaciones sociales de la realidad, necesitan ser trabajados pedagógicamente en la formación de futuros 'ciudadanos interculturales'. Este es un trabajo didáctico donde el juicio crítico de las fuentes de información constituirá, sin lugar a dudas, una de las tareas más importantes desde el punto de vista de la formación científica y humanista. Para ello, la contextualización curricular es fundamental para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las nociones de espacio y tiempo en relación a la geografía y el territorio.

### **3.5.1. Noción de espacio**

La noción de espacio, al igual que la noción de tiempo, cronología, causalidad y la adquisición de nociones sociales, son sin duda, ejes importantes en la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Algunos psicólogos se han preocupado, con cierta intensidad, acerca de cómo se adquieren las nociones espacio-temporales y sociales (Casasanto, Fotakopoulou y Boroditsky, 2010). La comprensión y representación del espacio en los niños, niñas y jóvenes implica una compleja tarea de tipo interdisciplinario, puesto que las relaciones espaciales están presentes en diferentes áreas (Hernández, 2002). Sin embargo, nos limitaremos a la adquisición del concepto espacio en lo que concierne principalmente a las ciencias sociales.

Desde la geografía, el espacio y el tiempo en el territorio son un fragmento de la realidad social (Silveira, 2013). Así, el estudio de los espacios geográficos y territoriales en el campo de la investigación científica, tiene como propósito comprender la interrelación de las estructuras espaciales y la forma en que se configuran y reacomodan las diversas dimensiones del hombre en tanto ser social, que dinamiza y transforma su espacio (Tibaduiza, 2008). En esta perspectiva, las personas construyen una representación social del entorno como un mundo de vida, donde espacio y tiempo son conceptos interrelacionados en tanto referencia para desarrollar las actividades de aprendizaje-enseñanza (Delval, 2007). Sin embargo, históricamente, existe más bien una concepción empirista del espacio, para construir conocimientos que permitan elaborar generalizaciones sobre la base de una visión geométrica del espacio (Silveira, 2013).

La visión métrica y concreta del espacio se relaciona con la geografía física, tomando como base el modelo físico y mecanicista del universo. Es decir, es la concepción de un espacio absoluto y un tiempo absoluto, mientras que espacio relativo y tiempo relativo serán sólo medidas externas asociadas a la sensibilidad del hombre (Silveira, 2013). Desde el medio físico, el espacio presenta estructuras y formas idénticas para todos, independiente de la experiencia y se encuentran en nuestra facultad de conocer (Delval, 2007). Son estructuras y formas del espacio, que adquieren categorías universales, concebidas a priori, imprescindibles para conocer la materia y para aprender los contenidos (Silveira, 2013). También, en el marco de las ciencias sociales, surge la geografía humanística con el propósito de superar las limitaciones del positivismo y el materialismo, incorporando la espiritualidad de las personas, según el territorio donde se desenvuelven, especialmente en contextos indígenas (Iturralde, 2011). En este sentido, en la actualidad el estudio de la geografía humana está ligada a las ciencias sociales no positivistas, para lograr una comprensión del ser humano en el mundo, más que obtener explicaciones causales (Silveira, 2013). Es así como la geografía humanista, apoyada en la fenomenología y en la hermenéutica, busca estudiar el espacio asociado a un lugar, al ambiente, al paisaje y la región. El propósito es comprender y explicar las continuidades y discontinuidades de la geografía y el territorio (Tibaduiza, 2008).

En la perspectiva descrita, la geografía humanística centra su interés en el espacio vivido, el mundo de experiencia inmediata, anterior a las ideas científicas, donde a los individuos se les consideran con sentimientos, valores y deseos condicionados a su propio contexto sociocultural (Dallman *et al.*, 2013). En tanto, en contextos indígenas esta noción de espacio se relaciona con la percepción y el sentido que tiene el territorio en la organización social, asociada



a la afectividad sobre los lugares (Simpson, 2014; Alfred, 2014; Irlbacher-Fox, 2014). Por ejemplo, nos referimos al sentido de pertenencia y a la valoración del espacio como resultado de la asignación de nombres a lugares específicos, es decir, la toponimia (Debarbieux, 1998; Colligon, 2002). Además, el valor que dichos espacios adquieren para las personas de la familia y la comunidad, como por ejemplo los espacios ceremoniales para el caso mapuche.

El interés por la valoración del entorno geográfico y el territorio, así como la percepción e imágenes que de él construyen los sujetos en su dimensión individual y social, requieren de estudios desde distintas perspectivas disciplinares y epistemológicas (Tibaduiza, 2008). Se trata de estudios donde la subjetividad, y en el caso indígena la espiritualidad, constituyen componentes centrales en el estudio del hombre como un ser modelador y transformador de las dinámicas espaciales, geográficas y territoriales (Peña-Cortés et al., 2006; Wildcat et al., 2014).

En contexto mapuche, estudiar el espacio asociado a las transformaciones territoriales como construcción integral, significa considerar lo geográfico, ecológico, sociocultural, político y espiritual vinculados a las dinámicas propias y externas de la relación mapuche-entorno-sociedad (Le Bonniec, 2013). Las dinámicas propias se refieren a hechos, como la ocupación y uso del territorio, según la lógica sociocultural mapuche. En tanto las dinámicas externas, se refieren a hechos como las modificaciones territoriales producto de la conquista, colonización, creación del Estado chileno en un marco geopolítico y actualmente de globalización.

Desde la cosmovisión mapuche es posible identificar cinco nociones de espacio referidas a lo geográfico-territorial: **1)** La noción de **püji**, referida a la tierra como territorio y

fuerza de energía material y espiritual de los seres vivientes, un espacio donde se vive desde los **kuyfike che** (ancestros) hasta la actualidad; **2)** La noción de **püjü**, en tanto fuerza espiritual que habita la tierra, para dar vida a las personas y acompañarles en la relación hombre-entorno-sociedad, para protegerles del mal en las respectivas territorialidades; **3)** La noción de **wenu mapu**, referida a un espacio vertical que sostiene la tierra desde espíritus superiores; **4)** La noción de **nag mapu**, referida a la dimensión horizontal de la tierra y el territorio, como espacio donde se genera vida física y biológica; y **5)** La noción de **münche mapu**, se refiere a fuerzas que sostienen la vida bajo la tierra, un espacio posterior a la vida de las personas (Quintriqueo *et al.*, 2014-2018, FONDECYT N° 1140490).

En el conocimiento mapuche se observa que el eje articulador de las dimensiones del espacio y tiempo está dado por la noción de **az mapu** que refiere a las características geográficas de la tierra. Es una imagen que permite dar lectura a la naturaleza y la vida en el mundo (Ñanculef, 2007; Neira *et al.*, 2012). Otro eje articulador en la relación mapuche-entorno-sociedad está dado por la partícula **el** del **mapunzugun**, que refiere a la idea de establecer un orden en el espacio y en el tiempo. Esto constituye una forma de pensamiento que se preserva en la identidad mapuche y se expresa en tres niveles de significación: **1)** cosmovisión sobre el mundo físico, sobre el entorno natural y social; **2)** cosmogonía, donde se explica los orígenes y poderes espirituales que permiten interpretar las concepciones sobre los elementos objetivos y subjetivos; y **3)** la cosmología, que expresa los conceptos de orden, número, ritmo, lógica y percepciones del tiempo y del espacio (Quintriqueo *et al.*, 2014-2018, FONDECYT N° 1140490). Es así como en el conocimiento mapuche sobre el pasado y el presente, se encuentra ligado a **gü-nechen** (fuerza espiritual superior) (Quintriqueo y Cárdenas,

2010). En este sentido, el pueblo mapuche ha construido una noción de tiempo que le ha permitido desarrollarse históricamente en su territorio.

### **3.5.2. Noción de tiempo**

La noción de tiempo constituye otro de los conceptos básicos en la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, desde la concepción de universo, pasando por ciertos conocimientos representados en la lengua mapuche, como es el caso de la toponimia. Esto incluye las nociones de física elemental como la composición de los ciclos vitales. Así, el tiempo resulta una categoría cognitiva muy importante para el pensamiento humano, pero a la vez complejo (Delval, 2007). El hecho de que los científicos todavía discutan acerca de qué es el tiempo y cuál es su origen, subraya la complejidad que supone para niños y jóvenes la adquisición de este concepto (Hernández, 2002).

Comprender el tiempo y sus relaciones con el espacio ha sido una preocupación permanente y recurrente a lo largo del tiempo histórico, tanto en la filosofía como en disciplinas particulares (Silveira, 2013). El pensamiento geográfico apela a una noción de espacio geométrico en el tiempo, en forma abstracta, ligada a una realidad empírica y buscando su disponibilidad en el espacio concreto, como una condición unitaria de existencia entre espacio-tiempo y geografía (Silveira, 2013). Desde la dimensión del tiempo como movimiento, la preocupación fundamental ha sido encontrar categorías universales para aprender, explicar y medir el tiempo (Tibaduiza, 2008). El tiempo en movimiento articula las ideas de permanencia, ritmo, medida de duración, las dimensiones del espacio y del tiempo, como una forma dialéc-

tica de pensar; no existe el tiempo donde no hay movimiento y constituye una medida, un número para el movimiento (Silveira, 2013).

A la base de tales categorías se construye una visión separada del tiempo y del espacio. Son categorías permanentes que parecen atravesar las épocas, asociadas a conceptos empíricos para captar los contenidos de la materia en la relación tiempo-espacio (Silveira, 2013). Sin embargo, en la modernidad el tiempo y el movimiento están asociados, donde el movimiento como tiempo puede ser medido y el espacio es geométrico, homogéneo, inmutable, instituido y su asociación remite al futuro del pensamiento (Hernández, 2002). Con ello, se comprende que todo está ligado al universo, tanto las etapas de evolución como la sustancia simple que lo constituyen están vinculadas entre sí. Es la razón por la cual hay una multitud de unidad, una temporalidad inherente al ser, que no puede ser dejado de lado (Silveira, 2013). En este sentido, en el tiempo y en el espacio, el mundo que se mantiene unido, es relacional y racional, porque la razón es la facultad de enlazar y permite comprender que el pensamiento relacional no admite conceptos puros (Tibaduzza, 2008). En esta perspectiva, en el pensamiento occidental se admite la dimensión histórica del tiempo, que busca conciliar la razón y el devenir en un pensamiento dialéctico, para comprender un concepto a partir de su complemento y el tiempo de la historia de los hombres (Pagés, 2010).

Con la teoría de la relatividad se produce un cambio epistemológico radical en la concepción del tiempo desde las ciencias exactas, pero también desde la filosofía, donde se abandona el tiempo absoluto e idéntico para todos (Silveira, 2013). Esta concepción conduce a la idea de un espacio-tiempo cuatridimensional, es decir, el tiempo y espacio son relativos, donde no hay un tiempo cósmico para todo el

universo, sino que cada espacio tiene su propio tiempo local. Esto significa que ya no hay distancia entre puntos, sino intervalos entre acontecimientos que nos permite pensar la idea de tiempo-espacio, donde el espacio es considerado como un sistema de relaciones y el tiempo es una dimensión esencial (Silveira, 2013). Esto implica diferenciar un tiempo abstracto, como variable física, medido por el reloj y el tiempo concreto, referido a la duración experimentada, vivida por la conciencia (Hernández, 2002). Por ejemplo, la duración de un día asociado a las actividades sociales, culturales y agrícolas que se realizan en la comunidad. Esto significa que en la relatividad existen varios tiempos que se corresponden y que conservan órdenes de desarrollo objetivo, pero no mantienen duraciones absolutas, donde el tiempo no aparece continuo sino bajo una cierta espesura, gracias a la superación de varios tiempos independientes (Silveira, 2013). Así, el tiempo histórico se entiende como una realidad concreta y viva (Pagés, 2010).

### **3.5.3. El tiempo histórico**

En cuanto a la noción de tiempo histórico, las investigaciones señalan que su adquisición por parte de los niños y jóvenes es lenta y gradual, aunque puede iniciarse ya desde los primeros años de su escolarización (Hernández, 2002). En cualquier caso, el tiempo histórico, mínimamente asumido, es la culminación de un desarrollo que comienza con la adquisición de las nociones de tiempo vivido (personal) y continúa con el tiempo físico (mensurable). A través del tiempo social el estudiante llega a la plena comprensión del tiempo histórico, que adquiere consistencia en la medida que se tipifica o relaciona con determinadas imágenes, procesos y hechos sociales del pasado (Hernández, 2002).

En Educación Básica, resulta primordial considerar la experiencia del estudiante: su historia personal, familiar y los sucesos de la comunidad o del contexto local en general. Sin embargo, hasta la actualidad, en Educación Básica y Media prevalece una enseñanza caracterizada por una mezcla de elementos obsesionada por los objetivos, por una planificación rígida, una desconexión de los contenidos con el contexto y donde prevalece una enseñanza memorística (Harris, 2002; Sáez y Fernández, 2009). Para superar estas prácticas, es posible pensar una enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales integradora de aspectos temporales y espaciales. Para ello es necesario considerar la historicidad de los sujetos, partiendo de lo más próximo (realidad local, regional, nacional y mundial), relacionando la enseñanza con épocas pasadas y futuras (Sáez y Fernández, 2009).

Para comprender el tiempo histórico resulta fundamental trabajar con líneas temporales (representación gráfica del tiempo). Es decir, situar los conocimientos de la experiencia a modo de hitos a lo largo de la línea de tiempo, con el fin de trabajar los cambios y continuidades en dos dimensiones: la cronología y la causalidad (Hernández, 2002). La **cronología**, es concebida como un sistema de medición convencional (siglos, eras, etc.), arbitraria, como un producto cultural, donde la estimación del tiempo y la organización de fechas son aspectos absolutos y relativos. En este sentido, resultará útil el estudio de diversos sistemas cronológicos (griego clásico, cristiano) en combinación con el uso de sistemas personales o sociales para situar los acontecimientos. En cuanto a la **causalidad**, es decir, de la correcta comprensión de las relaciones causa–efecto, presenta uno de los retos más interesantes en el aprendizaje. En el caso de las ciencias sociales, la investigación sobre la causalidad se ha basado, casi siempre, en su dimensión histórica (Hernández, 2002). No obstante, este concepto es relevante en todas las áreas de las ciencias

sociales, como la geografía, la economía, la antropología y en otras áreas de estudio como las ciencias experimentales. El intervalo temporal entre causa y efecto suele ser mayor en historia que en otros dominios causales. En historia, es frecuente que un hecho tenga consecuencias a corto plazo, pero también a mediano y largo plazo. Generalmente, los acontecimientos históricos tienen más de una causa y tienen más de una consecuencia (Pagés, 2010).

Pagés (2010) sostiene que la enseñanza del tiempo histórico debe hacerse teniendo en cuenta la relación tiempo y espacio como dimensiones de la enseñanza de la geografía y del territorio. El tiempo surge como un componente importante para comprender la complejidad del territorio y para establecer las interrelaciones entre los diversos elementos de un paisaje (Sáez y Fernández, 2009). Esto significa que en cada época se ha dado un significado diferente al tiempo, por lo cual una sociedad vive la temporalidad desde la diversidad, donde no existe una única percepción, sino una diversidad de experiencias y de representaciones (Tibaduiza, 2008). El tiempo histórico sirve para establecer los niveles de desarrollo y evolución de cada sociedad. En cuyo proceso, según la concepción occidental *eurocéntrica*, el tiempo lineal es impuesto para comprender la historia, otras culturas y civilizaciones (Pagés, 2010). Frente a esta concepción de tiempo, aumentan progresivamente perspectivas más críticas en relación a las siguientes dimensiones: **a)** lo que debemos enseñar; **b)** la noción de tiempo y el tiempo histórico; **c)** la temporalidad humana; y **d)** el conocimiento sobre cómo pasa el tiempo.

En relación a lo que debemos enseñar con respecto al tiempo histórico, en la escuela de Educación Básica, se debería mostrar a los estudiantes el tiempo que está presente en las experiencias inmediata de la familia y la comuni-

dad, integrando el lenguaje y las narraciones (Pagés, 2010). En este sentido, la construcción de la temporalidad se realiza durante toda la vida y la escuela puede ayudar a que los estudiantes organicen estructuras temporales cada vez más significativas y funcionales, desde su entorno más próximo, precisando y refinando las nociones de temporalidad y espacialidad (Sáez y Fernández, 2009).

En Educación Básica se establecen las bases del conocimiento histórico como la temporalidad, a partir de la comprensión de los antecedentes del pasado que nos ayudan a proyectar la comprensión del futuro tanto de la familia, la comunidad, como de la sociedad nacional e internacional (Pagés, 2010). Esto significa que en la escuela los profesores pueden considerar las propias narraciones de los estudiantes como recursos vitales para el aprendizaje de conceptos temporales y espaciales. Así, el profesor recurriendo a la temporalidad vivida por los estudiantes, en relación a las actividades cotidianas como la organización del horario y las actividades culturales, ayudarían a comprender la noción del tiempo, desde su experiencia social más inmediata (Sáez y Fernández, 2009).

La dimensión referida a la noción de tiempo y el tiempo histórico, se necesita que los estudiantes comprendan que el tiempo es irreversible, que no lo podemos recorrer hacia atrás (Pagés, 2010). Los estudiantes deben comprender que el tiempo no se puede separar del espacio, porque es en el terreno de lo físico que observamos los cambios (Sáez y Fernández, 2009). Este aspecto puede ser identificado, descrito y explicado por el profesor con elementos concretos. Por ejemplo, el paisaje de la comunidad y su evolución, las herramientas de trabajo y los utensilios que se usan en la vida cotidiana. Así, los estudiantes podrán comprender que el tiempo es relativo, ya que es percibido de manera diferente



por cada persona y cada cultura, según formas de representar el tiempo de manera distinta (Pagés, 2010). En esta concepción integradora de conocimientos, la historia se enseña y aprende desde el contexto sociocultural de los estudiantes, desencadenando la descripción de personas, lugares y hechos históricos.

En la dimensión referida a la temporalidad humana, se incluyen tres conceptos de amplio significado: pasado, presente y futuro. Conocemos el pasado a partir de diferentes fuentes como por ejemplo, documentos, el patrimonio histórico local y nacional como también en la memoria individual y social (Pagés, 2010). El tiempo del pasado por ejemplo, incluye elementos de nuestra memoria individual, de nuestros recuerdos más significativos, así como de la memoria social y la memoria histórica. El presente es un fragmento temporal, un nexo de unión entre lo que ya ha sucedido (el pasado) y lo que está por suceder, lo que está por llegar (Pagés, 2010). La historia personal y familiar de nuestros estudiantes, es historia del presente cercano en el tiempo. Aquí, el futuro tiene diferentes formas de concretarse, según la cultura y la sociedad a la cual pertenece un sujeto. Es decir, cada estudiante, dependiendo de su pertenencia social y cultural, podría tener una concepción propia del futuro que debe enfrentar en su vida, tanto en el medio social como escolar.

La dimensión referida al conocimiento sobre cómo pasa el tiempo, está asociada a los cambios de las cosas en la realidad histórica, natural, social y cultural. Aquí el concepto de cambio va ligado a la continuidad, por lo cual los estudiantes deben comprender que existen cambios y continuidades. Además, deben entender que las personas producen cambios, ya que desde el punto de vista biológico en cada segundo ocurren cambios, pero que siempre continuamos siendo la misma persona (Pagés, 2010). En este sentido cuan-

do el profesor estudia la historia local con sus estudiantes, los aspectos de cambio constituyen el elemento central, puesto que se asocia al crecimiento poblacional, los cambios de la geografía, las transformaciones del paisaje local y las transformaciones del territorio, entre otros (Tibaduiza, 2008). Desde el punto de vista pedagógico y didáctico el profesor debe explicitar los elementos que permanecen en la estructura del paisaje geográfico, del territorio, de lo urbano y rural; evidenciando en forma permanente y concreta los cambios en la realidad sociocultural que viven sus estudiantes (Pagés, 2010). De esta forma los estudiantes aprenderán y comprenderán acerca de los elementos que configuran el patrimonio cultural e histórico, local, regional, nacional e internacional, relevando sus continuidades y discontinuidades en el tiempo y en el espacio.

En la actualidad está emergiendo una nueva representación del tiempo histórico, donde la concepción de tiempo único deja paso a la multiplicidad de ritmos y de tiempos, aunque nuestra sociedad aún está atrapada en una visión lineal del curso de la historia (Pagés, 2010). Esta forma lineal de concebir el tiempo, interpreta los cambios como mejoras y como progreso, olvidando que la noción de progreso no es única y que puede representar distintas formas de concebir el mundo (Tibaduiza, 2008). Así, la historiografía más crítica reivindica una nueva concepción de la temporalidad, hacia una nueva interpretación de la historia que permita formar sujetos y ciudadanos para pensar futuros alternativos (Pagés, 2010).

En esa perspectiva, la historia constituye una disciplina que coincide con las aproximaciones de las ciencias sociales con respecto al tiempo, como una estructura de conceptos: la memoria, las utopías, los cambios, la gestión del tiempo social entre otros (Tibaduiza, 2008). Aunque el tiempo expli-

ca la existencia de la historia como pasado, la historia como ciencia interpreta este pasado. Aunque, no ha aportado un modelo conceptual que nos permita elaborar un currículo para la enseñanza del tiempo histórico, especialmente en contextos indígenas e interculturales. Aquí surge el papel de la didáctica de la historia en el sentido de que sea capaz de proponer un modelo conceptual sobre el tiempo, es decir, una síntesis de las diversas aportaciones para la enseñanza de la historia en la escuela de Educación Básica (Pagés, 2010).

Trabajos como los de Delval (2007), han demostrado que los niños y niñas de siete años ya dominan determinadas categorías temporales, como ordenar la secuencia de las edades de los miembros de la familia. Esto muestra la importancia que debiera dar el profesorado a la cronología, como un aspecto fundamental de la enseñanza de la historia, pero que al final de la escolaridad obligatoria el alumnado no la domina (Sáez y Fernández, 2009). Este problema se sustenta en que el profesorado considera que el aprendizaje de la cronología es difícil, en cambio algunas investigaciones reconocen la capacidad del estudiante para identificar, describir y explicar los cambios de su propio entorno geográfico e histórico (Pagés, 2010). Es así como al finalizar la escolaridad obligatoria los aprendizajes de los estudiantes sobre la historia están fragmentados, por una serie de hechos aislados, personajes, fechas y algunos tópicos sobre conceptos como descubrimiento, revolución y progreso (Pagés, 2010).

La construcción de las nociones sociales por parte de los jóvenes, es uno de los aspectos importantes que debe atenderse en el desarrollo curricular. Para este propósito es vital introducir conocimientos específicos, donde los estudiantes tengan la oportunidad para la discusión y comprensión crítica de la sociedad, mediante una didáctica de las cien-

cias sociales que tenga por objeto: **1)** considerar las principales contribuciones de los investigadores en psicología evolutiva, en particular, los estadios evolutivos del niño, tomando como punto de partida lo establecido por Piaget (1975); **2)** considerar la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, Novak y Hanesian (1983) y el concepto de zona de desarrollo próximo de Vigotsky (1991), entre otros; **3)** fundamentar la implementación didáctica de las ciencias sociales en la experiencia vivida por el estudiante; **4)** fomentar la participación crítica y activa de los estudiantes por medio de la didáctica sobre el contenido; **5)** aprovechar y analizar los recursos de nuestra época; **6)** fomentar el uso de técnicas como el trabajo de campo, el trabajo de co-construcción en la relación escuela-familia-comunidad, las encuestas, observación e implicación en prácticas socioculturales, la entrevista personal y grupal; y **7)** favorecer un aprendizaje intercultural sobre la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, mediante el desarrollo de las capacidades formales de los estudiantes, que tome como base el conocimiento propio de su contexto sociocultural y el conocimiento escolar.

En esta perspectiva, el aprendizaje del tiempo histórico puede ayudar a estructurar el conocimiento sobre la historia si se realiza teniendo en cuenta algunas consideraciones:

- 1) la escuela debería superar la enseñanza de una historia de museo, que presenta el tiempo histórico como acumulación de datos y fechas;
- 2) el aprendizaje del tiempo histórico debería referirse al pasado, presente y futuro, considerando experiencias a nivel personal y social;
- 3) la enseñanza de la historia debería partir del tiempo presente y de los problemas propios del estudiante, para poder formarse en valores democráticos;
- 4) se debería cuestionar las categorías temporales que se presentan como categorías naturales, cuando

en realidad son construcciones sociales; 5) no sólo debemos enseñar una determinada periodización, sino que también debemos enseñar a priorizar experiencias históricas propias del contexto de los estudiantes; 6) la cronología debería enseñarse en relación a una serie de conceptos temporales básicos, como es el cambio, la duración, la sucesión, los ritmos temporales o las cualidades del tiempo histórico; 7) los conceptos temporales actúan como organizadores cognitivos tanto en los acontecimientos de la vida cotidiana como en el proceso de comprensión de la historia vivida, local y global; y 8) el pensamiento temporal está formado por una red de relaciones conceptuales, donde se sitúan los hechos personales e históricos de manera más o menos estructurada (Pagés, 2010: 285-286).

En consecuencia, la construcción del concepto tiempo y espacio, permite comprender el estudio de la geografía y del territorio.

#### **3.5.4. El estudio de la geografía humana y el territorio**

El estudio de la geografía históricamente se ha realizado desde un enfoque positivista y métrico, donde el objetivo central ha sido explicar los hechos, procesos, hitos, hechos geográficos y territoriales objetivados por sus aspectos físicos (Pagés, 2010). En la actualidad, esta corriente positivista ha evidenciado su incapacidad para responder a cuestionamientos que surgen en relación a fenómenos ocurridos en el espacio y en el tiempo con respecto a la geografía y el territorio (Tibaduiza, 2008; Sáez y Fernández, 2009; Dallman *et al.*, 2013). Frente a esto surge la geografía humanística para comprender los cambios y continuidades del espacio y del

tiempo asociado a la geografía y el territorio. Esta es una nueva forma de hacer y entender la disciplina geográfica y sus rasgos fundamentales están definidos por la fenomenología que busca una mirada integral (Pagés, 2010). Este enfoque tiene como propósito nuevas comprensiones de la geografía y el territorio, articulando las apariencias y las esencias, entre objetividad y subjetividad, estudiando a los sujetos en el contexto de su experiencia de relación directa con el mundo natural (Pagés, 2010).

La geografía humana explora las relaciones entre los seres humanos y su entorno natural, para indagar los patrones sociales que dan forma a las sociedades humanas (Derek *et al.*, 2009). Desde principios de 1990, la geografía cultural se ha convertido en una de las ramas de la geografía humana. En este marco, el paisaje cultural está referido a la huella de las personas y grupos en el territorio, para leer e interpretar sus prácticas, donde el paisaje puede resultar difícil, porque la mayoría de los investigadores no tienen una mirada crítica sobre lo que ven (Derek *et al.*, 2009). Los primeros estudios sobre el paisaje están centrados principalmente en la descripción de las áreas rurales y productos culturales (artefactos), en lugar de los procesos que crearon esos productos. Sin embargo, los movimientos sociales de los años 1960 y 1970 produjeron un cambio en la forma de estudiar el paisaje, debido a la naturaleza altamente urbanizada de la sociedad (Derek *et al.*, 2009). Primero, dichos estudios dieron cuenta de que las áreas urbanas y rurales entregan pistas sobre la modernización de la cultura. Luego, los investigadores se enfocaron en las representaciones, señales, símbolos y significados del paisaje y los procesos de creación de un paisaje cultural (Derek *et al.*, 2009). Pero a partir de mediados de los años 90, la geografía cultural experimentó otro cambio, esta vez hacia enfoques no representativos o figurativos que estudian a la gente y el lugar (Derek *et al.*, 2009). Este cambio hizo hinc-

pié en la importancia de las prácticas y experiencias, en lugar de las cosas en el análisis del paisaje. Hoy en día, el estudio del paisaje cultural considera tanto las teorías de la creación del paisaje, los objetos físicos en el paisaje y, cómo el poder, la desigualdad y la justicia social se manifiestan en el paisaje. Por ejemplo, ilustran dicho cambio, la transformación del uso del suelo y del paisaje natural y cultural de La Araucanía como producto de zonificación urbana, la forestación, los tendidos y proyectos de generación eléctrica y las rutas viales. En este sentido, no se puede estudiar el paisaje cultural sin tener en cuenta cómo los humanos han dado forma al espacio geográfico, considerando los impactos ambientales que generan las personas en sus territorios y territorialidades.

Territorio y Territorialidad, son conceptos que están referidos al espacio geográfico. Por un lado, un territorio ocupado por una persona o grupo de personas y/o por una institución, es entendido como un área o 'espacio acotado'. Por otro lado, el proceso mediante el cual los individuos o grupos reivindican un territorio se denomina 'territorialidad' (Mérenne-Schoumaker, 2008).

Entonces, el territorio implica formas particulares de pensar sobre el espacio geográfico y los territorios mismos pueden ser vistos como un resultado de las prácticas territoriales que los individuos o grupos reivindican. En este sentido, la territorialización está asociada al comportamiento territorial de las personas, por fuerzas mayores, ya sea como fenómenos 'naturales', 'sociales', 'políticos y 'legales', que determinan o caracterizan un grupo humano para cumplir una finalidad en su desarrollo socio histórico (Bonnemaison, Cambrézy y Quinty-Bourgeois, 1997). Algunos ejemplos de territorialización en La Araucanía son: **1)** el proceso de radicación por Título de Merced que estableció a las familias y comunidades mapuches sobre un territorio que en ese momento ocupaban, to-

mando como referencia un tronco parental que ejercía el rol de dirigente en su época; **2)** la relocalización de un grupo de personas mapuches, por ejemplo **wenteche** al sector cordillerano de Llaima, por la construcción de la base aérea de Maquehue, durante la década de 1920; **3)** la relocalización de familias **lafkenche** al sector precordillerano de Cunco, producto de los efectos del terremoto y del maremoto del año 1960; **4)** el emplazamiento de colonos entre Cunco y Padre Las Casas, como política del Estado chileno con la finalidad de colonizar los terrenos, posterior al proceso de Pacificación de La Araucanía en 1884; y **5)** la relocalización de familias y comunidades mapuches producto de la restitución de tierras indígenas, por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), según Ley Indígena N° 19.253, de 1993.

Desde la geografía humana, tanto territorio como territorialidad son conceptos centrales, puesto que reflejan formas de investigar el espacio e implican políticas públicas específicas (Derek *et al.*, 2009). Esta sería la razón por la cual la territorialidad y la producción de los territorios son pensadas como un objeto y niega a los actores sociales que la controlan y la producen, en función de sus recursos y necesidades regionales (Dallman *et al.*, 2013). En estos contextos, el hecho de que no se estudien las relaciones de poder en la educación escolar, progresivamente se observan formas de exclusión que están consolidadas y reforzadas en las prácticas territoriales, lo que a su vez, pueden ser resistidas por los actores sociales que viven en la subalternidad.

En ese ámbito, la ecología cultural y la ecología humana están estrechamente relacionadas y representan un continuo de enfoques y temas dentro del medio ambiente humano y sub-campos naturaleza-sociedad de la geografía, las disciplinas afines y los dominios en expansión de las ideas e



investigaciones interdisciplinarias (Derek *et al.*, 2009). En concreto, la ecología cultural denota las prácticas de adaptación habitualmente impregnadas de comportamientos que han evolucionado en las relaciones entre los seres humanos. La ecología humana, en cambio, denota sistemas de interacciones bidireccionales, influencias mutuas y la dinámica del cambio en las sociedades humanas y sus entornos (Lafontaine y Jean, 2005). Además de los significados asociados a los sub-campos tradicionales, los términos de la ecología cultural y la ecología humana se utilizan de forma expansiva, donde sus significados más amplios y profundos están en relación a un conjunto de actividades. Se relaciona con instituciones e ideas que tienen sus raíces en las interrelaciones de los seres humanos, sus sociedades y sus entornos (Derek *et al.*, 2009).

Desde sus orígenes, la geografía humanista se preocupa de cómo la gente comprende sus mundos y los significados que dan a los lugares, cosas y sucesos en la superficie terrestre; aquello que la gente percibe como tal. Metodológicamente, esto permite interpretar la subjetividad, mediante la lectura, la entrevista y conversación, para avanzar hacia una co-construcción del conocimiento geográfico y territorial (Quintriqueo *et al.*, 2014-2018, FONDECYT N° 1140490). En esta perspectiva, el investigador debería tratar sistemáticamente de no imponer su propia forma de concebir el mundo, sobre las personas que habitan las territorialidades en el contexto de estudio.

En ese sentido, la geografía humanística se preocupa de la percepción y construye su corpus bajo el supuesto de que, sobre el mismo plano de un lugar geográfico específico, existen distintos esquemas del mismo, según los intereses de cada individuo (Pagés, 2010). Por lo tanto, es clave para esta geografía interpretar los comportamientos, significados

y valores que las personas depositan sobre los lugares con intervención de todos sus sentidos, no sólo de la vista como sucedía con las anteriores perspectivas geográficas. En contextos indígenas, implica una interpretación dialéctica con las prácticas y relatos que tienen relación con la espiritualidad y el valor social, cultural y natural atribuido al territorio (Iturralde, 2011). Este enfoque acerca progresivamente las ciencias sociales hacia el ser humano como sujeto activo y hacia teorías centradas en la subjetividad, desde un trabajo pluridisciplinar en el que convergen el ser humano racional y el ser social como un todo integrado (Derek *et al.*, 2009). Esto es, un ser que decide, que toma decisiones, que modela, transforma y proyecta su espacio de acuerdo a sus necesidades e intereses. Entonces, el hombre tiene consciencia del espacio que construye y habita, con lo cual comprende que el espacio construido afecta al ambiente y también al hombre que lo construye y a la gente que lo habita (Tibaduiza, 2008). En relación a esta concepción, los actores sociales ordenan los espacios construidos, ligado a un orden social, la clasificación de los roles y las relaciones sociales. Así, la relación constante del hombre con su medio geográfico y territorial, es parte de su dinámica en el espacio y le permite identificar, construir conocimientos geográficos y territoriales, teniendo como referente principal la experiencia espacial y la organización espacial en el mundo de vida (Tibaduiza, 2008).

El hombre mediante su cuerpo situado en el espacio y la organización de sus necesidades biológicas, sociales, culturales y espirituales, en base a las relaciones con otras personas, va determinando dos formas de sensaciones: la amplitud y la estrechez (Tibaduiza, 2008). La amplitud está referida al espacio como recurso que no sólo satisface las necesidades de supervivencia, sino que su posesión da rendimientos de riqueza y poder, constituyéndolo como un símbolo de prestigio para todos los seres humanos. Esto permite a las per-

sonas, satisfacer sus necesidades biológicas, psicológicas y espirituales, con distintos significados, según el marco cultural de cada sociedad. En cambio, la estrechez está referida a la saturación, abundancia, demasiada proximidad y amenaza del otro, lo que conlleva a la restricción de la libertad de movimiento (Tibaduiza, 2008). Sin embargo, esto no está directamente asociado con la densidad o el número de personas en un espacio determinado, sino que depende del grado de disfrute y aceptación que una persona puede sentir por las otras (Tibaduiza, 2008). Así, dependiendo de las costumbres o del tipo de actividad que se desarrolle en el territorio, puede depender de la abundancia o escasez de los recursos y a la forma en cómo se perciba la relación del cuerpo con el espacio. Por ejemplo, una familia mapuche que posee un bosque nativo robusto, puede ser vista como improductiva, que no aprovecha la oportunidad para emprender. Por el contrario, la familia mapuche podría estar muy preocupada de una relación de armonía con la naturaleza y del valor cultural atribuido a los recursos, según su propia visión de mundo, donde desarrolla su vida social, cultural, natural y espiritual.

En esa perspectiva, la construcción de conceptos espaciales es de vital importancia para la enseñanza escolar, para tener presente qué es y cómo se construye el concepto, lo cual permite un aprendizaje contextualizado con respecto a la geografía en Educación Básica y Media (Tibaduiza, 2008). El concepto es un instrumento de conocimiento que se forma por la estructuración de nociones que permiten ordenar el aprendizaje y la comprensión sobre los espacios geográficos y territoriales. En este sentido, la formación del concepto es el resultado de una actividad compleja, en la que intervienen funciones intelectuales básicas, donde es necesario abstraer y separar los elementos y considerarlos parte de la totalidad de la experiencia concreta. Visto así, el concepto no es una forma aislada, estática y mecánica, que no sufre cambios.

Por el contrario, es una parte activa del proceso intelectual, comprometida constantemente en la comunicación, en la comprensión y en la solución de problemas. Según lo planteado, los conceptos son abstractos cuando se construyen por definición y son concretos, cuando su construcción es por observación directa (Tibaduiza, 2008).

**Tabla N° 2. Categorías espaciales y sus dimensiones**

<b>Categorías espaciales</b>	<b>Dimensiones espaciales</b>
Conceptos fundamentales espaciales	Localización, distancia, dispersión, distribución, longitud, latitud, lugar, región, país.
Conceptos fundamentales dinámicos	Migración, aglomeración, flujo, movimiento, difusión, declinación, procesos, hechos, hitos.
Conceptos abstractos y técnicos	Presión, índice de natalidad, densidad, rendimiento, productividad.
Conceptos abstractos y comunes	Comunicación, cambio, continuidad, energía, procesos.
Conceptos concretos y técnicos	Oleoducto, embalse, central nuclear, central siderúrgica, tranque, fábrica, molino, central maderera, barraca, aserradero, rodoviario, galpón, estanque.
Conceptos concretos y comunes	Ríos, esteros, humedales, costa, suelos, pueblos, comunidades, ciudades, montes, pampas, cerros, reservas naturales, espacios socio culturales, espacios socio religiosos, espacios deportivos.

*Fuente: Adaptado de Tibaduiza (2008).*

En la **tabla N° 2**, se observan 6 categorías de conceptos espaciales. La primera categoría, está referida a conceptos espaciales fundamentales asociados a localización, distribución y distancia principalmente. En contexto mapuche, esta categoría permitiría que los estudiantes inicien la construcción de conceptos espaciales, a partir de lugares de su comunidad, rural o urbana, identificando sus toponimias, sus características sociales y culturales. La segunda categoría, está referida a las dinámicas asociadas a migración, flujo, procesos y hechos principalmente. En relación a esta categoría, en contexto mapuche es posible iniciar la construcción de conceptos referidos a las dinámicas locales como por ejemplo, el asentamiento de la población en el territorio, partiendo de las familias de la propia comunidad. La tercera categoría, está referida a conceptos más abstractos y técnicos asociados a presión, índice de natalidad y productividad principalmente. En contexto mapuche, es posible trabajar la construcción de conceptos técnicos a partir de indagaciones sobre el índice de natalidad de su propia familia, para avanzar hacia el índice de natalidad a nivel comunal, regional, nacional, según el nivel de escolaridad de los estudiantes. La cuarta categoría, está referida a conceptos abstractos comunes asociados a la comunicación, cambio y continuidad principalmente. En contexto mapuche, es posible iniciar la construcción de conceptos abstractos comunes, mediante trabajos de indagación en relación a la continuidad y discontinuidad de la geografía en el territorio de la familia y la comunidad. La quinta categoría, está referida a conceptos concretos y técnicos asociados a oleoducto, centrales siderúrgicas, fábricas y rodovianos, principalmente. En contexto mapuche, es posible iniciar la construcción de conceptos concretos y técnicos a partir de una actividad dialogada con los estudiantes respecto de tranques y la conducción de agua que existe en la comunidad. La sexta categoría, está asociada a conceptos concretos y comunes como ríos,

costa, suelo, pueblos y ciudades principalmente. En contexto mapuche, es posible iniciar la construcción de conceptos concretos y comunes mediante la identificación de cerros y ríos de la comunidad, develando sus nombres y significados sociales y culturales atribuidos por las familias en el tiempo histórico.

Desde un contexto más global con respecto a la categoría espacial fundamental asociada a localización y longitud, el espacio geográfico es el paisaje, donde es posible identificar las causas y consecuencias, de su organización (Tibaduiza, 2008). Así, un espacio geográfico es localizable en el sentido de que, cualquier punto de la tierra puede ser localizable y cartografiable mediante sus coordenadas, altitud, emplazamiento y su posición. El espacio geográfico también puede ser diferenciado, por cuanto cualquier forma de paisaje es única e irrepetible por las distintas combinaciones, que se dan en su evolución, ya que tiene fisonomía propia (Tibaduiza, 2008). Asimismo, el espacio geográfico es homogéneo debido a la repetición de formas, de combinaciones que se producen de manera similar en una determinada superficie, donde sus partes tienen características muy parecidas (Pagés, 2010). También, el espacio geográfico es heterogéneo desde una dimensión externa, donde las áreas de extensión de un paisaje, poseen una formación vegetal debido a un determinado clima o por sus formas de ocupación, que pueden definir sus características (Tibaduiza, 2008). En su dimensión interna, que es más difícil de observar al tener que describir propiedades similares en sistemas aparentemente distintos, como es el caso de algunas regiones, que por proporciones espaciales o por distancia, guardan similitudes. Por ejemplo, en cuanto al uso de suelo, al tipo de construcción y a las características de los recursos que aportan al desarrollo de la familia, la comunidad y la región. Es así como la forma didáctica de iniciar la construcción de conceptos en rela-

ción al espacio es de vital importancia para el aprendizaje de los estudiantes sobre la geografía y el territorio.

### **3.5.5. Aprendizaje sobre el contexto geográfico y territorial**

El aprendizaje de los estudiantes en relación a los conceptos abstractos, técnicos, concretos y comunes, debería evolucionar conforme avanzan en su etapa de desarrollo. La primera corresponde a la **etapa preoperatoria**; donde los niños de entre 2-7 años, son capaces de percibir el espacio topológico en sus relaciones de proximidad, separación, orden, inclusión, contorno y continuidad. Sin embargo, su espacio personal está desintegrado, de manera que las diferentes áreas no están relacionadas (Good y Brophy, 1996). Los espacios conocidos como la casa, la escuela, la familia, la comunidad y la calle no forman todavía parte de un sistema completo de referencia espacial. En esta etapa, la noción de espacio se basa en la experiencia vivida en el contexto más cercano y su cuerpo constituye un punto de referencia para organizarlo (Good y Brophy, 1996).

La segunda corresponde a la etapa de las **operaciones concretas**; donde los niños de entre 7-12 años, consolidan el trabajo con el espacio topológico y se introduce el espacio pensado e imaginado (Good y Brophy, 1996). Los niños son capaces, también, de empezar a aceptar la noción de la existencia de más de un punto de vista simultáneo. El mapa topográfico será, entonces, el punto de partida para trabajar el espacio proyectivo (inter-coordinación de objetos, perspectivas, etc) y el espacio euclidiano (conceptos de distancia, área, altura, proporciones, coordenadas, etc). La lectura e interpretación de mapas incluye el trabajo a distintas escalas, utilizando símbolos convencionales y representa-

ciones sobre la realidad (fotografías, dibujos y maquetas). Las competencias que se trabajan son el aprendizaje de técnicas, destrezas y la relación de ideas sobre representaciones del espacio y del tiempo (Good y Brophy, 1996).

La tercera corresponde a la etapa de **desarrollo de las operaciones formales** a partir de los 12 años de edad aproximadamente (Good y Brophy, 1996). En esta etapa los estudiantes estarán, cada vez más, en condiciones de aprehender el espacio concebido, sin tener que contrastarlo con la experiencia directa (Good y Brophy, 1996). En esta etapa, el estudiante es capaz de establecer relaciones y generalizaciones a partir de conceptos y representaciones espaciales, por lo que puede trabajar con mapas de escala reducida y curvas de nivel (Hernández, 2002). Lo que define esencialmente esta etapa es la capacidad que desarrolla el estudiante para interpretar el espacio y las relaciones espaciales a partir de su representación abstracta (Good y Brophy, 1996). Aquí, el estudiante desarrolla la capacidad para extraer la información relevante, sea del espacio real o de algún tipo de representación simbólica de este, para transformarla en otro tipo de representación simbólica. Por ejemplo, trabajar con la cartografía, que representa el dominio del espacio y su interpretación, más aun cuando se trate de su contexto.

Según Delval (2007), desde hace mucho tiempo la psicología se ha ocupado del estudio de la percepción, la cognición, las emociones, las imágenes mentales, el lenguaje y la memoria, en relación al desarrollo de los niños y jóvenes. Desde la psicología constructivista se establece que no podemos conocer la realidad tal y como es, si no construimos modelos de ella, lo que nos permite anticipar lo que va a suceder y de esa forma, nos preparamos para actuar en base a nuestras representaciones (Good y Brophy, 1996). En esta perspectiva, la utilización de categorías como espacio, tiem-



po y causalidad son los grandes principios organizadores de la realidad. Es así como los modelos permiten explicar lo que sucede y dar sentido a los acontecimientos (Good y Brophy, 1996). El espacio permite situar lo que sucede en un lugar, en tanto la causalidad permite establecer relaciones de dependencia entre acontecimientos. Por su parte, el tiempo es el que posibilita moverse de una dimensión más abstracta, que dota de significado a la causalidad. En este sentido, las personas desarrollan una capacidad de recordar lo que ha sucedido y, por tanto, pueden extraer enseñanzas para el presente y el futuro, con respecto a lo que ya ocurrió, sobre todo anticipar lo que todavía no ha sucedido. Este aspecto constituye una capacidad especial de las personas para tener éxito y también para descubrir su punto más débil (Delval, 2007).

En esa perspectiva, el lenguaje y la capacidad de utilización de sistemas abstractos de representación aumentan las capacidades de actuar mentalmente. Así, el hombre construye representaciones de toda la realidad que le rodea, sobre las fuerzas de la naturaleza, de los otros seres vivos y de él mismo (Hernández, 2002). Esta es la razón por la cual las personas deben elaborar modelos de funcionamiento social, de las interacciones, en cuyo marco se desarrolla la vida social, basándose en el conocimiento acumulado. Es por lo tanto una labor psicológica, que se realiza en un ámbito social (Good y Brophy, 1996). En este sentido, a lo largo de su desarrollo los individuos logran tener ideas precisas sobre cómo funciona el mundo social, las relaciones con los otros y sobre cómo están organizadas las instituciones sociales donde se desenvuelven (Delval, 2007). Es así como las personas necesitan adquirir ideas acerca de cómo se produce el proceso de negociación en el marco de una sociedad organizada. Por ejemplo, saber para qué sirve la tierra y cuál es su valor social, cultural y espiritual. Además, deben entender la

organización política, las relaciones de poder, las formas de gobierno y el funcionamiento de las administraciones, partiendo desde la organización de la comunidad local (Delval, 2007). Sin embargo, el conocimiento de los niños no se limita a esto, entienden además las diferencias de clases sociales, de raza, de países, la función de las instituciones como la escuela, la familia, la religión y los conflictos entre grupos (Delval, 2007). En este sentido, las personas durante su desarrollo entienden las relaciones con los otros, las normas que regulan dichas relaciones, la conducta que se debe seguir y aquellas que se deben evitar (Good y Brophy, 1996). En definitiva, durante su desarrollo las personas aprenden ideas sobre el entendimiento, el entretenimiento, la curiosidad, pero además las representaciones del mundo social que determinan lo que los sujetos hacen y pueden hacer (Delval, 2007).

Según Deval (2007) se identifican tres tipos de estudios del medio social: **1)** el conocimiento de los otros y de uno mismo. En esta dimensión los sujetos van elaborando un conocimiento de las otras personas y de este modo se van conociendo así mismo. Este es un conocimiento más bien de tipo psicológico, ya que se tiene en cuenta los estados mentales de los otros y se anticipa cómo se van a comportar entre ellos o en la relación con otros sujetos; **2)** el conocimiento moral y convencional. En esta dimensión los sujetos van adquiriendo las reglas o normas que regulan las relaciones con los otros. Estas normas morales regulan las relaciones interpersonales, mientras que las normas convencionales se ocupan de regulaciones más particulares propias de cada sociedad y de cada cultura. Por ejemplo, las formas de saludo y cortesía, las prácticas de costumbres, entre otras; y **3)** el conocimiento de las instituciones. Esta dimensión se relaciona con la primera, donde los estudios se ocupan de los otros en tanto persona individual, pero no como seres sociales inmersos en instituciones sociales donde desempeñan un rol (Good y Brophy,

1996). Aquí lo característico de lo propiamente social, y que constituye objeto de estudio propio de la sociología, es el conocimiento sobre las instituciones. Es decir, las relaciones entre individuos y grupos que trascienden al individuo. Así, los campos de representación del mundo social que pueden establecerse son diversos. Por ejemplo, el funcionamiento económico de una sociedad, comprensión del orden político, comprensión de aspectos relativos a instituciones o fenómenos ligados a la práctica social. Además, la comprensión y adopción de papeles de género, comprensión y adopción de papeles sociales (profesiones), comprensión de la función de la escuela, ciclo vital, conflicto, religión y comprensión del cambio social y de la evolución de las sociedades. También, la concepción de la familia y de su rol dentro de la sociedad, las relaciones de parentesco, las funciones materna y paterna, constituyen aspectos importantes para la comprensión de la sociedad.

En síntesis, es posible resumir que los elementos didácticos para contextos interculturales están constituidos por el significado del conocimiento propio de los estudiantes mapuches y no mapuches. La finalidad es establecer relaciones conceptuales y representaciones sociales que permitan comprender categorías de contenidos de la sociedad global, definidos en el marco curricular y en la historia local. Esto implica asumir que en contextos indígenas, la forma de comprender el mundo se fundamenta en aspectos físicos y espirituales, donde las tierras y territorios no son concebidos como propiedad privada e individual (Barabas, 2010; Reátegui, 2011; Neira *et al.*, 2012). En esta concepción, los indígenas no sólo consideran la tierra, sino también los vegetales, los animales, los minerales y sus espíritus protectores, donde la relación tiene un profundo valor efectivo, todo está interrelacionado (Tubino, 2014). Así, el valor que tiene el territorio y la geografía para los indígenas es afectiva y ontológica, cuya

existencia da sentido y sustento a la vida en toda la corteza terrestre, lo cual no tiene un valor de mercado. Esta forma de concebir la geografía y el territorio es causa de conflictos epistémicos, que están a la base de la incomunicación entre indígenas y no indígenas. También es conocido como conflicto socio-ambientales, lo que en general es invisibilizado y excluido por los antagonismos epistémicos de base en los espacios públicos institucionales profundamente monoculturales (Tubino, 2014). Estos saberes, históricamente han sido omitidos tanto en estudios de las ciencias sociales como en la elaboración de políticas públicas asociadas a la educación y a la planificación territorial, entre otras. Esto plantea el desafío de considerar las nociones de espacio situado en la enseñanza de la historia, la geografía, el territorio, la organización social y las prácticas socioculturales, desde un enfoque educativo intercultural. Es así como podemos desarrollar nuevos fundamentos epistemológicos, ya que muchas suposiciones constituyen barreras en la construcción del conocimiento social, en particular, lo referido a conocimientos educativos asociados a la geografía y el territorio local (Mejía, 2008).

### **3.6. Conocimientos educativos mapuches<sup>2</sup>**

Los conocimientos educativos mapuches que aquí se desarrollan para explorar su articulación con el conocimiento escolar, desde un enfoque educativo intercultural, se relacionan con nociones sobre el universo, el espacio y el tiempo. Además, entrega una sistematización de conocimientos sobre el parentesco, como base para comprender la historia local de las familias y comunidades mapuches.

---

<sup>2</sup> Este apartado es la continuación del trabajo publicado en Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas (2005).

### 3.6.1. Conocimiento sobre el universo

La construcción del conocimiento sobre el universo, en contexto mapuche, se realiza a partir de procesos, donde cada persona puede acceder a los conocimientos, tanto sobre el **püji mapu** (dimensión de la materia, la corteza terrestre) como sobre el mismo **waj mapu** (universo) a través del **mapunzugun**. De acuerdo con esto, es posible la construcción de conocimientos históricos, sociales y geográficos.

El conocimiento sobre el universo, en general, debe ser pensado y desarrollado desde la experiencia para formar parte de la vida de la persona **che**. Este proceso se puede describir de la siguiente manera: el **we kimün** es un concepto que indica la primera etapa del conocimiento, donde **ajkün** (escuchar) y **pen** (ver/observar/encontrar) son componentes vitales de la experiencia en la comunidad. En tanto, **nüxamkan zugu** es un método de conversación con personas que tienen experiencias en diversos ámbitos, acerca de realidades vividas y de acontecimientos ocurridos en la comunidad. Es así como el **günezuam zugu** constituye un proceso metacognitivo individual sobre el conocimiento colectivo, social, cultural, político, espiritual u otro aspecto del quehacer humano. En tanto, la estructuración de la conciencia de Ser en el mundo, desde el conocimiento mapuche, responde a la manifestación del **kimün** (conocimiento) que posea la persona y el **rakizuam** (razonamiento, pensamiento), que realiza a partir de las condiciones que le ofrece el **az mapu** (características del territorio y universo). Así, el conocimiento y el razonamiento, según la lógica mapuche se construye mediante la observación detallada y sistemática de las dinámicas de la naturaleza, especialmente del territorio, la

geografía, la ecología y el universo. Entonces, a partir del **az mapu**, se reconoce la necesidad de una interacción directa de las personas (**che**) con el **mapu** (en tanto mundo natural). Este es un principio de resguardo del **ixofij mogen** (biodiversidad) de un espacio territorial específico y, en base a lo cual, se estructura la dinámica social, ecológica del saber, el **Ser** mapuche y la visión de mundo.

El **waj mapu** (universo) es un concepto amplio. Por una parte, da a entender la globalidad, el todo, es decir, la visión cósmica circular o esférica, que engloba las manifestaciones de energía (**newen**) existentes en sus distintas dimensiones. Por otra parte, en su acepción inmaterial, el **waj mapu** es intangible, pero también está vinculado a la dimensión territorial, material, donde existen y se desarrollan los distintos **newen** (fuerzas espirituales) que forman parte de la naturaleza, entre ellos los **newen** del **che** (persona).

### **3.6.1.1. Nociones de tiempo mapuche**

Las nociones de tiempo de la sociedad mapuche, que se han construido desde el pasado, constituyen el referente temporal de mayor importancia para la educación, por tratarse de una sociedad que posee una cultura basada en la oralidad. Esta es la fuente de información a la cual se recurre para fundamentar, apoyar o tomar decisiones, sobre aspectos particulares o sobre todas las acciones sociales y culturales que puedan tener incidencia en el futuro de la sociedad en su conjunto.

En la sociedad mapuche, se entiende la concepción de pasado como un concepto genérico y abstracto sin claros referentes empíricos que indiquen el principio o fin de algo.

Para referirse a ello, se utiliza la palabra **rupa chi zugu** (pasado). En esta dimensión amplia del pasado, desde el más reciente al más lejano, se identifican otras dimensiones que tienen referentes empíricos más o menos definidos, que se relacionan con acontecimientos sobre los cuales, los miembros de una comunidad tienen conciencia. Por ejemplo el **piam** (contar sobre la realidad del pasado) no tiene una ubicación temporal ni espacial por los miembros de la comunidad, pero sí existen en la memoria colectiva. Así, en un **piam** se sabe que algo ocurrió, pero no se sabe en qué lugar ni en qué momento.

En tanto, la dimensión temporal **kuyfi** (tiempo pasado) corresponde a sucesos pasados desde más o menos cuatro generaciones de abuelos y donde se identifican tres sub-dimensiones: **1) eja kuyfi** se refiere al pasado lejano inmediato; **2) newe kuyfi em** se refiere al pasado lejano mediato; y **3) rüf kuyfi em** indica un pasado lejano-remoto y corresponde a la dimensión mayor denominada **kuyfi**. Aquí las nociones de tiempo están asociadas a relatos orales y fundacionales. Por ejemplo, un **nüxam** es definido como una conversación sobre la antigüedad y el **piam** es definido como ilustración de hechos y sucesos ocurridos en un pasado remoto, pero que se conservan en la memoria individual y social.

La dimensión temporal **newe kuyfi em** permite ingresar a la memoria de los antepasados, para develar la organización social, política y territorial de la sociedad mapuche, utilizando los conocimientos más refinados. Para poder acceder a los conocimientos del **newe kuyfi em**, cada individuo requiere conocer prácticas socioculturales y un conocimiento sobre la lengua mapuche **mapunzugun**. Esto implica un alto grado de especialización y conocimiento, a partir de la máxima utilización del potencial propio que poseen las personas y que, por lo general, son rasgos hereditarios o vocacionales.

Por ejemplo, un **wewpife** (orador) representa, en la memoria social, hechos y procesos ocurridos en la familia y la comunidad mapuche posteriores a la guerra de Pacificación de La Araucanía.

En tanto, para acceder a los conocimientos del **eja kuyfi** las personas, si bien es cierto, no pueden medir fehacientemente un hecho claro y definitivo, pueden reconstruir la memoria individual, social e histórica. Por ejemplo, un **nüxam** o un **wewpin**, que se refiere a la historia de la comunidad, es expresado o comunicado en el marco de un **kamarikun** (actividad socio-religiosa para dar gracias a las fuerzas espirituales), donde se identifican contextos, personajes y actores sociales que están directamente implicados en un evento histórico. Desde esta dimensión del tiempo y del espacio, en el borde costero de La Araucanía, se recuerdan hechos y procesos territoriales asociados al terremoto del año 60. En el sector cordillerano, se recuerdan hechos y procesos de desplazamiento territorial de familias mapuches, producto de la ocupación colonial del sector de Huichahue, pero más precisamente en el territorio ubicado entre las comunas de Padre Las Casas y Cunco, posterior a la Pacificación de La Araucanía.

La dimensión temporal **chumul** hace referencia al pasado reciente, en general, lo que ocurre dentro de una semana, dentro de un mes. Las sub-dimensiones **füxa chumul** hace referencia al pasado reciente mediato lejano; **newe chumul** al pasado reciente mediato; y **we chumul** al pasado mediato reciente cercano. En tanto, la dimensión temporal **tayi** o **chayi** hace referencia al pasado dentro de un día; **füxa tayi** es el pasado inmediato, pero más de medio día; **newe tayi** al pasado inmediato, menos de medio día; y al **eja tayi** al pasado inmediato, dentro de un momento del día. La dimensión temporal **fewla** hace referencia al presente sim-



ple, lo que ocurre ahora; **fantepu** al presente en relación con el pasado o tiempo transcurrido hasta ahora. La dimensión temporal **ka antü** hace referencia al tiempo futuro, asociado al transcurso de un día. Por ejemplo, **ka antü gele o kiñen antü** quiere decir cuando sea otro día, otro tiempo. En esta dimensión se pueden identificar otras sub-dimensiones: **ka antü gele** o **ka antü mew** como futuro lejano que no tiene límites temporales definidos; **ka xipantu** como futuro que tiene límites temporales de un año, por ejemplo **epu xipantu** (dos años), **mari xipantu** (diez años), **pataka xipantu** (cien años). La sub-dimensión temporal **müchay** hace referencia al futuro dentro de un día identificándose otras categorías o momentos del futuro más próximo como **püchi müchay** (un momento más tarde).

La dimensión temporal **antü** hace referencia al transcurso de un día como unidad de tiempo; **wünüftuy antü** está referido al inicio de un día; así **wefpan antü** significa inicio de la claridad del día; **ragi antü**, significa medio día; **rupan antü**, significa pasado el medio día; y **kon antü** está referido a la finalización de un día, 'cuando el sol se esconde'. En este sentido, la expresión **meliwe antü** hace referencia al transcurso de cuatro días en tiempo futuro; **külawe antü** se refiere a tres días futuro; **epuwe antü**, hace referencia a dos días futuro; y **wüle** se refiere a un día futuro, mañana. La dimensión temporal **pun** hace referencia a la noche; la subdimensión **eja pun** refiere al primer momento de la noche o la caída del sol; **ragi pun** a la mitad de la noche; y **kiñeñpüle pun** o **epe wün** refiere al amanecer, inicio del término de la oscuridad.

La dimensión temporal **xipantu** hace referencia a un año; las sub-dimensión **pukem** se refiere al invierno; **pewü** está referido a la primavera; **walüg** está referido al verano y **rimü** está referido al otoño. En tanto, la expresión **we xipantu** está referida al nuevo año; **wiño xipan antü** está referido a la

nueva salida del sol, en un lugar determinado en el horizonte de la comunidad. La dimensión temporal **küyen** hace referencia a la luna como referente temporal; **kiñe küyen** está referido a un ciclo lunar; **we küyen** para referirse a la luna nueva; **pürapan küyen**, significa cuarto creciente; **apon küyen** se refiere a la luna llena; **nagmen küyen** significa menguante; y **ñam küyen** significa fase de finalización de la luna.

En consecuencia, estas dimensiones temporales según el conocimiento mapuche, están en general asociadas a prácticas socioculturales y socio-religiosas, que constituyen prácticas epistémicas que permiten develar referencias temporales y espaciales construidas socialmente en las familias y comunidades mapuches. Por ejemplo, la memoria sobre los primeros asentamientos impuestos por el Estado, después de la guerra de Pacificación de La Araucanía. Desde esta dimensión, las personas tienen conciencia de los acontecimientos pasados, pero no hay una especificación temporal definitiva y clara. Se toman como referencia cuatro generaciones de abuelos, que han ido transmitiendo sus saberes de generación en generación. Los acontecimientos pueden ser reconstruidos y ubicados tanto temporal como espacialmente.

### **3.6.1.2. Nociones espaciales mapuches**

Los diferentes datos e informaciones que se han recogido desde las fuentes orales en el marco de investigaciones del CIECII han permitido identificar que, en la sociedad mapuche, existen concepciones peculiares de organización espacial, que se caracterizan por ser verticales-circulares y, otras, por ser de carácter horizontal y circulares. Las primeras corresponden a las dimensiones espaciales cósmicas y

las segundas, a los denominados espacios territoriales, que también tienen la característica de ser circulares y horizontales. En ambas modalidades, se identifican diferentes planos, que presentan características propias y elementos que los estructuran con funciones y significados diferentes, para las personas que tienen conciencia de la existencia de esos planos. Algunos de ellos tienen referentes concretos y otros, sólo imaginarios.

### 3.6.2. El *Wajontu mapu*

**Wajontu mapu**, es una noción que se refiere al universo, es la dimensión espacial de mayor amplitud, donde están contenidas dos modalidades de organización espacial antes mencionadas y sus diferentes planos. Esto constituye el espacio total del universo, según el pensamiento religioso y cosmogónico mapuche. Corresponde, por lo tanto, al espacio universal.

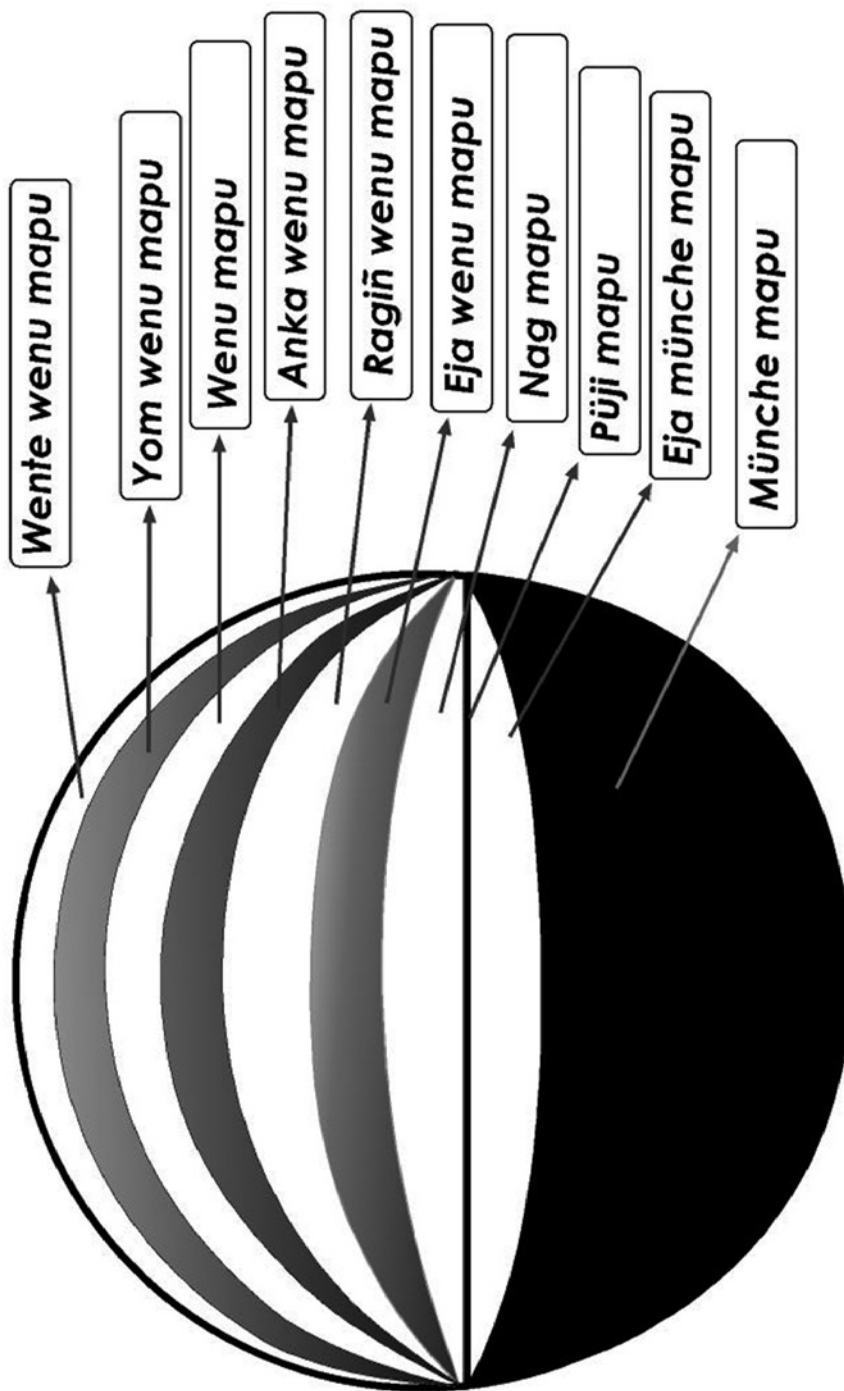
“En este espacio universal se identifican tanto los elementos físicos del universo, como las fuerzas espirituales y naturales que le dieron origen, que las controlan y las gobiernan. Dentro de éste, se incluye la vida, pero este concepto es en un sentido amplio: **wajontu mapu pigekey kom tūfa, ixo kom wajon pigekey**. Allí entran las estrellas, todo, el **wajontu mapu** compone todo...” (**Ragintulewfu che**, Testimonio, 2000, citado en Huenchulaf, Ancalaf y Cárdenas, 2004).

Como espacio universal, el **wajontu mapu** está fundado en **el mapun** (fuerza espiritual creadora de la tierra), **el mapun kuche** (fuerza espiritual femenina creadora de la tierra) y **el mapun fūcha** (la fuerza espiritual masculina creadora

de la tierra). Estas fuerzas constituyen la base de la creación y se replican en cada uno de los planos espaciales, tanto verticales como horizontales, que permanentemente están en busca de la armonía y el equilibrio. Asimismo, existen en el espacio distintas fuerzas creadoras para los diferentes elementos que conforman el universo. Es decir, cada elemento tiene su **güne mapun**, que también constituye una dualidad **kuche** o fuerza femenina y **fücha** o fuerza masculina. Ambas fuerzas cumplen con una función específica para mantener el equilibrio del universo y funcionan interrelacionadamente.

Los aspectos, funciones, características y significados de cada uno de los elementos del espacio más amplio se replican en las dimensiones espaciales menores (principio de lo micro en lo macro y lo macro en lo micro).

Esquema N° 5. Planos verticales del wajontu mapu

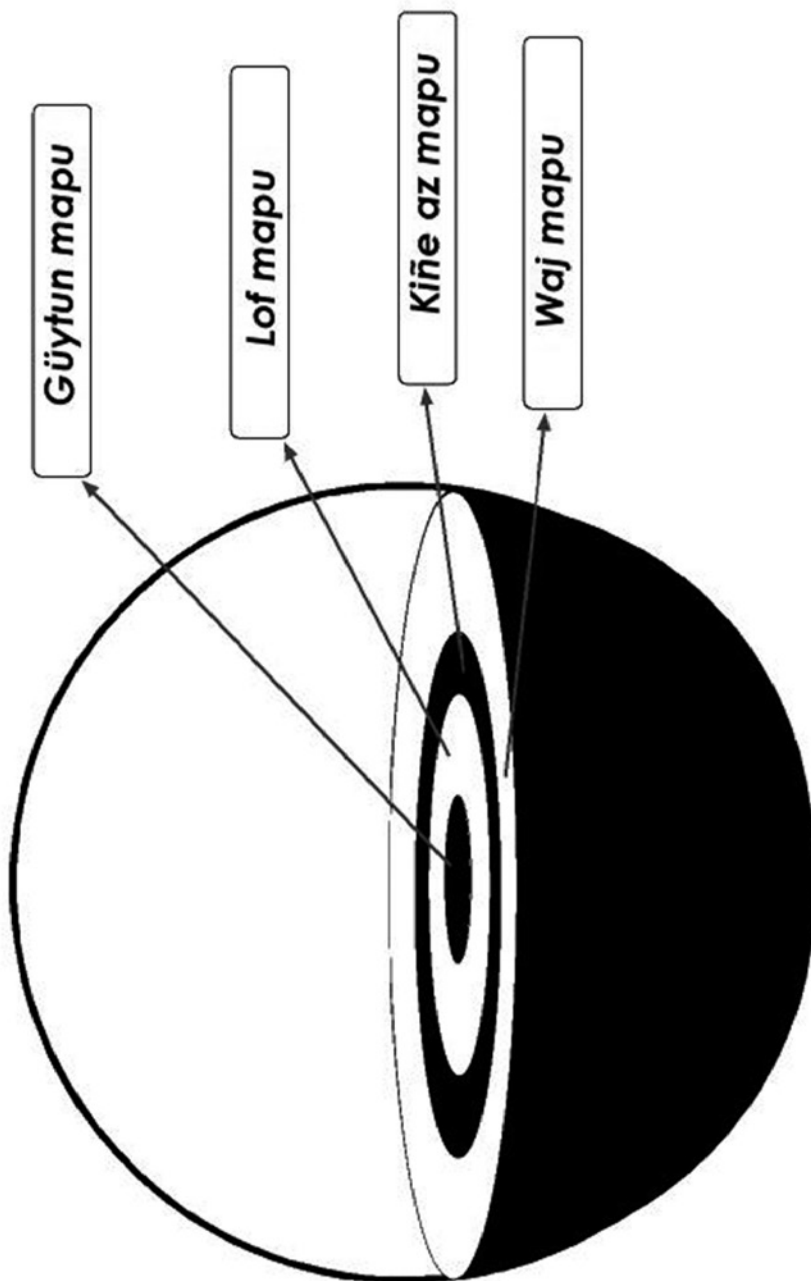


Fuente: Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas (2005).

En el **esquema N° 5**, el **wajontu mapu** contiene las siguientes dimensiones espaciales: **wente wenu mapu**, hace referencia al espacio vertical superior; **yom wenu mapu**, está referido a un espacio vertical intermedio superior; **anka wenu mapu**, está referido al espacio vertical intermedio inferior; **wenu mapu**, está referido a un espacio vertical superior donde se alojan las fuerzas espirituales; **ragiñ wenu mapu**, está referido al espacio vertical intermedio inferior; **eja wenu mapu**, está referido al espacio inmediatamente superior al suelo; **nag mapu**, está referido al espacio donde se genera y desarrolla la vida; **püji mapu**, está referido a la corteza terrestre; y **münche mapu**, está referido al espacio vertical inferior de la corteza terrestre.

Para hacer las distinciones entre las dos modalidades verticales de espacio, hacia arriba y hacia abajo, se toma como referencia el **püji mapu** o dimensión considerada como suelo y subsuelo; la corteza terrestre, que divide el **wajontu mapu** en **wenu mapu** y **münche mapu**, pero que tiene la característica de ser imaginario. Este último se considera como un lugar en el que se encuentran otros espacios denominados **renü**, donde los seres viven en otra dimensión, distinta de la terrenal. En este espacio es donde se forman ciertas personas que tienen dones especiales, a quienes se le entregan los conocimientos más profundos desde la lógica mapuche, en relación a un oficio.

Esquema N° 6. Nag mapu como espacio físico territorial horizontal



Fuente: Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas (2005).

En el **esquema N° 6**, se muestra el espacio donde se desarrolla la vida natural, social, cultural y espiritual. Según la cosmovisión mapuche la expresión **güytun mapu** hace referencia a la organización del espacio más próximo de la familia y la comunidad. En tanto, **lof mapu** es el espacio que ocupa una comunidad de personas y la extensión del territorio de la misma. **Kiñe az mapu** se refiere a un espacio más amplio donde habita un conjunto de familias y comunidades que, de cierto modo, se establecen para dar sentido social, económico, cultural y espiritual a un territorio específico, al interior de una misma territorialidad. Este espacio también se conoce como **kiñel mapu**. En consecuencia, **waj mapu** hace referencia a espacios territoriales, en sentido horizontal, de comunidades e identidades que constituyen macro territorialidades.

En el conjunto de las dimensiones del espacio horizontal, se desarrolla la vida en el mundo mapuche, como también las fuerzas espirituales y naturales. El poder de las fuerzas naturales y la relación que tiene el hombre con ellas en la construcción de la cosmovisión mapuche se ilustra en un **piam** denominado **xoflu ga ruka**, que fue recopilado por Domingo Colicoy (1999). El relato permite aproximarnos a una comprensión sobre la creación del cosmos, desde la lógica del conocimiento cultural mapuche. Así, el **piamtun** constituye un método que se utiliza en la formación mapuche en referencia a situaciones históricas del pasado lejano remoto y que puede abarcar distintos ámbitos temáticos. A continuación, se relata un **piam** presentado por Marta Parra, del sector **Pikunche**, comuna de Vilcún, Región de La Araucanía.



“La tierra era una gran casa de piedra. Allí, vivía un matrimonio que tenía varios hijos: **Küyen** (luna), **Antü** (sol), **Wüñejfe** (lucero), **Cherüfe** (ser no humano, no siempre visible a la vista humana) y **Che** (gente, persona). Los padres salieron de su casa y los hermanos se pelearon. Tan grande fue la pelea que no se fijaron que el fuego estaba encendido y que cada vez se hacía más grande. El fuego se hizo tan grande que la casa explotó. Los hijos volaron por todas partes, unos volaron hacia arriba: espacio, **Antü**, **Küyen** y **Wüñejfe**; el **Cherüfe** voló hacia unos montones de rocas, ahora se le llama **Zegüñ** (volcán); el **Che** era el menor, éste voló junto a los peñascos de piedra y ahí se quedó. Desde esa vez, dijeron: ‘nunca más vamos a pelear, es mejor que trabajemos’. Así, **Küyen** trabaja regando; **Antü** hace fuego para temperar la casa; **Cherüfe** vigila y limpia la casa todas las noches, recoge las cosas que ya no sirven. Él se alimenta de carne humana, pero sólo elimina a las personas que no se portan bien. Los seres humanos somos como los animales. Algunos son mansos, no son golosos, éstos quedan para cría. Los mañosos, soberbios se venden o se matan para consumir. El **Cherüfe** así elige.

La luna tuvo cuatro hijos: **Xalkan** (el trueno), **Jüfkeñ** (el relámpago), **Mewleh** (el remolino) y **Küruf** (viento). Cuando **Küyen** comenzó a regar las piedras chicas y el **Che** se transformó en hojas, las hojas se transformaron en plantas y el **Che** comenzó a crecer igual que las plantas. ‘Ahora que ustedes resucitaron’, les dijo **Küyen**, ¡ustedes no pueden vivir sin trabajar! Así, a **Che**, lo dejaron como capitán y a las plantas las dejaron como camino por donde pase el agua.

Por eso somos hermanos, primos se puede decir. Cada uno de nosotros tiene su tierra, nadie lo puede molestar. Así, también cada uno tiene su propio trabajo.

Cuando no se respeta al otro, surgen las discusiones, a pesar de que dijeron que no pelearían nunca más, pero así es la vida. Por muy hermanos que seamos, igual peleamos. Ellos son iguales, sólo que **Che** (la persona) tiene que calmar los ánimos. Para eso, hay que hacer **Gijatun**" (Marta Parra, **Pikunche**, Testimonios, 1993).

El relato nos presenta seis momentos: **1)** la tierra como una gran casa en un estado estático, donde todo es como eterno; **2)** los padres salen y los hermanos se pelean; se entra en un máximo dinamismo y se produce el desorden y el caos; **3)** viene el arrepentimiento de la acción y se inicia la distribución de las responsabilidades; **4)** la luna (**Küyen**) tiene hijos. Ella riega y se producen las transformaciones de piedra a plantas. El agua se nos presenta como dadora de la vida. En efecto, tanto vegetal como persona crecen en los mismos niveles y dimensiones; **5)** surge el mandato y con él, los roles y las normas. A la persona se le encarga la misión de cuidar y proteger. Las plantas serán el camino por donde escurre el agua; y **6)** en el último momento, se presenta la explicación e interpretación del relato, el reconocimiento de la vinculación parental entre los distintos elementos de la naturaleza. Es decir, la relación persona-vegetal está unida por ese pacto primordial (vida espiritual que da origen al tiempo experiencial). Esa intervención cautelosa de la persona hacia los vegetales y la retribución a ella es como revivir el pacto entre vegetal y persona, en la expresión 'no pelearemos más, es mejor que trabajemos'. El **gijañmawün** (rogativa para agradecer) aparece, entonces, como una manifestación reguladora de la conducta socio-interactiva de la relación de parentesco en la sociedad mapuche.

### 3.7. Conocimientos sobre el parentesco

Según los **kimches** (sabios), a pesar de las transformaciones sociales de la familia y la comunidad, aún existen conocimientos sobre la relación de parentesco que hoy día se continúan transmitiendo; se reconocen tres categorías conceptuales: el **küpan** (ascendencia paterna), el **tuwün** (ascendencia materna) y el **reñma** (ramificación del tronco parental). Así, las relaciones sociales implican una relación con un objeto de saber, para valorar y reconocer el tronco parental común y las personas que lo conforman, en un espacio físico-geográfico de la comunidad mapuche actual. Aquí, la noción de espacio geográfico y físico adquiere significado cuando las personas entrevistadas reconocen venir de algún lado y haberse asentado en ese lugar. Los términos para referirse a dicho proceso hoy día es el **küpan**, que significa traer una representación de algún oficio, estatus y conocimientos sobre la relación consanguínea con un tronco parental, un espacio, un tiempo y una territorialidad desde donde el sujeto viene. Así, **küpan**, en cuanto a referencia espacial y territorial, significa venir de un lugar, pero que no necesariamente constituye el origen territorial. Por ejemplo, una persona dice **Temuko küpan**, con lo cual se refiere que llegó a Temuco, pero aún no sabemos cuál es el lugar o el territorio de origen. El **tuwün** significa provenir de algún espacio territorial y tener relación política, social, cultural, económica y consanguínea materna con un tronco parental. En la dimensión territorial, la expresión **tuwün** significa el lugar de origen de una persona. Por ejemplo, **Paliwe Pijan mapu tuwün** se refiere a la comunidad de origen de la persona.

En consecuencia, la noción de **tuwün** hace referencia tanto al origen parental como al territorial, que encierra una construcción social del conocimiento con respecto a ambas dimensiones. Por su parte, el **küpan** es una noción que establece un marco que remite al sujeto a su historia, a la forma de relación de una persona con su tronco parental paterno y al tránsito de los sujetos en el espacio, teniendo como punto de referencia el territorio, un lugar, un espacio definido por situaciones contextuales. La transmisión de estos conocimientos constituye un proceso de formación de persona que tiene por objeto continuar la red de parentesco y asumir pautas para actuar como integrante de una nueva generación. En este sentido, el conocimiento acerca de la relación de parentesco se plantea en tres dimensiones: la relación sociocultural, la relación tiempo-espacio y la relación del hombre con el medio natural.

En primer lugar, **la dimensión sociocultural del conocimiento acerca de la relación de parentesco** se manifiesta a través del **wixankontuwün**, que se define como la acción de visitarse entre parientes dentro de una comunidad. Esta es una costumbre que permite comunicar las características de la relación de parentesco como contenidos educativos al interior de la familia. Así, el **wixankontuwün** responde a una intención planificada desde el núcleo familiar, que permite distinguir los grados de un parentesco y las necesidades que cada familia puede tener. Por ejemplo, al niño y al adolescente se le dice: “monta a caballo para ir a visitar a los parientes, para saludarlos, saber cómo están, saber si les ha ocurrido algo, saber si necesitan algo” [U22, S1B, RP, vp; Ilust. 12, Testimonio, 2002]. En este proceso, el objetivo principal de la visita entre parientes es dar continuidad a la relación y al conocimiento del parentesco. El **wixankontuwün** se basa en la memoria social y se observan algunos contenidos que expresan el reconocimiento entre parientes de la familia y de la

comunidad. Este reconocimiento está contenido en expresiones como **familia ta ti inchin**; es decir, somos una sola familia y ése es el motivo para visitarnos. Para la persona mapuche, el hecho de visitarse entre los miembros de la familia implica manifestar su pertenencia a un mismo tronco parental de la siguiente manera: “he venido a visitarlos para saber que somos una sola familia, que tenemos una misma descendencia (**küpan**), un mismo origen... para reafirmar que somos de una misma sangre, ése es el motivo principal de mi visita” [U28, S4, RP, vp; Ilust. 13, Testimonio, 2002]. Durante la visita, se recuerda el saber y el conocimiento sobre el **tuwün** y el **küpan**. Estos saberes están en permanente cambio y los niños deben aprender que es un aspecto primordial de su identidad como mapuche (Quintriqueo, 2002).

En segundo lugar, **la dimensión tiempo-espacio del conocimiento sobre la relación de parentesco** se manifiesta en el **tuwün** y en el **küpan**, como categorías de contenidos educativos que vinculan a las personas con una organización de la familia y de la comunidad. El conocimiento del **tuwün** y del **küpan** tiene correspondencia con una noción de tiempo y de espacio, que funciona como referente para comprender la realidad social y cultural en el contexto de la comunidad actual. Esta correspondencia se da particularmente en el **küpan**, puesto que se refiere a la memoria social de la familia relacionada con un tronco parental común, que se ha construido históricamente. En este proceso, los **kimches** cumplen la función de socializar la **tradición oral**, construida en cada comunidad, y los adultos hacen explícita su intención de dar continuidad al saber y al ser mapuche mediante el aprendizaje del **küpalme** (linaje) en niños y adolescentes (Quintriqueo, 2002). El **küpalme** representa el conjunto de saberes, conocimientos, normas y valores que la familia ha construido históricamente en la comunidad, en cada territorio, los cuales constituyen un conocimiento educativo, cuyo

propósito es transmitirlo a las nuevas generaciones como una memoria histórica. El **tuwün**, por su parte, se relaciona con un conjunto de conocimientos sobre el lugar geográfico, el territorio, las características del paisaje geográfico y la relación materna de la persona con la comunidad de procedencia. El apellido de la persona indica un conocimiento y un apego al **lof mapu**, localidad en la que ha nacido (Latcham, 1924). Las características del paisaje local se relacionan con un conocimiento específico que las personas han construido en relación directa con el entorno natural, que les permite comprender mejor el medio y desarrollarse social y culturalmente como comunidad (Mandrini y Ortelli, 1993). La relación materna de la persona con la comunidad es el conocimiento de los parientes que reciben al niño al momento de nacer, como co-responsables de su integración al tronco parental común mediante la socialización primaria (Latcham, 1924). Al respecto, en el siguiente testimonio, se indica que, cuando no se posee el conocimiento, tanto de la procedencia materna como paterna, el **tuwün** y el **küpan** respectivamente, los miembros de la comunidad expresan: “tú no tienes fuerza para opinar, porque no tienes conocimientos... pero el que sabe de su **küpan** y de su **tuwün** tiene la fuerza para opinar... porque sabe de dónde viene” (U6, S2 CI, CF, Ckt: 1, Testimonio, Quintriqueo, 2002).

En tercer lugar, **la dimensión hombre-naturaleza del conocimiento sobre la relación de parentesco** se define como **inatuwün**, que es una indagación socio histórica acerca de la ocupación de un territorio o localidad mediante el prototipo del **tuwün**, como ascendencia materna de cada mapuche. Asimismo, incorpora una forma de relacionarse de los sujetos con el presente, pasado y futuro. Este proceso se lleva a cabo en una relación directa del sujeto con el medio natural y el saber mapuche que ya existe en la familia, como un conjunto de normas y valores para la formación

de personas. La relación del aprendiz con el que enseña tiene como referente el marco social y cultural construido en el pasado y transmitido desde la memoria social. Por ejemplo, un testimonio señala que en este proceso “el trabajo y la enseñanza del niño se realiza en la medida que la persona va creciendo... [Se le dice que] así, conversará sobre su **tuwün** y, en otros lugares, se hará análisis de su **tuwün**. Entonces, se le dirá: tienes un buen pensamiento, o bien, tienes un mal pensamiento” (C3, EA, lev: 2, Testimonio, 2002). Así, el **inatuwün** constituye una búsqueda metódica de los saberes y conocimientos construidos históricamente en la relación que tiene el hombre con la realidad natural, social, cultural y espiritual de la familia y de la comunidad (Quintriqueo, 2002).

En este mismo sentido, se presentan seis aspectos asociados a la memoria social sobre el parentesco: **1)** el **inatuwün**, que significa indagación y reflexión sobre la ascendencia materna de las personas y es entendido como un mecanismo de relación dialógica de los sujetos con el presente, el pasado y futuro; **2)** el **piwkeyewün**, entendido como una representación social sobre el valor de la relación de parentesco; **3)** el **logkontuku küpan**, como un proceso de representación del conocimiento conceptual sobre el parentesco en el contexto de la familia y de la comunidad mapuche; **4)** el **mapunzugun**, como un mecanismo de expresión y construcción de conocimientos relacionados con el parentesco; **5)** el **gübam**, que se refiere a un método educativo familiar para el aprendizaje del conocimiento sobre el parentesco, donde el objetivo es la formación de personas; y **6)** **kaletuy ta zugun**, que se refiere al cambio social, como una expresión de transformación del conocimiento sobre el parentesco y la relación social entre los miembros de la comunidad (Quintriqueo, 2002).

En la educación familiar, se identifican cuatro dimensiones de sub-contenidos centrales sobre el conocimiento del parentesco en la familia y en la comunidad mapuche. En primer lugar, el **yamün**, es el respeto que se expresa en la relación con los parientes, se refiere al cariño, la confianza y la cortesía con sus miembros. En segundo lugar, las prácticas socioculturales para comunicar conocimientos relacionados con el parentesco son el **zuguwün**, que se refiere a la necesidad de dialogar y comunicarse entre parientes, el **wixankontuwün**, que se refiere a la necesidad de visitarse y relacionarse entre miembros del parentesco. El **mogeyewün**, que se refiere a visitas que se realiza entre parientes cercanos, para compartir alimentos y recursos. En tercer lugar, se identifican como contenidos educativos conceptuales el **rakizuam**, que se refiere al pensamiento mapuche; el mapuche **kimün**, que se refiere a los saberes y conocimientos. El **inatuwün**, que se refiere a la indagación permanente sobre la historia acerca de los parientes. En cuarto lugar, los mecanismos de transmisión de conocimientos mapuches a las nuevas generaciones son el **nüxam**, que se refiere a la conversación. El **gübam**, que se refiere a los consejos y el **kimeltuwün**, que se refiere al aprendizaje y la enseñanza del **kimün** (conocimiento), desde la educación mapuche (Quintriqueo, 2002).

Las principales prácticas socioculturales asociadas a la relación de parentesco en la comunidad mapuche son: el **palin** y el **gijatun**. El **palin** es una actividad deportiva que se concibe como una instancia de encuentro entre parientes, con el fin de fortalecer ideas y pensamientos que han sido construidos en el pasado cultural y social. El **gijatun** consiste en una práctica socio religiosa, donde se comparte un discurso dialógico, formal y situacional que busca vincular a las personas con su pasado social y cultural. Desde una visión religiosa mapuche, el **gijatun** es para orientar la relación de los sujetos con la sociedad, con **günechen** (fuerza espiritual su-



perior), con la cultura y el medio natural. Tanto el **palin** como el **gijatun** tienen un sentido práctico en la relación de parentesco de la familia mapuche y se planifican con ese propósito. En esa misma lógica, en general, los participantes de estas actividades son parientes directos de troncos parentales que existen en la comunidad mapuche actual (Quintriqueo, 2002).

En resumen, la memoria social mapuche hace referencia a la relación de parentesco del pasado y permite identificar algunos propósitos específicos. Estos propósitos orientados a la formación del niño mapuche son: **1) kümeyawal ta che**, que consiste en la actitud de respeto que, idealmente, se debe dar entre personas de la familia y la comunidad mapuche que pertenecen a un mismo tronco parental; **2) yamüwal ta che**, que significa una relación de estima, de respeto y de reconocimiento entre personas mapuches de un mismo grupo parental y de la comunidad en general; **3) küme rakizuam ta nieael**, que consiste en formar a la persona para que asuma un tipo de pensamiento requerido en su familia y en la comunidad mapuche; **4) küme che geal**, significa que una persona busca ser el modelo; ser solidario dentro del grupo parental; **5) kim che geal**, que consiste en formar una persona recta, que tenga como meta estudiar y contribuir permanentemente en la construcción del conocimiento; **6) küme inayal ta ñi zugu**, que se refiere a una persona que busca actuar correctamente, ser firme en una forma de pensar; **7) ajkütual ta zugu**, que significa formar a una persona que sea capaz de escuchar los saberes y conocimientos, sean mapuches o no, pero que lo incorporará a su formación intelectual y valórica; y **8) kümeke gübam ta yenieael**, que significa ser una persona portadora del buen consejo, del buen pensamiento mapuche (Quintriqueo, 2005). El conjunto de estos conocimientos educativos mapuches constituyen la base para la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias

Sociales, desde un enfoque educativo intercultural.

#### **4. Planificación del currículum en Historia, Geografía y Ciencias Sociales**

La planificación para el currículum escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales establece dos unidades para 1° año y 2° año de Educación Básica respectivamente, que se han elaborado de acuerdo con la progresión de contenidos que presenta cada nivel y en los respectivos ejes de la asignatura. Cada unidad presenta una descripción de contenidos desde el enfoque educativo intercultural para el contexto mapuche, lo cual permite implementar la planificación, abordar las actividades y estrategias metodológicas sugeridas.

La metodología de trabajo que se ha adoptado para el desarrollo de las unidades de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es la investigación de conocimientos en la comunidad mapuche, en relación al desarrollo de las habilidades de indagación, análisis y discusión respecto a informaciones provenientes de fuentes escritas y orales. El objetivo es que los estudiantes sean capaces de reconstruir su propia historia a partir del uso de dichas fuentes. Por otra parte, se busca que los estudiantes puedan conocer los pasos propios de una investigación, lo cual comprende formular preguntas, establecer relaciones, sistematizar, elaborar conclusiones y comprender los problemas empíricos a nivel local, nacional e internacional.

Para el desarrollo de dichas habilidades, se ha considerado el ciclo de indagación que se utiliza principalmente

desde la pedagogía y que está centrado en el enfoque de la educación ecológica. Sin embargo, se aplica también en ciencias sociales para la búsqueda de conocimientos en la comunidad bajo el concepto de **inatuzugu** como una metodología de indagación integral y que asume la co-construcción como base de la colaboración entre escuela-familia-comunidad.

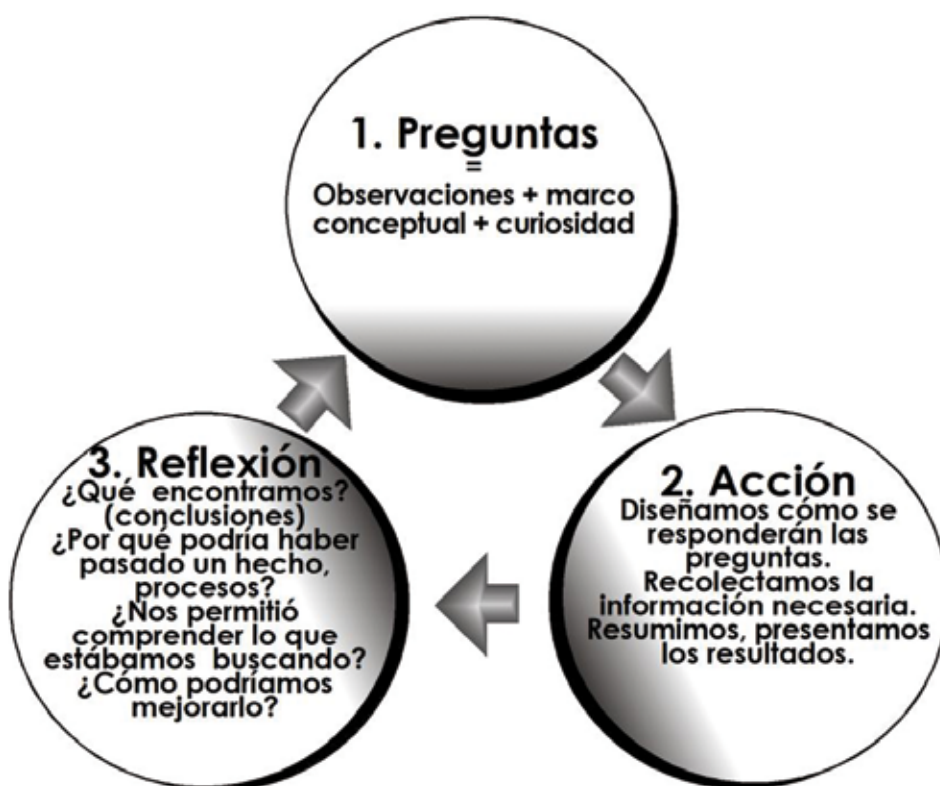
El ciclo de indagación según Díaz *et al.*, (2010), tiene las siguientes etapas:

**Pregunta.** Nace del interés y curiosidad por conocer la historia y el conocimiento sobre la territorialidad.

**Acción.** Consiste en implementar estrategias para recabar información, tales como: aplicación de entrevistas, visitas guiadas para observar y describir el territorio y la geografía asociado a la historia de la familia y la comunidad.

**Reflexión.** Se refiere al proceso en donde los estudiantes se plantean nuevas preguntas a partir de la información recabada. Si bien este es un proceso individual, cada profesor debe orientar y guiar a los estudiantes en esta etapa del ciclo de indagación, para llegar a una metacognición.

## Esquema N° 7. Ciclo de indagación propuesto por Díaz *et al.*, (2010)



Fuente: Elaboración propia.

Según el **esquema N° 7**, el ciclo de indagación se inicia en el momento en que surge una pregunta que motiva la búsqueda de nuevos conocimientos. Éste continúa con la acción, es decir, con la implementación de estrategias que permitirán responder las preguntas y presentar los resultados. El ciclo termina con la reflexión, que es una etapa fundamental en el proceso de indagación, ya que es el momento en que se produce la metacognición de los estudiantes. Según nuestras investigaciones empíricas en el CIECII, es necesario

adicionar un cuarto paso a la indagación que se relaciona con la proposición, posterior a un proceso de reflexión crítica sobre la propia acción. Es una propuesta que surge de la reflexión, como una acción que permite transformar la realidad que encubre un problema para mejorar las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje, según el triángulo pedagógico propuesto por Houssaye (1993). Este triángulo pedagógico está compuesto por **el profesor, el saber enseñado y los estudiantes que viven el proceso de formación escolar**, donde la incorporación de contenidos educativos mapuche al aula se propone el desafío de institucionalizar los saberes locales en la escuela.

#### **4.1. Descripción pedagógica de las unidades**

Las unidades se organizan y desarrollan en dos ejes: la historia y la geografía. El eje **Historia** tiene como objetivo profundizar el conocimiento y la reflexión acerca del ser humano y promover que los estudiantes desarrollen un pensamiento histórico que les permita desenvolverse crítica y responsablemente en la sociedad. Con respecto a la secuencia temática, en **primer año básico**, se trabaja con nociones y habilidades básicas de pensamiento temporal, el reconocimiento de la propia identidad personal, el desarrollo del sentido de pertenencia a la familia, a las comunidades locales, el conocimiento y la valoración de la propia cultura en sus diversas manifestaciones. En **segundo año básico**, se enfatizan las expresiones del patrimonio cultural mapuche en relación con la territorialidad y el conocimiento de la organización social mapuche, la identidad y la necesidad de los seres humanos para vivir en comunidad.

En tanto, el eje **Geografía** permite al estudiante explorar la diversidad del mundo y la multiplicidad de culturas y paisajes. Desde esa base, también permite reconocer cómo la relación entre el ser humano y su medioambiente se define por constantes procesos de adaptación y de transformación. Se busca que el estudiante comprenda que el territorio es el escenario y el contexto de referencia del quehacer humano, tanto en el pasado como en el presente y futuro. Así, en **primer año básico**, los estudiantes empiezan a reconocer y usar herramientas geográficas y categorías de ubicación relativa. En **segundo año básico**, se incorporan categorías de ubicación absoluta, se inicia el trabajo con el concepto de paisaje y se incluye vocabulario geográfico<sup>3</sup>.

#### 4.1.1. Unidades de Primero Básico

Las unidades de primer año básico tienen como propósito que los estudiantes inicien su comprensión respecto del tiempo y la temporalidad, desde el conocimiento tanto mapuche como occidental, mediante el desarrollo de habilidades de ubicación temporal aplicadas a la vida cotidiana. En este sentido, se espera que los estudiantes sean capaces de secuenciar días de la semana y meses del año relacionados con eventos de su propia vida, con las actividades que realiza y con celebraciones significativas de la familia y la comunidad. Por otra parte, está la secuenciación de sus vivencias personales. Además, contribuir a la comprensión de la noción de tiempo implica conocer una categoría de análisis fundamental en la disciplina: **el cambio y la continuidad**.

Asimismo, la unidad tiene como base el **inatuzugu** (indagación), a partir de fuentes orales para recabar información de su pasado, su familia y su comunidad, con el fin de

reconocer conocimientos y prácticas socioculturales que forman parte de su identidad personal. Esta base se configura en la medida que los estudiantes son capaces de reconocerse a sí mismos en relación a su grupo de pertenencia y su relación con personas pertenecientes a otras sociedades y culturas.

#### **4.1.2. Unidades de Segundo Básico**

Las unidades de segundo año básico tienen como propósito que los estudiantes identifiquen y valoren los grupos sociales que forman parte, en este caso, la comunidad mapuche y localidades y/o sectores no mapuche. De esta forma, se espera afianzar la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes hacia la familia y la comunidad. La unidad tiene como objetivo que los estudiantes comprendan la necesidad del ser humano de vivir en comunidad, en la cual cada persona cumple importantes funciones y roles, con el fin de satisfacer sus necesidades. Se enfatiza la importancia de conocer y construir la historia desde lo local hacia lo global, de lo particular a lo general, de manera que, cada estudiante sea capaz de comprender procesos históricos, desde sus propias experiencias.

Comenzando por su propia familia, se espera que los estudiantes valoren y reconozcan sus características y que, sobre esta base, indaguen en su pasado con el apoyo de su familia y de los **kimches** (sabios) de su comunidad (rural o urbana). Se espera que los estudiantes comprendan que su familia tiene un pasado y una historia de la cual él forma parte.

La indagación de la historia familiar favorece la intro-

ducción de los conceptos básicos de tiempo histórico, como la duración y la sucesión, lo que permite afianzar el uso de medidas temporales como el día, mes y año. Asimismo, la representación gráfica de secuencias temporales y de acontecimientos, referidos a la familia en este caso, favorece la comprensión del tiempo histórico, pues permite traducir la dimensión más abstracta del tiempo a otra más concreta, que tiene un sentido empírico, contextual y educativo.



## 5. Planificación de unidad didáctica para Primero Básico<sup>4</sup>.

### 5.1. Unidad 1

**Tema:** El tiempo en el conocimiento mapuche.

**Unidad:** División temporal del día.

**Objetivo con enfoque intercultural:**

**Reconocer nociones de ubicación temporal considerando el conocimiento mapuche y occidental**

La planificación está orientada a desarrollar aprendizajes en estudiantes mapuches y no mapuches con respecto a la geografía, historia, el territorio, hitos, hechos históricos, el parentesco y el mundo natural. Las actividades están pensadas para indagar, sistematizar, aprender y enseñar conocimientos mapuches que se conservan en la memoria social de las familias y las comunidades, principalmente en sabios, padres y madres. El supuesto es que el conocimiento *eurocéntrico* occidental con respecto a los contenidos propuestos, están institucionalizados en el currículum escolar. En efecto, el desafío de los profesores es establecer la transposición didáctica del contenido, desde un diálogo de saberes, según el triángulo pedagógico propuesto por Houssaye (Ver página 125 del presente manual).

---

4 Las planificaciones son flexibles en todas sus dimensiones, de manera que en la práctica pueden ser reformuladas, ajustadas y actualizadas en función del contexto, del período y la gestión escolar. En esta perspectiva, el tiempo asignado para desarrollar cada unidad es variable y se requiere de mucha apertura y creatividad del profesor/a para contextualizar el manual en sus dimensiones didáctica, pedagógica y curricular, según donde se desempeñe el profesional de la Educación. Por ejemplo en la Formación Inicial Docente, profesores de Educación Básica en Práctica Progresiva o Profesional y Profesores de aula del sistema educativo.

**Tabla N° 3. Planificación Unidad Didáctica 1, Primero Básico**

Objetivos de aprendizaje	Contenidos	Habilidades interculturales	Actividades	Sugerencias Metodológicas	Evaluaciones
<p>Identificar el año en curso.</p> <p>Nombrar y secuenciar días de la semana y meses del año, utilizando calendarios.</p>	<p>Orientación en el tiempo, utilizando calendarios y categorías de ubicación temporal de uso común.</p> <p>Nociones de tiempo del conocimiento mapuche y occidental:</p> <p>día y noche, año, estaciones del año,</p> <p><i>antüpun, wüin, xüpan antü, pürapan antü, ragi antü, ruppan antü, pun, xüpanü, we xüpan antü, küyen, we küyen, ragi küyen, apon küyen, pukem, pëwü, rimü, walüg, küyfi, fewla, fantepu, ka antü.</i></p>	<p>Secuencia cronológicamente los hechos y procesos de la historia familiar en la comunidad, haciendo uso del conocimiento educativo mapuche.</p> <p>Aplica conceptos relacionados con el tiempo mediante nociones del conocimiento mapuche sobre ubicación temporal.</p>	<p>Elaborar un díptico asociado a rutinas del día y la noche, usando conceptos y nociones de tiempo del conocimiento mapuche.</p> <p>Completar actividades de un calendario lunar, según el conocimiento de la comunidad.</p> <p>Dibujar actividades asociadas a las estaciones del año, considerando el conocimiento de la comunidad.</p>	<p>Promover la participación activa y permanentemente de miembros de la comunidad, como <i>kimches</i> (sabios).</p> <p>Utilizar la observación como punto de partida para comprender las nociones de tiempo y espacio.</p>	<p>Bitácora de progresión de los aprendizajes, según los objetivos planteados.</p> <p>Paula de observación, según indicadores de logro y aprendizajes.</p> <p>Participación de miembros de la familia y la comunidad para valorar (evaluar) los aprendizajes escolares, mediante conversaciones personales o reflexiones grupales.</p>
		<p>Orientarse en el tiempo y espacio mediante nociones mapuches y escolares sobre ubicación espacial y temporal.</p>	<p>Elaborar una línea de tiempo con acontecimientos de la comunidad, según el conocimiento mapuche y occidental.</p>	<p>Pensar y re-pensar los procesos e hitos históricos, geográficos y territoriales de la comunidad y la región, haciendo uso del conocimiento mapuche y escolar.</p>	<p>Comunicar y compartir los resultados de aprendizajes, haciendo uso del <i>mapunzugun</i> y el castellano en el curso y la comunidad escolar.</p>

Fuente: Elaboración propia.

## **5.2. Descripción de contenidos**

En la cultura occidental se ha convenido por una concepción regular y continua del tiempo. Esta concepción se representa en un modelo cronológico compartido, homogéneo y uniforme. El tiempo se mide en unidades constituidas artificialmente, aceptadas consensualmente, validadas y legitimadas por la tradición cultural. Su flujo puede ser medido con instrumentos específicos creados por el hombre, tales como: relojes y calendarios.

Desde el punto de vista occidental, el tiempo y el espacio se conciben como unidades separadas, pero al mismo tiempo, imposible de separar. Es decir, el tiempo no existe independiente del espacio. El tiempo se concibe como una magnitud física con la que medimos su duración; es una separación de acontecimientos que están sujetos a cambios y una separación de los sistemas que también están sujetos a observación. Así, el tiempo de un día es medido cronológicamente en 24 horas, para lo cual se establecen sistemas objetivos e internacionales como el segundo, el minuto y la hora.

El tiempo occidental permite ordenar los sucesos en secuencias, estableciendo un pasado, un presente y un futuro. En mecánica clásica, el 'presente' está formado por eventos simultáneos en un tiempo dado. En cambio, en mecánica relativista el concepto de tiempo es más complejo: los hechos simultáneos 'presente' son relativos al observador, salvo que se produzcan en el mismo lugar del espacio, por ejemplo, un choque entre dos partículas. En este caso, hay una relación simultánea entre tiempo-espacio.

Sin embargo, la noción de tiempo para las culturas indígenas puede entenderse como una construcción mental de las personas, de acuerdo con las representaciones que se hacen de la realidad sociocultural. De acuerdo con esto, el tiempo adquiere significado, según determinados contextos. Para los pueblos originarios, el tiempo se configura desde un punto de vista filosófico y es concebido por medio de una dualidad sociocultural y natural, lo que establece la relación entre el sol y la luna, entre el día y la noche, el oriente y el poniente entre **wenu mapu** (espacio vertical superior) y **nag mapu** (espacio vertical inferior). Estos conocimientos son transmitidos de generación en generación, según la tradición oral.

En las culturas indígenas, la observación del sol y la luna son fundamentales para conocer y establecer etapas y ciclos de la naturaleza. Por otra parte, el tiempo se vincula con la concepción de espacio construido de manera horizontal y vertical, por lo cual en la lógica indígena el espacio vertical se refiere al mundo de arriba, el mundo intermedio y el mundo de abajo. Horizontalmente, el espacio se organiza en cuatro direcciones: Norte (**Pikun mapu**), Sur (**Wiji mapu**), Este (**Puel mapu**) y Oeste (**Gulu mapu**).

La concepción mapuche sobre el tiempo, se construye a partir de la observación y su medición se establece mediante referentes de la naturaleza o prácticas socioculturales registradas en la memoria individual y social. El tiempo se divide principalmente en **tres categorías: antü** (día) **küyen** (ciclo lunar) y **xipantu** (año). La categoría **antü** se divide en sub-categorías como momentos del día, actividades que se realizan y formas de observación. La categoría **küyen** que considera aproximadamente 28 días, se divide en las siguientes sub-categorías: **we küyen** (luna nueva), **ragiñ apon küyen** (cuarto creciente), **apon küyen** (luna llena), **nagmen küyen**

(menguante), **ragiñ nagmetuy küyen** (menguante).

La concepción de **antü**, desde el discurso de los **kimches** (sabios), considera la forma en cómo se divide el tiempo en la actividad social de la familia mapuche. El **antü** se compone de distintos momentos. Uno de ellos es el **wün**, definido como amanecer y corresponde al comienzo del día, que es cuando las personas se levantan y aprovechan la ausencia de las altas temperaturas para realizar sus actividades. En este momento del día, el sol no ha salido aún en su plenitud. Asimismo, **wün** está asociado con la realización de rogativas, para pedir y dar gracias a **günechen** (fuerza espiritual superior), ya que permite la renovación física y espiritual de las personas y las prepara para recibir la fuerza del sol en un nivel físico y espiritual. **We xipan antü** se define como el primer momento de luminosidad que entrega el sol y, según el discurso de los **kimches**, es posible identificarlo aún cuando las condiciones climáticas lo hacen difícil. **Pürapan antü**, se refiere al período intermedio entre la salida del sol y el medio día. **Ragi antü** es el momento del medio día y, según los **kimches**, se refiere al momento en que el sol está en la mitad de su recorrido. La forma de comprobar este momento del día es parándose frente al sol hasta que la sombra disminuya al máximo, en el sentido vertical del cuerpo humano como referencia. Por otra parte, este momento del día está asociado con la hora del almuerzo.

**Rupan antü** se refiere al momento en que el sol comienza a dejar una sombra hacia el Este, en forma progresiva. El **nag antü** es cuando la luz del sol comienza a reflejar con claridad hacia el Este y la sombra se prolonga en esa misma dirección. El **epe kon antü** es cuando el sol comienza a ponerse en el horizonte del Oeste. **Pun** es cuando el sol se pone completamente en el horizonte del Oeste. La noche o **pun** se divide según los momentos de oscuridad que se presentan:

**eja pun** se refiere al primer momento de la noche o caída del sol; **ragi pun** se refiere a la mitad de la noche; **epe wün** se refiere a los primeros reflejos del día, antes de amanecer; y **kiñeñ püle pun** se refiere al término de la oscuridad e inicio del día.

La observación del transcurso del día desde el conocimiento mapuche es cualitativa, es decir, subjetiva y experiencial y está asociada al recorrido del sol y el canto de las aves. En cuanto al canto de las aves, los **kimches** reconocen el momento del día en el que se encuentran, por ejemplo, cuando canta el gallo. También se utilizan estacas y el umbral de la puerta de la casa, ubicada al Este, lo cual permite observar e ilustrar la progresión de la sombra. Así, cuando la sombra de la puerta se proyecta justo en su nivel vertical, se asocia al medio día. Por lo tanto, al no poseer instrumentos de medición occidental del tiempo, las personas construyeron conocimientos a partir de la observación de los distintos momentos del día, con el fin de medir o cualificar la progresión del tiempo en el espacio de la familia y la comunidad o **lof mapu**.

En contexto rural, como en el caso de las comunidades mapuches, las personas, los niños, los seres humanos en general deben aprovechar las energías del amanecer y de la mañana, por ser más saludables. Al medio día, las personas se deben cuidar. En este sentido, las actividades cotidianas de la familia y de la comunidad tienen una secuencia. En primer lugar, la salida del sol da inicio a la jornada de vida y de trabajo en la comunidad. Además, es un período donde se manifiesta la energía y los buenos espíritus. En segundo lugar, el mediodía es el momento de la alimentación y la conversación en familia. En tercer lugar, está el momento de finalización de las faenas y el regreso a casa para el encuentro familiar, donde se socializa lo ocurrido en la jornada. Final-

mente, la noche es cuando finaliza la jornada, se da inicio al descanso y las energías negativas son más abundantes.

La concepción del **xipantu** se construye a partir de procesos vinculados con cambios del día, en relación a los elementos de la naturaleza, en los ciclos de trabajo y en la vida social. El **xipantu** se refiere a períodos estacionarios de tiempos similares a los del año occidental y significa el renacer o reinicio de un día, que tiene como punto de referencia el lugar de la salida del sol en el solsticio de invierno. En general, este referente es un cerro o una montaña y tiene un nombre en la comunidad. Se distingue, en un **xipantu**, el **pukem**, o tiempo de lluvias, similar al invierno; el **pewü**, o tiempo de brotes, similar a la primavera; el **walüg**, o tiempo de cosechas, similar al verano; y **rimu**, o tiempo de rastrojos, similar al otoño.

Por su parte, el **we xipantu** (año nuevo mapuche o nueva salida del sol), es parte del **pukem**, que es el tiempo donde se producen lluvias torrenciales, las grandes nevadas y los fuertes vientos. Se inicia un nuevo ciclo en la naturaleza, que tiene lugar entre el 21 al 24 de junio y coincide con el solsticio de invierno. En esta etapa, la gente se prepara para la nueva salida del sol con rogativas a **günechen**, con el fin de recibir el nuevo ciclo de la mejor forma posible. Este es el punto de referencia que orienta la vida familiar y social mapuche. También es el período de renovación de las energías en las personas, la renovación de la vida de la naturaleza, lo cual se evidencia en los primeros brotes de los vegetales. Además, la noche comienza a disminuir su duración y los días progresivamente son más largos, en una equivalencia que los **kimches** señalan como **kiñe xekan alka**. Es decir, cada día se prolonga en un espacio-tiempo equivalente a un tranco de gallo y la noche tiene una regresión proporcional.

### 5.3. Descripción de las actividades

#### Actividad 1.

**Elaborar un díptico sobre las rutinas del día y la noche, utilizando nociones de tiempo desde el conocimiento mapuche**

#### Estrategias sugeridas

- El profesor, con apoyo de material audiovisual pertinente, activa los conocimientos previos en sus estudiantes en relación al día y la noche, realizando preguntas respecto de lo que saben, tales como: ¿Qué actividades se hacen durante el día en la familia? ¿Qué actividades se hacen durante la noche? ¿Qué astros se encuentran presentes durante el día y la noche?
- El profesor explica que hay actividades que se realizan en el día y actividades que se realizan en la noche. Por ejemplo, en la noche algunos animales buscan sus alimentos y las personas duermen; en el día, la gente trabaja en la comunidad, los niños trabajan en la escuela (estudian).
- El profesor invita a un **kimche** de la comunidad para que incorpore los conceptos de día, noche y astros que se encuentran presentes en cada momento y para que hable de las actividades que son propias tanto del día como de la noche, desde el saber mapuche.
- Mediante un material de apoyo pertinente, el profesor ilustra los astros que son propios del día y de la noche y, con el apoyo de un **kimche**, aprenden su denomi-



nación en **mapunzugun**.

- Los estudiantes elaboran un díptico sobre el día y la noche con las respectivas denominaciones en **mapunzugun** y las actividades correspondientes para cada momento.
- Algunos estudiantes exponen en el curso su díptico de rutinas sobre actividades del día y la noche en la familia.
- El profesor elabora preguntas sobre los conceptos de día y noche, de los astros que están presentes y de las actividades que se realizan en los respectivos momentos.
- El profesor, apoyado por un **kimche**, orienta el proceso reflexivo de sus estudiantes en relación con las actividades que se pueden realizar durante el día y la noche, destacando los aprendizajes escolares en la asignatura.

## Actividad 2.

**Elaborar un calendario lunar con actividades que se realizan en la comunidad**

### Estrategias sugeridas

- El profesor activa los conocimientos previos de sus estudiantes sobre la luna y los ciclos lunares, según el conocimiento mapuche.
- El profesor explica que un ciclo lunar tiene 28 días aproximadamente, lo que es equivalente a un mes desde la perspectiva occidental, relativizando sus pro-

pías perspectivas culturales en tanto profesor y la de los estudiantes no mapuches.

- El profesor presenta imágenes de los ciclos lunares.
- El profesor invita a un **kimche** de la comunidad para hablar sobre los ciclos lunares y sobre las actividades que se realizan en la comunidad durante los respectivos ciclos (sembrar, plantar, podar, cosechar, entre otras actividades, asociadas a las nociones de tiempo (Véase Anexo N°6).
- El profesor apoya la explicación del **kimche** con imágenes de las distintas actividades que se realizan en un ciclo lunar y articula su relación con el conocimiento occidental.
- El profesor elabora un calendario lunar para que los niños registren mediante dibujos las actividades que se realizan en la comunidad en cada ciclo lunar.
- Cada estudiante expone su calendario lunar frente al curso, con el fin de recibir retroalimentación dialogada.
- El profesor elabora preguntas sobre los conceptos integrados por el **kimche** en la enseñanza escolar.
- El profesor guía el proceso reflexivo de los estudiantes sobre los ciclos de la luna y cómo influyen en las actividades de la comunidad, destacando los aprendizajes escolares en relación a la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

### Actividad 3.

**Dibujar las estaciones del año asociadas a sus respectivas actividades, desde el conocimiento de la comunidad**

#### Estrategias sugeridas

- El profesor, con material de apoyo pertinente, activa los conocimientos previos de sus estudiantes sobre las estaciones del año, ya sea de forma individual, grupal, familiar o comunitaria.
- El profesor, mediante una lluvia de ideas, permite que los estudiantes describan actividades que se realizan en cada estación del año en la comunidad.
- Con material de apoyo pertinente, el profesor explica los procesos de la naturaleza que ocurren en cada estación, según el conocimiento mapuche y el escolar.
- El profesor invita a un **kimche** para que les explique sobre las etapas de un **xipantu** (año).
- Los estudiantes dibujan actividades socioculturales y asignan sus respectivos nombres en **mapunzugun** y castellano según las etapas de un **xipantu**.
- Los estudiantes exponen sus dibujos en el diario mural de la sala.
- El profesor orienta el proceso reflexivo de sus estudiantes a partir de preguntas sobre los procesos naturales que ocurren en cada etapa de un **xipantu**, destacando los aprendizajes escolares en relación a la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

## Actividad 4.

**Indagar en la comunidad sobre las actividades que son propias de cada etapa del año o *xipantu***

### Estrategias sugeridas

- El profesor entrega una pauta de ***inatuzugu*** (indagación), con el fin de indagar en la comunidad sobre las actividades que se realizan en cada estación del año.
- El profesor envía una comunicación escrita para informar a los padres respecto de la actividad que se realizará y solicita su apoyo, mediante un consentimiento informado.
- Los estudiantes indagan con fuentes orales: la familia o sabios de la comunidad mapuche acerca de los procesos que ocurren en la naturaleza en cada etapa del ***xipantu*** y acerca de las actividades que se realizan en cada estación del año.
- Los estudiantes exponen a sus compañeros el resultado de la indagación.
- El profesor orienta el proceso reflexivo de sus estudiantes a partir de preguntas sobre los procesos naturales que ocurren en cada etapa de un ***xipantu***, con el fin de construir nociones de tiempo y espacio que están vinculadas con las actividades identificadas y descritas por los estudiantes.
- El profesor destaca los principales aprendizajes escolares relacionados con la identificación y secuenciación de nociones de tiempo y espacio, según las perspectivas culturales de sus estudiantes y el conocimiento escolar de la asignatura.

## 6. Planificación de unidad didáctica para Primero Básico

### 6.1. Unidad 2

**Tema:** La familia y la comunidad.

**Unidad:** *Meli folil küpan* (las cuatro raíces parentales).

**Objetivo con enfoque intercultural:**

**Obtener y comunicar información con respecto a la historia de la familia, según el conocimiento mapuche y occidental**

La planificación está orientada a desarrollar aprendizajes en estudiantes mapuches y no mapuches con respecto a la geografía, historia, el territorio, hitos, hechos históricos, el parentesco y el mundo natural. Las actividades están pensadas para indagar, sistematizar, aprender y enseñar conocimientos mapuches que se conservan en la memoria social de las familias y las comunidades, principalmente en sabios, padres y madres. El supuesto es que el conocimiento *eurocéntrico* occidental con respecto a los contenidos propuestos, están institucionalizados en el currículum escolar. En efecto, el desafío de los profesores es establecer la transposición didáctica del contenido, desde un diálogo de saberes, según el triángulo pedagógico propuesto por Houssaye (Ver página 125 del presente manual).

**Tabla No. 4. Planificación Unidad Didáctica 2, Primero Básico**

Objetivos de aprendizaje	Contenidos	Habilidades Interculturales	Actividades	Sugerencias Metodológicas	Evaluaciones
<p>Obtener y comunicar aspectos de la historia familiar y sus características, como costumbres, tradiciones, ritos, fiestas, recuerdos y roles que desempeñan los distintos miembros del grupo familiar, mediante la formulación de preguntas a adultos de su entorno cercano.</p>	<p>Secuenciación de acontecimientos de la vida cotidiana, personal, familiar y de la comunidad, mediante categorías de ubicación temporal. Relato de algunos eventos relevantes de la historia personal, familiar y local. Recolección de información sobre la historia personal y familiar mediante preguntas a adultos cercanos. Identificación del grupo familiar o <b>meil foili kúpan</b>: <b>chaw /ñiuke</b>, <b>peñi /amgen/zeya</b>, <b>laku/ kuku</b>, <b>chezki/ chuchu</b></p>	<p>Secuencia cronológicamente los hechos y procesos de la historia familiar de la comunidad. Obtiene información explícita sobre su entorno a partir de fuentes orales en testimonios de sabios mapuches. Formula opiniones sobre situaciones del presente y del pasado, fundamentadas en saberes y conocimientos de la educación familiar mapuche. Comunica oralmente temas de interés, a partir de métodos educativos mapuches: <b>gübam</b>, <b>nüxam</b>, <b>pen-tukuwün</b>, <b>tukupa zugu</b>.</p>	<p>Realizar una indagación en la familia para conocer el <b>meil foili kúpan</b> de cada estudiante. Exponer sobre la historia de la familia y la comunidad. Elaborar un árbol genealógico para presentar el <b>meil foili kúpan</b>. Exponer el <b>meil foili kúpan</b> al curso.</p>	<p>Invitar a sabios de la comunidad para que relaten la historia del origen de las familias. Preguntas orientadoras: ¿Cuál es el nombre de la comunidad en <b>mapuzugun</b>? ¿Cuál es su significado? ¿Cuáles fueron las primeras familias que habitaron la comunidad? ¿De dónde venían? ¿Qué familias se asentaron posteriormente en la comunidad? ¿De dónde venían y por qué se asentaron en la comunidad? ¿Cuándo se instalaron las primeras instituciones como la escuela y la posta en la comunidad? Utilizar la observación como punto de partida para comprender las nociones de tiempo. Utilizar la indagación en la familia como medio para conocer la historia local.</p>	<p>Bitácora de progresión de los aprendizajes, según los objetivos planteados. Comunicación por escrito sobre la historia de la familia y de la comunidad. Exposición oral. Evaluación de la presentación oral de los estudiantes sobre la historia de la familia y la comunidad, según la valoración de un <b>kimche</b>.</p>

Fuente: Elaboración propia.

## **6.2. Descripción de contenidos**

Desde el conocimiento occidental, la familia es una institución concebida como un grupo de personas unidas por vínculos de parentesco, ya sea consanguíneo, por matrimonio o adopción, que viven juntos por un período indefinido de tiempo. La base de la familia en Chile es el matrimonio, el cual está regulado por nuestro Código Civil y constituye la unidad básica de la sociedad nacional.

En la actualidad, destaca la familia nuclear o conyugal, que está integrada por el padre, la madre y los hijos, a diferencia de la familia extendida que incluye a los abuelos, suegros, tíos, primos, etc. En este núcleo familiar, se satisfacen las necesidades más elementales de las personas, como comer, dormir, alimentarse, educarse, ser un actor sociocultural. Así, la familia entrega amor, cariño, protección y prepara a los hijos para la vida adulta, colaborando con su integración en la sociedad.

En esa perspectiva, la familia asegura a sus integrantes estabilidad emocional, social y económica, es donde se aprende tempranamente a dialogar, a escuchar, a conocer y a desarrollar los derechos y deberes como persona humana. Así, la familia, en la sociedad, tiene importantes tareas, que tienen relación directa con la preservación de la vida humana como su desarrollo y bienestar.

A continuación se describen las funciones de la familia:

- **Función biológica:** Reproducir la sociedad humana y hacer la diferencia entre hombre y mujer.
- **Función educativa:** Socializar a los niños en cuanto a hábitos, sentimientos, valores, conductas, etc.
- **Función económica:** Satisfacer las necesidades básicas, como la alimentación, techo, salud, vestimenta.
- **Función solidaria:** Desarrollar los afectos que permiten valorar el socorro mutuo y la ayuda al prójimo.
- **Función protectora:** Entregar seguridad y cuidado hacia los niños, asegurar los derechos y deberes, cuidado a los inválidos y a los ancianos <sup>5</sup>.

La comunidad mapuche se ha constituido, desde sus inicios, por familia extensa, basada en el patrilineaje. Antes del período de las reducciones, las familias se ubicaban en las inmediaciones de sus respectivos cultivos agrícolas. Por estas características, había una gran distancia entre los lugares de residencia de cada familia extensa, como unidad básica de la sociedad mapuche. Otras unidades son: el **lof** (comunidad), está constituido por familias: **xokiñche** (grupo de familias de un mismo **az** [imagen, características]), **reñmawen** (grupo de familia con relación consanguínea directa) y **füren** (núcleo de familia parental patrilineal y matrilineal).

En consecuencia, las características de la familia mapuche obedecen a reglas de descendencia patrilineal y

5 Biblioteca del Congreso Nacional de Chile BCN.



patrilocal. La primera señala que la descendencia se define siguiendo la línea de los varones de la familia y la segunda, que todo hijo casado debe permanecer en la unidad residencial paterna, trayendo consigo a la esposa a su comunidad de origen. En cambio, las hijas al casarse deben abandonar su propio patrilinaje, para integrar al del esposo. Sólo las hijas o hijos solteros se mantienen al interior de su propio patrilinaje.

Asimismo, se distinguen los conceptos de **anümche**, familias que siempre han estado en ese sitio desde tiempos inmemoriales y **akunche**, familias que llegaron para asentarse en el territorio en un período posterior que hoy conocemos como no mapuches. Asimismo, la noción de **akunche** es aplicada a las personas mapuches que vienen de otro lugar, pero que han sido acogidas en la comunidad y **ka xipan-che** es una noción utilizada para referirse a las personas que vienen de otras latitudes o para quienes han emigrado, que ya no son consideradas pertenecientes a la comunidad de origen.

**Tabla N° 5. Algunos tipos de ascendencia mapuche**

<b>Ascendencia</b>	<b>Significado en castellano</b>
<b>Laku küpan</b>	Ascendencia del abuelo paterno
<b>Kuku küpan</b>	Ascendencia de la abuela paterna
<b>Chezki küpan</b>	Ascendencia del abuelo materno
<b>Chuchu küpan</b>	Ascendencia de la abuela materna
<b>Machi küpan</b>	Ascendencia de machi
<b>Logko küpan</b>	Ascendencia de dirigente social
<b>Genpiñ küpan</b>	Ascendencia de líder socio-religioso
<b>Wewpife küpan</b>	Ascendencia de orador del conocimiento mapuche

*Fuente: Elaboración propia.*

En estas relaciones consanguíneas, los **füchake che** (ancianos) y los **kimches** (sabios) juegan un papel fundamental, ya que, a través de la transmisión oral de la cultura, van tejiendo en las mentes de los infantes, el sentido de pertenencia a su **lof** (comunidad), a un determinado **ayja rewe** (micro identidad social y territorial) y, en su dimensión macro-espacial, a un **kiñel mapu** (macro identidad) como una identidad que incluye una organización social y cultural, al interior de una sub territorialidad.

En cada comunidad el **meli folil küpan** se define como la estructura social y principio de cohesión social mapuche, por lo cual se constituye en un contenido educativo en la familia, que cada niño o niña debe conocer. Por lo tanto, la relación de parentesco comprende un conjunto de conocimientos representados por términos precisos que son utilizados para definir grados de consanguinidad, organización de la familia-comunidad, trabajo productivo, acceso a recursos, medios y relación de producción.

En la familia mapuche, se diferencian los nombres que se les dan a los parientes, según si estos provienen de la línea materna o paterna. De esta manera, el **mapunzugun** posee términos específicos para denominar a los parientes. Al mismo tiempo, existe diferencia de género, es decir, un hombre no llama de la misma manera a sus hijos que la mujer. Una mujer no denomina a sus hermanos de la misma manera que lo hace un hombre (Quintriqueo, 2002). Esta diferenciación permite una especificación y contextualización mayor que en el castellano y clarifica a través del término la relación de parentesco de quien está hablando. La siguiente tabla presenta una lista de términos para referirse a la relación de parentesco.

**Tabla N°6: Nociones para referirse a la relación de parentesco**

N°	Escritura en <b>Mapunzugun</b>	Escritura castellanizada	Significado de los términos en castellano
1	<b>Laku</b>	Lacu	Abuelo paterno
2	<b>Kuku</b>	Cucu	Abuela paterna
3	<b>Chaw</b>	Chau	Padre / papá
4	<b>Maje chaw</b>	Malle chau	Padrastro
5	<b>Ñuke</b>	Ñuque	Madre / mamá
6	<b>Füta</b>	Futa	Esposo
7	<b>Kure</b>	Cure	Esposa
8	<b>Fotüm</b>	Fotum	Hijo del hombre
9	<b>Ñawe</b>	Ñahue	Hija del hombre
10	<b>Yaj</b>	Yall	Hijos (as) del hombre
11	<b>Püñeñ</b>	Puñen	Hijo o hija de la mujer
12	<b>Zomo püñeñ</b>	Domo puñen	Hija de la mujer
13	<b>Wenxu püñeñ</b>	Huentru puñen	Hijo de la mujer
14	<b>Palu</b>	Palu	Tía paterna / Sobrina paterna
15	<b>Chachay</b>	Chachay	Afectivo para referirse al hombre mayor, también a niños (varones)
16	<b>Chacha</b>	Chacha	Muchacho
17	<b>Müna</b>	Muna	Primo materno
18	<b>Nanüg</b>	Nanug	Suegra / nuera (entre mujeres)
19	<b>Jaja</b>	Llalla	Suegra / yerno
20	<b>Püñmo</b>	Puñmo	Suegro / nuera
21	<b>Chezkuy</b>	Chescuy	Suegro / yerno (entre hombres)
22	<b>Ñeñe</b>	Ñeñe	Madrastra (esposa del tío paterno o madrastra) / nieto materno
23	<b>Püchiche</b>	Pichiche	Bebé, persona pequeña
24	<b>Lamgen</b>	Lamgen	Hermano de la mujer, relación de amistad entre una mujer y un hombre y viceversa. Prima paterna
25	<b>Zeya</b>	Seya	Hermana del hombre
26	<b>Peñi</b>	Peñi	Hermano entre hombres o expresión de amistad entre hombres. Primo paterno
27	<b>Fijka</b>	Fillca	Cuñada, esposa del hermano y viceversa
28	<b>Kürun</b>	Curun	Cuñada del hombre y viceversa
29	<b>Gijañ</b>	Gillañ	Cuñado entre hombres
30	<b>Ñazu</b>	Ñadu	Cuñada entre mujeres
31	<b>Maje</b>	Malle	Tio Paterno / sobrino paterno

Fuente: *Elaboración propia.*

**Tabla N° 7 Términos para referirse al parentesco materno**

N°	Escritura en <b>Mapunzugun</b>	Escritura castellanizada	Significado de los términos en castellano
1	<b>Chezki</b>	Chesqui	Abuelo materno / nieto materno
2	<b>Cheche</b>	Cheche	Abuelo materno (en algunas territorialidades)
3	<b>Chuchu</b>	Chuchu	Abuela materna / nieta materna
4	<b>Weku</b>	Huecu	Tío materno
5	<b>Ñukentu</b>	Ñuquentu	Tía materna
6	<b>Choküm</b>	Chocum	Sobrino / sobrina materna
7	<b>Ñome</b>	Ñome	Concuñado
8	<b>Reñma</b>	Reñma	Red de relaciones parentales

*Fuente: Elaboración propia.*

**Tabla N° 8 Términos para referirse al parentesco y la relación social**

N°	Escritura en <b>Mapunzugun</b>	Escritura castellanizada	Significado de los términos en castellano
1	<b>Füchake che</b>	Fuchaque che	Ancianos (grupo etareo)
2	<b>Fücha</b>	Fucha	Anciano (singular)
3	<b>Xem che</b>	Trem che	Persona adulta
4	<b>Pu xem wenzu</b>	Pu trem che	Hombre adulto (adulthood plena)
5	<b>Pu xem zomo</b>	Pu trem domo	Mujer adulta (adulthood plena)
6	<b>Kushe</b>	Cuche	Anciana (con afecto)
7	<b>Ülcha zomo</b>	Ulcha domo	Mujer joven
8	<b>Weche wenzu</b>	Hueche huentro	Hombre joven
9	<b>Kawchu</b>	Cauchu	Soltero / soltera
10	<b>Püchi zomo</b>	Pichi domo	Niña / adolescente
11	<b>Püchi wenzu</b>	Pichi huentro	Niño / adolescente
12	<b>Kulgen</b>	Culgen	Novio / relación de pareja - pretendiente
13	<b>Gapiñ</b>	Gapin	Novia / mujer recién casada
14	<b>Karuka che</b>	Caruca che	Vecino
15	<b>Karukatu</b>	Carucatu	Vecindario
16	<b>Anümche</b>	Anumche	Gente originaria del lugar
17	<b>Akunche</b>	Acunche	Gente foránea
18	<b>Ka xipa che</b>	Tripa che	Gente no mapuche o extranjera
19	<b>Anükon</b>	Anukon	Hombre que llegó a la comunidad en calidad de marido de la mujer
20	<b>Ka mapu che</b>	Ca mapu che	Gente de otra comunidad o extranjero
21	<b>Wenüy</b>	Hueni	Amigo o amiga
22	<b>Wüxan</b>	Huitran	Visita
24	<b>Kempu</b>	Quempu	Cuñado casado con sobrina paterna
25	<b>Chale</b>	Chale	Esposo de la sobrina - línea materna
26	<b>Püchi malen</b>	Pichi malen	Ñina, jovencita, muchacha
27	<b>Wecheke che</b>	Huecheque che	Jóvenes
28	<b>Papay</b>	Papay	Señora
29	<b>Kushe papay</b>	Cuche papay	Anciana

*Fuente: Elaboración propia.*

### 6.3. Descripción de las actividades

#### Actividad 1.

**Realizar una indagación en la familia para conocer el tronco parental (*meli folil küpan*)**

#### Estrategias sugeridas

- El profesor activa los conocimientos previos de sus estudiantes en relación a la familia y su rol en la sociedad.
- El profesor explica la función que cumplen los miembros en la familia.
- El profesor explica el concepto de familia, desde el conocimiento mapuche y escolar.
- El profesor invita a un **kimche** para saber qué es el **meli folil küpan**.
- El **kimche**, ayudado por el profesor, enseña la denominación de la familia materna y paterna en **mapunzugun**.
- El **kimche** utiliza un esquema para explicar el **meli folil küpan** (Véase Anexo N°1).
- El profesor elabora una pauta para que los estudiantes realicen una indagación en la familia sobre su **meli folil küpan** (Véase Anexo N°2).
- El profesor, mediante una comunicación escrita, informa a los padres sobre la actividad que los estudiantes realizarán.
- El profesor solicita a los padres que ayuden a sus hijos con los resultados de la indagación familiar, para presentar los resultados al curso.
- El profesor solicita a los estudiantes que la presenta-

ción de los resultados incluya fotografías de los miembros de su familia y considere la siguiente información: edad de los miembros de la familia, rol que desempeña o desempeñó alguien en la familia, nombre y apellidos, nombre de la comunidad.

- Los estudiantes presentan verbalmente los resultados de su indagación al curso.
- El profesor guía la presentación de los resultados de indagación de los estudiantes, asegurándose que se destaquen los aprendizajes esperados en la asignatura.

## Actividad 2.

### Elaborar un árbol genealógico del *meli folil küpan*

#### Estrategias sugeridas

- El profesor guía una conversación sobre los miembros de las familias de los estudiantes y características de cada uno.
- Los estudiantes dibujan su grupo familiar en un formato de marco de fotos y comparten su trabajo con el curso.
- El profesor activa los conocimientos previos de sus estudiantes sobre el ***meli folil küpan*** mediante preguntas como: ¿Qué es el ***meli folil küpan***? y ¿Quiénes integran el ***meli folil küpan*** de su familia?
- El profesor recuerda la información entregada por el ***kimche*** sobre el ***meli folil küpan***, por ejemplo, la denominación de la familia paterna y materna en ***mapun-zugun*** (lengua mapuche).

- El profesor prepara un modelo de árbol genealógico y muestra cómo se puede completar con los nombres de los familiares.
- Los estudiantes llevan como tarea a su casa, completar el árbol genealógico con la ayuda de su familia, donde pueden incluir fotos o dibujos.
- Los estudiantes colocan el nombre de cada miembro del **meli folil küpan** en **mapunzugun**.
- El profesor destaca la importancia del **meli folil küpan** en la vida de las personas.
- El profesor invita a un **kimche** o a algunos miembros de la familia o de la comunidad para escuchar la presentación de resultados de la indagación de sus estudiantes.
- Los estudiantes presentan su **meli folil küpan** por turnos.
- Al finalizar cada presentación, el profesor realiza preguntas al estudiante sobre el aprendizaje de su **meli folil küpan** (Véase Anexo N°3) y retroalimenta sus respuestas.
- El profesor orienta el proceso reflexivo de sus estudiantes y destaca sus aprendizajes con relación a sus familias, con el **meli folil küpan** y con la importancia que este tiene en la vida de la comunidad, según los aprendizajes esperados en la asignatura.



## 7. Planificación de unidad didáctica para Segundo Básico

### 7.1. Unidad 1

**Tema:** Historia de la comunidad

**Unidad:** La organización social de la comunidad mapuche

**Objetivo con enfoque intercultural:**

**Describir la organización social mapuche a partir de la historia de la comunidad**

La planificación está orientada a desarrollar aprendizajes en estudiantes mapuches y no mapuches con respecto a la geografía, historia, el territorio, hitos, hechos históricos, el parentesco y el mundo natural. Las actividades están pensadas para indagar, sistematizar, aprender y enseñar conocimientos mapuches que se conservan en la memoria social de las familias y las comunidades, principalmente en sabios, padres y madres. El supuesto es que el conocimiento *eurocéntrico* occidental con respecto a los contenidos propuestos, están institucionalizados en el currículum escolar. En efecto, el desafío de los profesores es establecer la transposición didáctica del contenido, desde un diálogo de saberes, según el triángulo pedagógico propuesto por Houssaye (Ver página 125 del presente manual).

**Tabla N° 9. Planificación Unidad Didáctica 1, Segundo Básico**

Objetivos de aprendizaje	Contenidos	Habilidades interculturales	Actividades	Sugerencias Metodológicas	Evaluaciones
<p>Describir los modos de vida de algunos pueblos originarios de Chile en el periodo precolombino incluyendo ubicación geográfica, medio natural en que habitaban, vida nómada o sedentaria, roles de hombres y mujeres, herramientas y tecnología, principales actividades, vivienda, costumbres, idioma, creencias, alimentación y flestos, entre otros.</p>	<p>Organización social: <b>lof, rewe, aña rewe, kinel mapu.</b> Espacios territoriales: <b>gijalwe, eltuwe.</b> Instituciones de la comunidad: familia, escuela y poña. Autoridades tradicionales mapuches: <b>machi, logko, werken, gempin.</b></p>	<p>Secuencia cronológicamente los hechos y procesos de la historia familiar en la comunidad. Aplica conceptos sobre ubicación temporal utilizando nociones del conocimiento mapuche. Identifica elementos de continuidad y cambio entre modos de vida del pasado y del presente, fundamentados en los conocimientos de la educación familiar mapuche. Lee y comunica información geográfica fundamentada en el conocimiento mapuche sobre el territorio. Obtiene información explícita sobre el entorno a partir de testimonios de sabios mapuches.</p>	<p>Elaborar una línea de tiempo con acontecimientos relevantes de la comunidad. Realizar salida pedagógica en la comunidad para conocer la historia y organización social mapuche. Exponer sobre espacios territoriales que comprende la comunidad. Indagar en la comunidad sobre el rol de las autoridades tradicionales mapuches.</p>	<p>Promover la participación activa y permanente de miembros de la comunidad: <b>kimches</b> y autoridades tradicionales. Utilizar la indagación en la familia y la comunidad como medio para conocer la organización social mapuche.</p>	<p>Bifóra para registrar la progresión de los aprendizajes, según objetivos planteados. Exposición oral sobre los resultados de indagación. Presentación escrita sobre los resultados de la indagación (<b>inawün</b>).</p>

Fuente: Elaboración propia.

## **7.2. Descripción de contenidos**

En la perspectiva de Faron (1997), la **organización y estructura social mapuche** toma como base el parentesco, donde las familias y las comunidades mapuches han conservado históricamente este conocimiento, a pesar de los cambios y las transformaciones sociales, políticas y territoriales (Quintriqueo, 2002). En el marco de este manual, interesa abordar el conocimiento sobre la relación de parentesco, desde la educación. El propósito es la integración de dichos contenidos educativos mapuches a la educación escolar, para ser transmitidos a las nuevas generaciones de mapuches y no mapuches.

En este sentido, retomando lo que ha planteado Faron (1997), la estructura de relación de parentesco está dada sobre la base de la patrilinealidad y patrilocalidad, como principios integrativos de la sociedad mapuche. Así, la regla mapuche de descendencia de grupos familiares se da sobre la base de la línea paterna, que “trata sobre materia de propiedad y de la herencia de estatus, de las reglas y los arreglos del matrimonio legal” (Faron, 1997: 26). Uno de los rasgos del grupo familiar, en las actuales comunidades mapuches, es su organización a partir de un tronco parental común, como resultado de las reducciones entregadas por la ‘Comisión Radicadora de Indígenas’. Este tronco común opera como base ‘fundante’ de las relaciones de parentesco en la comunidad mapuche actual (Bengoa, 1996; Faron, 1997; Gissi, 1997). Estas comunidades y estos troncos parentales y sus miembros “actualmente son menos susceptibles a quiebres”, dada la permanencia física que le otorgan las reducciones, aunque no es el único motivo (Faron, 1997:27). Sin embargo en la actualidad, según los testimonios de diversas territorialidades, se observa un proceso intenso y progresivo de migración de las

nuevas generaciones a los centros urbanos más importantes de concentración poblacional a nivel nacional: Santiago de Chile, Valparaíso, Concepción, Temuco, Valdivia, Osorno y Puerto Montt. En consecuencia, la mayor parte de las familias y comunidades mapuches rurales sufren un progresivo y drástico abandono de las nuevas generaciones que se establecen en los centros urbanos. En este proceso, son los mayores, los ancianos, quienes persisten con su residencia en las comunidades, caracterizadas por un desplazamiento del territorio y un abandono progresivo de las prácticas socioculturales, la lengua y las costumbres mapuches.

Actualmente, las familias resultantes de las ramificaciones del tronco parental mantienen una tendencia de permanecer como grupos variables y/o en movimiento en el territorio de las comunidades mapuches vecinas, sobre la base de la estructura y organización de la relación de parentesco que ha dejado el ancestro común. Así, se observan matrimonios entre individuos que pertenecen a grupos parentales que residen en las comunidades y que conservan una relación con las cuatro raíces del parentesco mapuche: el **küpan** y **tuwün** paterno, el **küpan** y **tuwün** materno (Quintriqueo, 2002).

El significado de la red de parentesco, hoy día, adquiere un carácter social, ético, político, económico y educativo de las nuevas generaciones, en el contexto de las comunidades. En este sentido, otro de los motivos de la permanencia física de los grupos familiares en una misma comunidad constituida de hecho en las reducciones, entregada al tronco parental, es el conocimiento y valoración del parentesco, que está presente en la memoria social de la familia mapuche (Quintriqueo, 2002). Este conocimiento sobre la relación de parentesco es un patrimonio cultural que da sentido a una forma de ser mapuche, que constituye un saber para comprender la realidad sociocultural actual.

Desde esta lógica, el parentesco se define como una unidad social estructurada, sobre la cual se mantienen los miembros de la línea paterna y materna, que viven en la comunidad mapuche y que se transforma de generación en generación, cambiando con ello la organización de la familia y la comunidad. Desde un enfoque educativo, definimos la relación de parentesco como un conjunto de conocimientos, de prácticas, de saberes, valores, normas y reglas, representados en la familia mapuche como contenidos deseables de ser transmitidos a las nuevas generaciones a través de la educación familiar. En este proceso, el sentido de la educación es formar el ser del niño mapuche, en una relación dialógica con los conocimientos sobre el territorio y el patrimonio cultural que han dejado los antepasados en la memoria social que hoy portan los **kimches**. Así, la memoria social constituye un conjunto de conocimientos definidos y representados en el discurso oral, contruidos sobre la base de la relación social empírica entre los miembros de la familia y la comunidad mapuche.

En este marco, para la formación de la persona, el conocimiento sobre el parentesco se liga al aprendizaje del patrimonio cultural y la memoria social mapuche. Se entiende por patrimonio cultural mapuche a todos aquellos saberes tecnológicos, sociales, culturales y educacionales como producto de una construcción sociohistórica del saber (Bengoa, 1996). Actualmente, este patrimonio ha sufrido influencias y transformaciones de aportes positivos o negativos de la cultura occidental y su globalización, que también está presente en el contexto de las comunidades mapuches rurales.

En esa perspectiva, la sociedad mapuche en el período prehispánico, se organizaba en grupos de parentesco patrilineales que tenían alto nivel de autonomía. El **logko**, o jefe de la comunidad y del grupo de parentesco, era quien

administraba y regulaba la vida colectiva: asignaba tierras y resolvía los conflictos de acuerdo con las normas consensuadas por la sociedad mapuche (Bengoa, 1996). Sin embargo, la llegada de los españoles quebró esta modalidad de vida y de relaciones inter-grupales e impuso medidas de fuerte impacto demográfico. El cambio más significativo de las familias mapuches es que dejó de ser extensa como base estructural de su organización, para pasar a una estructura nuclear que conforma la comunidad.

El **lof** (comunidad) es un nivel de organización social mapuche. Originariamente estaba constituido por grupos familiares que se iban formando y extendiendo territorialmente, pero que provenían de un tronco común. Compartían, por lo tanto, las mismas formas de vida, sistema de creencias familiares, sistemas de valores, formas de educación, etc. Compartían las mismas prácticas culturales, que complementaban con la participación de los miembros de otros **lof**, cuya incorporación se daba por la institución del matrimonio. En la organización social mapuche, es la mujer quien se incorpora al **lof** de la familia del hombre. Dentro de un **lof** se producía una expansión de la familia, con lo cual se reducen los espacios territoriales. Antiguamente, existía también la posibilidad de emigrar o instalarse en los espacios libres del **waj mapu** y comenzar un nuevo proceso de formación de otros **lof**. Esta forma natural de expansión territorial se termina cuando el territorio mapuche pasa a ser parte del Estado chileno, que comienza a autorizar la ocupación territorial a través de los títulos de merced, que permite la formación de 'reducciones indígenas'. Otros procesos que redujeron el territorio mapuche son: la entrega de tierras a colonos, la compra de tierras por parte de personas no mapuches y la usurpación de tierras (Corporación de Desarrollo Indígena [CONADI], 1996).

**Lof**, en su sentido genérico alude al poblado en un sentido físico. En lo específico, incluye las dimensiones de **lof mapu** y **lof che**. El concepto **lof mapu** se refiere a la unidad ecológico-territorial que hace posible la vida tanto humana como del **ixofij mogen** (biodiversidad). El **lof che**, en tanto, incorpora la dimensión humana en la ocupación del territorio, donde el conglomerado de familias se basa en el principio del parentesco patrilineal para habitar la unidad ecológico-cultural-territorial.

En un **lof mapu**, es frecuente encontrar unidades ecológico-territoriales más pequeñas identificadas particularmente con sus correspondientes **üy mapu** (nombre de lugares/toponimia). Un ejemplo de ello es un **lof** ubicado en el sector cordillerano Andino, donde se reconocen las siguientes toponimias (**üy mapu**): **külako** (asociado al encuentro de tres fuentes de agua), **pinzako** (lugar asociado a la presencia de picaflor), **kaweju ko** (humedal donde existe uno o más caballos, sea en forma física o simbólica), **rüpükura** (camino rocoso o camino que se extiende en un lugar de cascada), **paliwe pijan** (lugar donde los espíritus juegan al palin) y **kumkumjake** (lugar asociado al hábitat de bandurrias o al sonido que estas emiten al volar en bandadas). Como se puede observar, la toponimia constituye una fuente importante de conocimientos para conocer, describir y comprender la geografía del territorio de la comunidad. En ese contexto, las relaciones de parentesco y los sistemas de alianzas entre personas de la misma comunidad, de otras comunidades o entre territorialidades, junto con la forma de ocupación del espacio y la organización de trabajo son la base de la economía mapuche.

La incorporación de sistemas laborales como la **minga**, según Bengoa (2003), reforzaba el sistema social mapuche y permitía otro tipo de alianzas entre las familias o **lof che**. Es

así como habían alianzas para ir de caza, para realizar viajes de pesca y muchas otras actividades de paz o de guerra. En este sentido, la alianza se transforma en otro espacio de colaboración y reciprocidad de la familia y de la comunidad mapuche.

En ese contexto, la organización social en el territorio y el conocimiento sobre el parentesco, se constituyen en valores fundamentales para los mapuches. En este marco se observa una estrecha relación entre territorio y sociedad, donde la estructura organizacional del pueblo mapuche, está asociada a los niveles territoriales. En este sentido, **lof mapu** corresponde al territorio en el que vive un conjunto de familias (comunidad), **rewe** corresponde al territorio de tres comunidades o más, y **ayja-rewe** corresponde al espacio territorial de nueve **rewe** (27 comunidades aproximadamente) y así se van generando espacios más amplios dentro de la estructura organizativa del pueblo mapuche. **Kiñel mapu** se refiere a un espacio ecológico-territorial más amplio, habitado por un conjunto de familias y comunidades que conserva y comparten un modo de vida, organización social, educativa, política y económica (Llanquino, 2009).

Al interior de los espacios territoriales encontramos subespacios religiosos, cívicos y ceremoniales como es el caso del **gijatuwe**. Este es un lugar de encuentro donde todas las personas que participan en el **gijatun** están llamadas a escuchar los contenidos referidos al conocimiento sobre la espiritualidad, el territorio, la geografía, la ecología y la relación de parentesco. Así, el **gijatun** se constituye en un discurso dialógico, formal y situacional que busca ligar a las personas con su pasado social y cultural, desde una visión religiosa mapuche para orientar la relación objetiva y subjetiva de los sujetos con la sociedad, con **Günechen** y el medio natural. Entonces la práctica del **gijatun** requiere de la organización



de los miembros de un territorio y de autoridades tradicionales que comparten un espacio determinado (ejemplo una comunidad o grupos de comunidades). El propósito es fortalecer la espiritualidad de las personas, revitalizar alianzas sociales, compartir con familiares, amigos y formar a las nuevas generaciones de niños y jóvenes. También encontramos el **Eltun** o **eltuwe**, que es un complejo ceremonial y religioso que existe en cada comunidad mapuche, cementerio en el que se encuentran las tumbas de antiguos **logko**, mapuches ilustres y antiguos miembros de la comunidad.

Entre las autoridades tradicionales que es posible encontrar al interior de las comunidades y territorialidades se destacan: El **logko** que es reconocido como principal agente socializador y dirigente social, quien al poseer parte de la memoria social mapuche, es capaz de transmitir estos conocimientos hacia los niños y adolescentes. **Machi** que es un oficio socio-religioso ejercido principalmente por una mujer, aunque también puede ser ejercido por un hombre, posee y transmite los conocimientos más refinados en relación a la medicina, la salud y las fuerzas espirituales de los espacios verticales y horizontales del mundo mapuche. En tanto el **genpiñ** es una autoridad socio-religiosa que dirige el **gijatun** y que etimológicamente significa el dueño de la palabra, con gran capacidad de desarrollar oratorias. En el **gijatun** cumple la función de retener y liderar el discurso ritual y espiritual mapuche, por lo cual es el encargado de mediar en la relación persona-naturaleza-espiritualidad del ser mapuche. El **werken**, es un mensajero, un emisario, quien asume el rol mediador en la transmisión de un contenido, un mensaje, entre personas de la misma comunidad, pero normalmente con personas de otra comunidad o territorialidad. Su función es transmitir mensajes en tres ámbitos de acción: **1)** en situaciones de conflicto, como emisor y mediador entre las partes; **2)** en situaciones políticas, donde cumple la función de ser el in-

terlocutor; y **3)** en prácticas socioculturales, como es el caso de la celebración del matrimonio en la familia y comunidad mapuche, donde cumple la función de ser el mediador entre las familias.

### 7.3. Descripción de las actividades

#### Actividad 1.

#### Reconstruir la historia de la familia y de la comunidad

#### Estrategias sugeridas

- El profesor activa los conocimientos previos de sus estudiantes sobre los referentes para medir la dimensión temporal, utilizando conceptos relacionados con el pasado.
- El profesor invita a un **kimche** para que incorpore los conceptos en **mapunzugun**, que están en la memoria social mapuche, para referirse al pasado, respecto de hechos, procesos e hitos históricos de la comunidad.
- El profesor y el **kimche** determinan previamente el número de acontecimientos que relatarán, para no confundir a los estudiantes con información difusa.
- El profesor, junto con el **kimche**, explica acontecimientos relevantes ocurridos en la comunidad, como procesos y hechos históricos.
- El profesor guía la secuencia de acontecimientos mediante las siguientes preguntas: ¿Cómo y cuándo se formó la comunidad? ¿Qué familias llegaron primero? ¿De dónde venían los miembros de la comunidad? ¿Por qué llegaron acá? ¿Qué procesos y hechos histó-

ricos se recuerdan en la comunidad? ¿Quiénes fueron **logko** y quién ocupa ese rol en la actualidad? ¿Cómo fue la relación con los no mapuches y cómo llegaron éstos a la comunidad? ¿Cuándo y por qué se construyeron la escuela y la posta? ¿Qué resultó y qué no resultó con la instalación de la escuela, de acuerdo a lo que esperaba la comunidad?

- De acuerdo con lo explicado por el **kimche**, el profesor modela la elaboración de una línea de tiempo con acontecimientos ocurridos en la comunidad.
- En una cartulina previamente cortada por el profesor, los estudiantes elaboran con recortes una línea de tiempo con acontecimientos relevantes ocurridos en la comunidad (Véase Anexo N° 4).
- Los estudiantes exponen su línea de tiempo construida en clases.
- El profesor guía el proceso reflexivo de los estudiantes sobre las nociones de tiempo y resalta los conceptos incorporados del **mapunzugun** para referirse al pasado, presente y futuro, destacando los aprendizajes esperados en la asignatura.
- Los estudiantes llevan su línea de tiempo a su casa para compartir y socializar el trabajo con sus familias.

## Actividad 2.

**Realizar una salida pedagógica en el lof para hablar con uno o más sabios que describan la organización social de la comunidad**

### Estrategias sugeridas

- El profesor envía una comunicación escrita a los padres y una carta de consentimiento informado que debe ser firmada por el padre o la madre, con el fin

de autorizar la participación de su hijo en la salida pedagógica a la comunidad.

- El profesor, en conjunto con los estudiantes, elabora una pauta de preguntas abiertas para realizar una entrevista a un **kimche**.
- Los estudiantes con la colaboración de sus padres, utilizan cámaras e instrumentos audiovisuales para apoyar el trabajo y registrar la información.
- A partir de lo comprendido, los estudiantes responden preguntas sobre la historia de la familia, de la comunidad y la organización de la comunidad mapuche.
- Los estudiantes escriben los procesos y hechos históricos más relevantes que hayan ocurrido en la comunidad, según la memoria de los **kimches** (Véase Anexo N° 5).
- El profesor orienta el proceso reflexivo de sus estudiantes sobre la organización de la comunidad mapuche, destacando el logro de aprendizajes esperados en la asignatura.

### Actividad 3.

**Exponer sobre los espacios territoriales de la comunidad mapuche**

#### Estrategias sugeridas

- El profesor, mediante material de apoyo pertinente, presenta una imagen de la comunidad a sus estudiantes.
- El profesor explica el proceso de cambio que experimenta la comunidad mapuche.
- El profesor presenta a sus estudiantes algunas instituciones que se han integrado en la comunidad ma-

puche, como por ejemplo, la escuela, la iglesia y la posta.

- El profesor invita a un **kimche** para compartir sus conocimientos a los estudiantes con respecto a los espacios ecológico-cultural-territoriales que posee la comunidad mapuche (**gijatuwe, paliwe, eltuwe o eltun**).
- El profesor separa a los estudiantes en grupos y les asigna un tema para preparar una exposición oral.
- Apoyados por el **kimche** y el profesor, los grupos de estudiantes preparan sus temas.
- Cada estudiante expone su tema al curso y destaca sus principales aprendizajes.
- El profesor orienta el proceso reflexivo de sus estudiantes y resalta sus aprendizajes sobre los procesos de continuidad y cambios en la comunidad mapuche, destacando los resultados de aprendizaje en la asignatura.

#### **Actividad 4.**

**Indagar sobre el rol de algunas autoridades tradicionales mapuches**

#### **Estrategias sugeridas**

- El profesor, con apoyo de material visual pertinente, activa los conocimientos previos de sus estudiantes sobre las autoridades tradicionales mapuches.
- El profesor invita a una autoridad de la comunidad mapuche para que explique a los estudiantes su función en la comunidad.
- El profesor, con apoyo de la autoridad tradicional mapuche y en conjunto con los estudiantes, elabora una

pauta de indagación, con el fin de conocer el rol de las autoridades tradicionales de la comunidad mapuche.

- Los estudiantes, apoyados por sus familiares, indagan sobre la función de las autoridades tradicionales **mach****i**, **logko** y **werken** y preguntar sobre otras autoridades que existen en la actualidad en la comunidad.
- Los estudiantes elaboran un informe escrito sobre las funciones de las autoridades sociales y socio-religiosas de la familia y la comunidad mapuche actual.
- El profesor guía el proceso reflexivo de los estudiantes sobre la organización de la comunidad y la función que cumple cada autoridad en la comunidad mapuche, destacando el logro de los aprendizajes esperados en la asignatura.

## 8. Planificación de unidad didáctica para Segundo Básico

### 8.1. Unidad 2

**Tema:** Geografía y paisaje

**Unidad:** *Az mapu* y territorio

**Objetivo con enfoque intercultural:**

**Clasificar y caracterizar el paisaje de la comunidad  
Leer y dibujar planos del entorno de su comunidad**

La planificación está orientada a desarrollar aprendizajes en estudiantes mapuches y no mapuches con respecto a la geografía, historia, el territorio, hitos, hechos históricos, el parentesco y el mundo natural. Las actividades están pensadas para indagar, sistematizar, aprender y enseñar conocimientos mapuches que se conservan en la memoria social de las familias y las comunidades, principalmente en sabios, padres y madres. El supuesto es que el conocimiento *eurocéntrico* occidental con respecto a los contenidos propuestos, están institucionalizados en el currículum escolar. En efecto, el desafío de los profesores es establecer la transposición didáctica del contenido, desde un diálogo de saberes, según el triángulo pedagógico propuesto por Houssaye (Ver página 125 del presente manual).

**Tabla N° 10. Planificación Unidad Didáctica 2, Segundo Básico**

Objetivos de aprendizaje	Contenidos	Habilidades Interculturales	Actividades	Sugerencias Metodológicas	Evaluaciones
<p>Leer y dibujar planos simples del entorno utilizando puntos de referencia, categorías de posición relativa y simbología pictórica.</p> <p>Clasificar y caracterizar algunos paisajes de Chile según su ubicación en la zona Norte, Centro o Sur del país, mediante la observación de imágenes, de diversas fuentes y del uso de un vocabulario geográfico adecuado (océano, río, cordillera de Los Andes y de la Costa, desierto, valle, costa, volcán, archipiélago, isla, fiordo, lago, ciudad y pueblo, entre otros).</p>	<p>Categorías de ubicación relativa: <b>pikun mapu</b> (Norte), <b>wiji mapu</b> (Sur), <b>puel mapu</b> (Este), <b>gulu mapu</b> (Oeste).</p> <p>Características geográficas: plano, relieve, valle, océano y volcán.</p> <p>Puntos de referencia relativa: cerros, montañas, ríos, lagos y mar.</p>	<p>Orientarse en el espacio utilizando nociones del sobre ubicación mapuche sobre ubicación espacial. Secuencia cronológicamente los hechos y procesos geográficos y territoriales en la comunidad.</p> <p>Lee y comunica información geográfica fundamentada en el conocimiento sobre el territorio desde los saberes mapuches.</p> <p>Aplica conceptos relacionados con el tiempo utilizando nociones del conocimiento mapuche sobre ubicación temporal.</p> <p>Identifica elementos de continuidad y cambio entre modos de vida del pasado y del presente fundamentados en los conocimientos de la educación familiar mapuche.</p> <p>Obtener información explícita sobre el entorno a partir de testimonios orales.</p>	<p>Ubicar geográficamente la comunidad mapuche.</p> <p>Describir y caracterizar la geografía de la comunidad a través de la topografía.</p> <p>Elaborar un plano de la comunidad.</p> <p>Ilustrar el paisaje geográfico de la comunidad.</p> <p>Describir los hechos y procesos geográficos y territoriales de la comunidad.</p>	<p>Promover salidas pedagógicas para conocer características geográficas de la comunidad.</p> <p>Considerar el contexto actual de la comunidad como un texto que permite comunicar procesos de cambios y continuidad de la geografía y el territorio.</p> <p>Considerar a los sabios de la comunidad como fuente primaria de información para reconstruir el conocimiento geográfico y territorial.</p>	<p>Bitácora de progresión de aprendizajes, según objetivos planteados.</p> <p>Elaboración de un plano de la comunidad.</p> <p>Informe de indagación sobre las características geográficas de los espacios ecológicos-culturales-territoriales de la comunidad.</p> <p>Pauta de aprendizaje, según indicadores de logro.</p>

Fuente: Elaboración propia.



## **8.2 Descripción de contenidos**

La intensa actividad tectónica ha incidido en los procesos de formación geológica que inciden en la actual fisonomía del país, con el continuo alzamiento de la cordillera de Los Andes y la generación de las planicies litorales en la cordillera de la Costa durante el Cenozoico (era geológica). Este proceso dio paso a otros sucesos en la actualidad, como los procesos volcánicos (a excepción del Norte Chico) y las glaciaciones, que produjeron importantes modelados del relieve, especialmente en áreas asociadas a la cordillera de Los Andes.

Es importante destacar que la cordillera de la Costa y la cordillera de Los Andes tienen el mismo origen, pero en la primera es más antigua en cuanto a su conformación. Las diferencias están asociadas al hecho de que Los Andes estaba en ascenso durante el Mesozoico (significa animales nuevos) y el Cenozoico (era geológica). Además, estaba afectada por un fuerte volcanismo. En tanto, la cordillera de la Costa estaba siendo afectada por agentes erosivos, lo que generó relieves más planos.

### **8.2.1. La depresión central Norte**

La depresión central Norte es una unidad de relieve denominada 'graben' o fosa tectónica de hundimiento, localizada entre las cordilleras de la Costa y de Los Andes. Se extiende desde el extremo Norte del país hasta Puerto Montt. Sólo se encuentra interrumpida por los cordones transversales localizados entre los ríos Huasco y Aconcagua, que corresponden a estribaciones andinas (Berman, 2006).

Al Norte de los cordones transversales, la depresión central se presenta formando pampas, grandes extensiones planas, entre las que destacan la pampa del Tamarugal, con una longitud de 220 km y un ancho medio de 40 km, el Desierto de Atacama, con un largo de 300 km y un ancho de 60 km y la pampa Ondulada o Austral de 250 km de largo y 70 km de ancho (Benoit, 2005).

### **8.2.2. La depresión central Sur**

Al Sur de los cordones transversales, la depresión central se extiende más de 1,100 km. Sus características de unidad deprimida respecto de los altos relieves adyacentes hacen que sobre ella se depositen los materiales que provienen desde las cuencas de ambas cordilleras conformando un relleno sedimentario que, en las cercanías de Santiago, se ha estimado un espesor de más de 500 m inclinado de Norte a Sur. La depresión central se extiende ininterrumpidamente hasta Puerto Montt, donde desaparece bajo el mar.

### **8.2.3. Glaciaciones**

Existen dos tipos de glaciares: los de casquete y los de valle. En conjunto, cubren poco menos del 10% de la superficie terrestre. Los glaciares de casquete cubren un 9% de la superficie terrestre (Groenlandia: 1,7 mil km<sup>2</sup>) y el de la Antártida (14 mil km<sup>2</sup>). Los glaciares de valle cubren menos del 1% de la superficie terrestre y están localizados principalmente en las altas cordilleras. En Chile sudamericano, los glaciares de valle alcanzan una superficie de 4.646.660 há, equivalentes a alrededor del 2% del territorio del país (Benoit, 2005).

#### **8.2.4. Efectos de los glaciares**

En Chile, el margen occidental de los lagos Villarrica, Ranco y Llanquihue está determinado por la existencia de morrenas terminales (acumulaciones de materiales rocosos), que transportan los glaciares desde los costados y el fondo de los valles y que se van acumulando al frente del glaciar. Cuando el glaciar retrocede, las aguas generadas por el derretimiento de los hielos forman un lago (Berman, 2006).

#### **8.2.5. Origen del relieve nacional**

La conformación actual del territorio de Chile, o relieve nacional, es el resultado de las interacciones de tres elementos. En primer lugar, las fuerzas tectónicas son las que se dan cuando las placas chocan, se separan o se rozan y causan el volcanismo y la sismicidad. Además, son las responsables del aspecto actual de los continentes y de las particulares configuraciones de su relieve. En segundo lugar, los efectos del clima y la erosión, asociados a la temperatura, las precipitaciones y la presión, tienen incidencia en el modelado del paisaje. En tercer lugar, la erosión diferencial alude a las distintas resistencias que tienen las rocas frente a los procesos erosivos, con lo que contribuyen a modelar el paisaje. En este sentido, la abundancia de gránulos gruesos, la porosidad y las fracturas, por una parte, y la escasez de cuarzo en las rocas, por otra, son algunos de los factores que explican las diferentes resistencias a la erosión (Berman, 2006).

#### **8.2.6. Las formas del relieve chileno**

Una de las formas que más se destaca en el relieve chileno es la cordillera de Los Andes, ya que es la única unidad morfológica presente en todo Chile, incluida la Antártida. La

cordillera andina es alta y volcánica en el sector Norte del país, con alturas superiores a los 6.000 msnm (metros sobre el nivel del mar), como el volcán Ojos del Salado (6.891 msnm). En el centro y hacia el Sur, la altitud de la cordillera de Los Andes desciende progresivamente; los relieves más importantes son el cerro Tupungato (6.570 msnm) y los volcanes San José (5.856 msnm) y Tinguiririca (4.260 msnm). Más al Sur, las cumbres más altas son los volcanes Tolhuaca (2.806 msnm), Lonquimay (2.865 msnm) y Llaima (3.125 msnm). Al Sur de Puerto Montt, Los Andes toman contacto directo con el mar, como resultado de las glaciaciones, y se pueden observar fiordos y canales ocupados actualmente por el mar (Benoit, 2005).

### **8.2.7. Onomástica, toponimia y relación con Historia y Geografía**

Las relaciones entre la onomástica (lexicografía) y la historia son estrechas. A través de la historia, se puede conocer el desplazamiento y la distribución de los distintos pueblos en un territorio determinado, las áreas de colonización o las regiones donde tal o cual pueblo ha dejado sus huellas. Por lo tanto, se puede considerar que la historia de los pueblos originarios durante el período colonial comienza a escribirse a partir de 1492, año en el que Cristóbal Colón llega al continente americano y a Chile, en particular, con Diego de Almagro en el año 1535.

Las primeras descripciones sobre el territorio chileno y su gente la realiza Alonso de Ercilla, quien llega a la Serena a mediados del mes de abril de 1557. Luego, zarpa con destino a Chiloé el 21 de junio del mismo año. Históricamente, se le atribuye a Alonso de Ercilla el nombre de Arauco, territorio donde se concentra hasta hoy día, la mayor cantidad de población mapuche. En el censo de 2002, la población que

se auto identifica como indígena en Chile alcanza un total de 692.192 personas, lo que equivale al 4.5% de la población nacional. De las personas que se declaran indígena, un 87,1% son parte de la población mapuche, es decir, 604.349 habitantes, lo cual hace que se constituya en la población indígena más numerosa del país (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2002).

Los primeros cronistas han legado antecedentes históricos respecto de pueblos originarios, hoy extinguidos o en vías de extinción, además del pueblo mapuche, que se opuso durante tres siglos a la invasión de los españoles (1535-1881). Después, han sido los propios criollos los que trataron de expulsarlos de sus territorios. El pueblo mapuche definió su territorio con las denominaciones **Pikunche**, para referirse en la actualidad a la población ubicada al Norte del río Cautín, entre **pewenche** y **nagche**, lo que antiguamente se refería a la población ubicada al Norte del Bío-Bío, hasta el río Itata; los **nagche**, mapuches del llano central entre La Araucanía y Norte de Los Ríos; los **lafkenche**, mapuches ubicados en el borde costero del océano Pacífico de Chile; los **pewenche**, mapuches ubicados en la zona cordillerana del río Bío-Bío, La Araucanía y al Norte de la región de Los Ríos; y los **wijiche**, mapuches residentes al Sur del río Toltén hasta la isla de Chiloé<sup>6</sup>.

Los nombres de las personas se desplazan junto con los individuos, en cambio, los nombres de lugares se mantienen ligados al territorio. De esta manera, el hecho de que los topónimos permanezcan ligados al territorio les otorga una fijación desde el punto de vista de la lengua, ya sea la nativa o la prestaria, en caso de que la población fuera invadida

---

6 La descripción de las territorialidades mapuches que aquí se realiza se basa en el mapa del antiguo territorio de La Araucanía, después de que el Reino de España en Chile lo declarara como pueblo con autonomía territorial, desde el Bio-Bio por el Norte y al Sur, hasta la Isla de Chiloé, desde el siglo XVI hasta fines del siglo XIX (Bengoa, 1996)..

por otra más vigorosa. En este sentido, los hablantes del **mapunzugun** de cada territorialidad asignan un nombre al lugar asociado a los elementos que lo componen. Por ejemplo, **ruka xaru** se refiere a un lugar que constituye hábitat del traro (*Poliborus plancus*). El nombre de lugares, se hace complejo en la medida que cambian las condiciones del entorno geográfico, cuando desaparecen los elementos del entorno que lo caracterizan. También cuando desaparecen los hablantes del **mapunzugun**, quienes poseen el conocimiento sobre el significado del nombre de los lugares (toponimia). En efecto, el nombre de lugares y referentes geográficos permiten ingresar al conocimiento y lógica mapuche de relacionarse con la geografía y el territorio.

### **8.2.8. Clasificación de algunos topónimos**

De acuerdo con las condiciones del relieve, se registra una gran cantidad de designaciones, en la siguiente tabla:

Tabla N° 11. Clasificación de algunos topónimos

Concepto	Descripción	Derivado	Descripción
<b>Mawiza o mahuida</b>	Montaña	<b>Antümawiza</b>	Sol entre montañas
		<b>Mawizantu</b>	Campo cubierto de bosques
		<b>Furimawiza</b>	Montaña del interior de una cadena montañosa
		<b>Kuzümawiza</b>	Montaña oscura
		<b>Kolümawiza</b>	Montaña rojiza
<b>Lelfün o lelbun</b>	Loma	<b>Pichi lelfün</b>	Loma pequeña
		<b>Füxa lelfün</b>	Loma grande
<b>Püji o pülli</b>	Suelo, capa vegetal, cuesta, tierra	<b>Rigüpüji</b>	Cerro o suelo donde hay colihues
		<b>Chakaipüji</b>	Suelo donde hay chacay
		<b>Pindapüji</b>	Cerro donde hay picaflores
		<b>Katripüji</b>	Cerro dividido, paisaje aislado
		<b>Kojüpüji</b>	Suelo rojizo
<b>Wigkul o huincul</b>	Cerro	<b>Wakawigkul</b>	Cerro de las vacas
		<b>Wigkul mapu</b>	Territorio con cerros
<b>Wenu o huenu</b>	Altura, cima, lo alto	<b>Wenu mapu</b>	Lugar de altura
		<b>Wenukoiwe</b>	Coihue de la altura
		<b>Wenukawin</b>	Distrito de la altura o de la estirpe
		<b>Wenuko</b>	Estero que viene de lo alto de la montaña
<b>Mapu</b>	Tierra, territorio	<b>Karü mapu</b>	Territorio muy verde
		<b>Chewke mapu</b>	Territorio del tótem ( <b>chewke</b> : avestruz)
		<b>Waka mapu</b>	Territorio de la vaca
		<b>Xalkan mapu</b>	Territorio del trueno

Fuente: Elaboración propia.

### 8.3. Descripción de las actividades

#### Actividad 1.

#### **Averiguar la ubicación y relación de la comunidad mapuche con el entorno geográfico**

#### **Estrategias sugeridas**

- Los estudiantes observan un mapa de la región para saber dónde pueden ubicar comunidades mapuches.
- El profesor explica las distintas territorialidades del pueblo mapuche.
- A partir del texto de estudio y datos entregados por el profesor, los estudiantes se reúnen en grupos para responder cómo es el clima y temperatura del lugar y qué características relevantes tiene el paisaje (vegetación, relieve, etc).
- Los estudiantes presentan sus resultados al curso utilizando un material de apoyo que sea pertinente.
- Los estudiantes vuelven a observar el mapa para ubicar su propia comunidad.
- A partir de su observación y ayudados por el profesor, los estudiantes colorean la zona correspondiente a las comunidades mapuches del sector y distinguen a cada territorialidad con un color diferente (Véase Anexo N° 7).
- El profesor orienta el proceso reflexivo de sus estudiantes y resalta sus aprendizajes sobre las características geográficas de su comunidad.



## Actividad 2.

**Describir y caracterizar la geografía de la comunidad, mediante el significado de los nombres de lugares y sus componentes (toponimia)**

### Estrategias sugeridas

- El profesor activa los conocimientos previos de sus estudiantes con respecto a las características del paisaje y el nombre de los lugares de la comunidad.
- El profesor con material de apoyo pertinente, explica las características geográficas de la comunidad.
- El profesor invita a un **kimche** para que explique la relación del nombre de la comunidad con las características geográficas y el nombre de otros lugares más específicos (cerros, esteros, ríos y lagos).
- Los estudiantes construyen un vocabulario geográfico con nombre de lugares y elementos que caracterizan su comunidad (cerros, ríos, lagos; lugares de peligrosidad y de seguridad ante riesgos naturales como terremoto e inundaciones, remoción en masa, erupciones volcánicas, maremotos, etc).
- Guiados por el profesor, los estudiantes infieren verbalmente sobre las ventajas y desventajas de la ubicación geográfica de su comunidad (disponibilidad de agua u otro recurso, clima, aislamiento o cercanía a servicios básicos, etc).
- Los estudiantes escriben un párrafo sobre su comunidad destacando sus ventajas y desventajas, de acuerdo con su ubicación geográfica.
- Los estudiantes describen y dibujan su comunidad considerando la toponimia del lugar.

- Guiados por el profesor, los estudiantes reflexionan sobre el significado que tiene el nombre de la comunidad y la relación que hay entre las características geográficas de la comunidad y su nombre.
- El profesor guía el proceso reflexivo de los estudiantes para identificar y resguardar el logro de los aprendizajes esperados en la asignatura.

### Actividad 3.

**Elaborar un plano de la comunidad mapuche utilizando puntos de referencia, categorías de ubicación relativa y simbología pictórica**

#### Estrategias sugeridas

- El profesor presenta como ejemplo el plano de una **ruka** (casa al estilo mapuche) que contenga elementos para describirla, incluyendo simbología simple y con su correspondiente leyenda, en castellano y **mapunzugun**.
- El profesor formula preguntas aplicando categorías de ubicación relativa de algunos objetos en el plano de la **ruka**.
- Los estudiantes responden utilizando categorías de ubicación relativa tales como: delante, detrás, arriba, abajo, izquierda y derecha, cerca, lejos, en **mapunzugun** y en castellano.
- Los estudiantes, con la ayuda de su familia, elaboran un plano de su comunidad en papel kraft.
- Ayudados por el profesor, los estudiantes definen los puntos de referencia que utilizarán.
- Los estudiantes comparten sus trabajos con el curso y comprueban la correcta ubicación de los objetos dibujados.

- El profesor guía el proceso reflexivo de sus estudiantes en cuanto a la importancia y utilidad del plano como herramienta para representar un lugar y destaca los saberes y conocimientos mapuches en relación al logro de los aprendizajes esperados en la asignatura.

#### **Actividad 4.**

### **Ilustrar el paisaje geográfico de la comunidad**

#### **Estrategias sugeridas**

- El profesor forma grupos de trabajo con sus estudiantes y entrega imágenes del sector donde se encuentra ubicada la comunidad, por ejemplo fotografías antiguas y actuales.
- Los grupos observan y describen los elementos que pueden representar el paisaje, de acuerdo a criterios como vegetación, relieve o accidentes geográficos.
- En forma sucesiva, los grupos van observando las imágenes y describen las principales características del paisaje geográfico de la comunidad.
- Una vez que los grupos han revisado todas las imágenes, el profesor guía una conclusión común sobre los contenidos más relevantes observados; cambios y continuidades de las características del paisaje geográfico.
- Cada grupo ilustra el paisaje de la comunidad que observó.
- Los estudiantes montan una exposición sobre las características del paisaje geográfico donde se ubica su comunidad.
- En forma individual, los estudiantes eligen un paisaje y

lo describen en su cuaderno usando un vocabulario geográfico adecuado.

- El profesor orienta el proceso reflexivo de sus estudiantes y destaca sus aprendizajes sobre las características geográficas de la comunidad, poniendo énfasis en el saber y el conocimiento mapuche, según los aprendizajes esperados en la asignatura.

## **9. Sugerencias finales**

### **Los estudiantes deben:**

- a) Conocer distintas culturas del pasado, del presente y su relación con el medio geográfico, ya que con ello podrán comprender y valorar la diversidad humana, social y cultural.
- b) Reconocer el territorio como contexto de distintas actividades humanas (como el trabajo, la vivienda, la alimentación, etc).
- c) Valorar el conocimiento cultural propio como un elemento vital en la construcción de la identidad socio-cultural.
- d) Reconocer el valor y el respeto a las diferencias socio-culturales.
- e) Descubrir que hay distintos saberes y conocimientos como perspectivas culturales para comprender la realidad.
- f) Aprender a vivir y relacionarse interculturalmente tanto en el contexto local como en el mundo globalizado.

## **Los profesores deben:**

- a) Saber que en los procesos educativos en contextos interculturales, el concepto se construye al final, teniendo como base el conocimiento sociocultural propio de sus estudiantes.
- b) Comprender que la base del conocimiento cultural mapuche está relacionado con prácticas socioculturales y con el uso de la lengua **mapunzugun**.
- c) Asumir que requieren de una formación profesional permanente que brinde una profunda comprensión del paradigma intercultural en educación y su importancia para la transformación de la práctica cotidiana en las aulas, las escuelas y las comunidades.
- d) Tener una conciencia crítica sobre el papel que la educación desempeña en la lucha contra el racismo y la discriminación.
- e) Desarrollar competencias para diseñar, aplicar y evaluar programas escolares definidos a nivel local, basados en las necesidades y aspiraciones de los estudiantes y de las comunidades a las que pertenecen.
- f) Desarrollar aptitudes y actitudes adecuadas para incorporar estudiantes de las culturas minoritarias y minorizadas a los procesos pedagógicos, considerando la heterogeneidad como una riqueza para la educación.
- g) Tener un buen conocimiento de métodos y técnicas para la observación, la escucha, la comunicación intercultural, el dominio de más de una lengua y algunas nociones de análisis de la antropología social y cultural.
- h) Tener una buena disposición para realizar evaluación continua, redefinición de métodos pedagógicos y criterios de evaluación diferenciados y contextualizados

a la lógica del conocimiento cultural de sus estudiantes.

- i) Reconocer que la **educación intercultural es para todos los estudiantes, sean mapuches o no mapuches.**
- j) Asumir la co-construcción entre el profesor y los sabios mapuches como una metodología de trabajo colaborativo pertinente y eficaz, para establecer la relación entre la escuela-familia-comunidad, y mejorar la calidad de la educación.

### Sugerencias didácticas interculturales

- a) Ver el contexto como un texto, dotado de saberes y conocimientos locales, con el fin de comprender la historia, la geografía y las ciencias sociales considerando ambas perspectivas culturales: mapuche y no mapuche.
- b) Incorporar la figura del **kimche** (sabio) como un educador y actor social relevante en el desarrollo de las actividades educativas y culturales en la escuela, basándose en la colaboración mutua, con el fin de superar el desprecio epistemológico del conocimiento mapuche (valoración del lenguaje y saberes propios), en la escuela y en la sociedad.
- c) Considerar la participación de las autoridades tradicionales y protocolos socioculturales propiamente mapuches en actividades educativas formales e informales de la escuela.
- d) Considerar el interés educativo de la familia y de la comunidad en la planificación de iniciativas de educación intercultural en la escuela, a través de la metodología de intervención educativa intercultural.

Links de recursos: [www.cuicui.cl](http://www.cuicui.cl)

Links de recursos: [www.kimgen.cl/home](http://www.kimgen.cl/home)

## Sugerencias metodológicas

- a) Incorporar el conocimiento de la familia y de la comunidad a las prácticas educativas escolares.
- b) Realizar indagaciones en la comunidad mapuche, para explicitar y sistematizar saberes y conocimientos educativos locales.
- c) Organizar salidas pedagógicas a la comunidad.
- d) Invitar a **kimches** para que contribuyan en el aprendizaje de los estudiantes.
- e) Invitar a autoridades tradicionales mapuches a participar y apoyar en las actividades de aprendizaje de los estudiantes.

## Sugerencias de evaluación

- a) Contar con una bitácora por estudiante, con el fin de registrar la progresión de sus aprendizajes en relación a los objetivos planteados.
- b) Solicitar a cada estudiante que exponga los resultados de su indagación en la comunidad considerando la información entregada por los **kimches**.
- c) Solicitar a cada estudiante o grupo, que reconstruya conceptualmente los contenidos trabajados en las unidades, en forma oral y escrita.
- d) Realizar presentaciones escritas y orales de los resultados en la comunidad educativa.
- e) Implicar a miembros de la familia y de la comunidad para que participen en las evaluaciones de algunos productos elaborados por los estudiantes, en base a algunos criterios establecidos colaborativamente y desde un enfoque educativo intercultural.

# Anexos

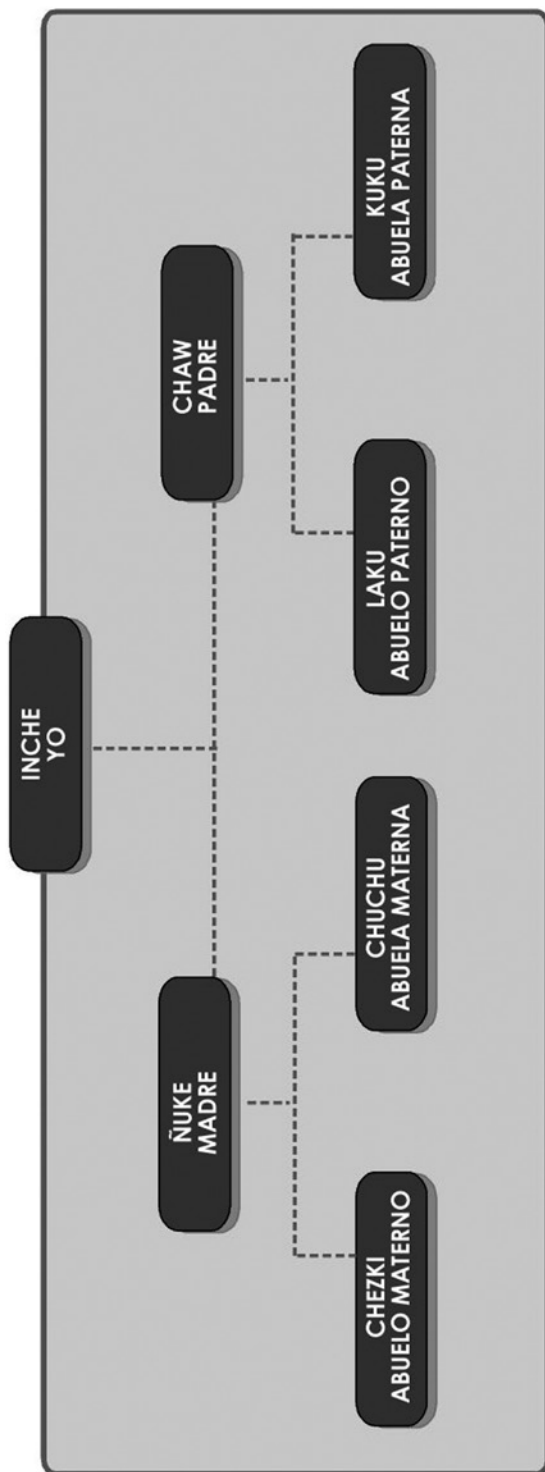


## ANEXO 1

Para trabajar la actividad 1 de la unidad 2:

Realizar una indagación en la familia para conocer el tronco parental  
(meli folil küpan)

### ÁRBOL GENEALÓGICO O MELI FOLIL KÜPAN



Fuente: Elaboración propia.

## ANEXO 2

### PAUTA DE INDAGACIÓN EN BASE AL CICLO DE *INATUZUGU*: PREGUNTA-ACCIÓN-REFLEXIÓN

- **PREGUNTA**

¿Qué voy a conocer sobre mi familia o *meli folil küpan*?

---

---

---

---

---

- **ACCIÓN**

¿Cómo voy a recopilar la información?

¿Cómo voy a presentar la información recopilada?

---

---

---

---

---

- **REFLEXIÓN**

¿Qué aprendí sobre mi familia?

¿Por qué es importante conocer la descendencia paterna y materna?

¿Cuál es la importancia del conocimiento sobre el parentesco en la educación mapuche?

---

---

---

---

## ANEXO 3

### PAUTA DE EVALUACIÓN

Nombre de la unidad: *Meli Folil Küpan*

Objetivo de la unidad:

Obtener y comunicar aspectos de la historia de las familias de los estudiantes y sus características desde el conocimiento mapuche y occidental.

Aprendizajes esperados	Logrado <sup>7</sup>	Medianamente logrado <sup>8</sup>	No logrado <sup>9</sup>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce el concepto de familia.</li> </ul>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprende el concepto de <i>meli folil küpan</i>.</li> </ul>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce su familia como base de su identidad individual.</li> </ul>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce a los miembros de su <i>meli folil küpan</i></li> </ul>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica el rol de cada miembro de su <i>meli folil küpan</i>.</li> </ul>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Establece diferencias culturales entre el concepto de familia y del <i>meli folil küpan</i>.</li> </ul>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Valora positivamente a su familia como portadores de conocimiento de la comunidad.</li> </ul>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fuente: Elaboración propia.

7 **Logrado.** significa que el estudiante logra obtener y comunicar información sobre la historia de la familia, mediante el conocimiento mapuche y occidental, haciendo uso adecuado de los tres ciclos de la indagación y hace metacognición en relación a los contenidos centrales con respecto al parentesco.

8 **Medianamente logrado.** significa que el estudiante logra parcialmente obtener y comunicar información sobre la historia de la familia, mediante el conocimiento mapuche y occidental, cumple con el uso adecuado de al menos dos de los tres ciclos de la indagación y hace metacognición en forma generalizada, sin relacionar los contenidos centrales de la unidad.

9 **No logrado.** significa que el estudiante no logra obtener y comunicar información sobre la historia de la familia, no usa el conocimiento mapuche. Asimismo, no logra hacer uso adecuado de los tres ciclos de la indagación y no hace metacognición con respecto a los contenidos centrales de la unidad.

## ANEXO 4

### LÍNEA DE TIEMPO

**Objetivo: ubicar acontecimientos ocurridos en la comunidad en una línea de tiempo utilizando las categorías de la cultura mapuche**

#### Actividades:

- Indagar en la comunidad mapuche acontecimientos relevantes relacionados con el pasado.
- Elaborar una línea de tiempo con acontecimientos relevantes ocurridos en la comunidad usando referentes de tiempo desde el conocimiento mapuche.
- Ubicar los acontecimientos en la línea de tiempo.
- Describir la línea de tiempo.



## ANEXO 5

### ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA

**Objetivo:** identificar hechos significativos para la comunidad ocurridos en la dimensión de tiempo *chumul* (pasado inmediato) y *eja kuyfi* (pasado cercano)

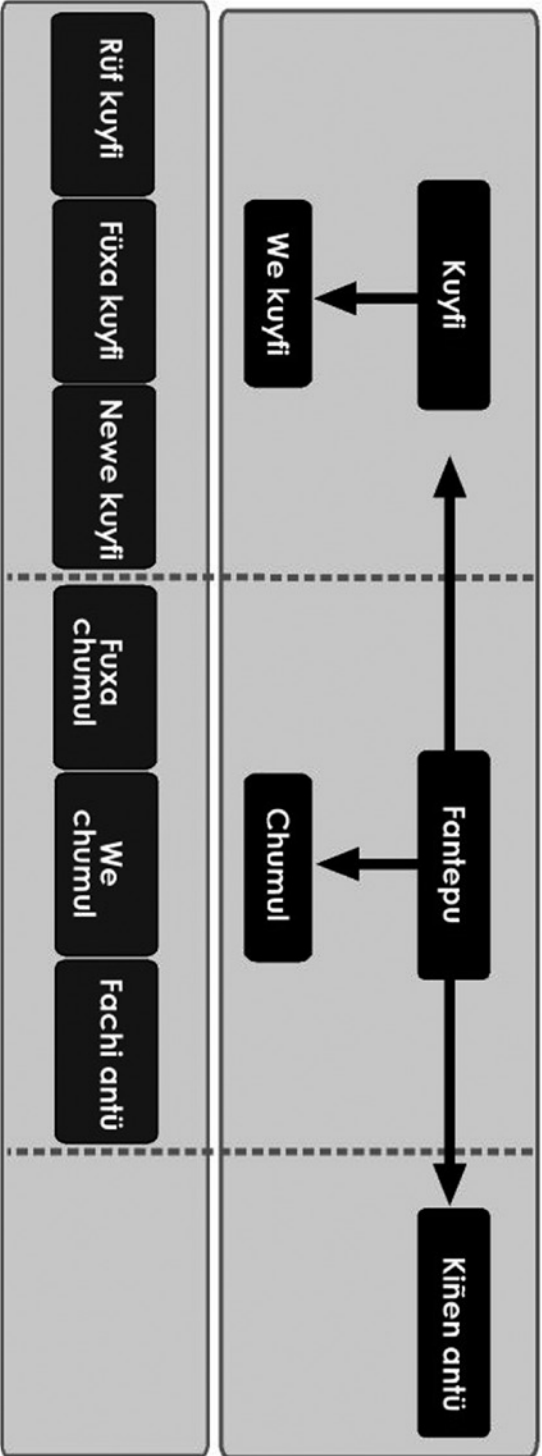
#### Actividades:

Escribe un hecho ocurrido en tu comunidad en las dimensiones <i>chumul</i> y <i>eja kuyfi</i> ?		Ilustra el hecho en las dimensiones correspondientes.	
<i>Chumul</i> 1.			
<i>Eja kuyfi</i> 1.			

# ANEXO 6

## Ejemplo complementario

### DESARROLLO DEL SENTIDO TIEMPO-ESPACIO

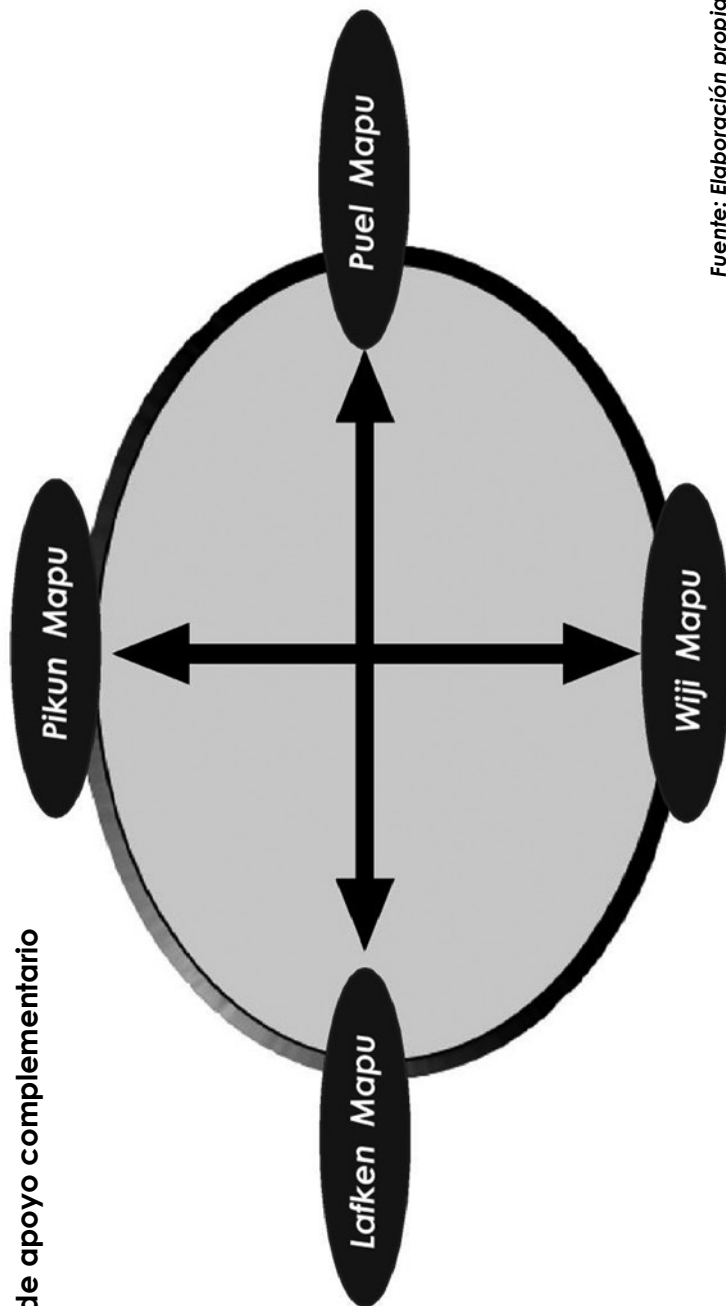


Fuente: Elaboración propia.

## ANEXO 7

### MELI WIXAN MAPU

Material de apoyo complementario



Fuente: Elaboración propia.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.
- AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S. (1997). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Editorial Paidós Educador.
- ALFRED, T. (2014). The Akwesasne cultural restoration program: A Mohawk approach to land-based education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(3), pp. 134-144.
- ARDOINO, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- AUSUBEL, D., NOVAK, J. Y HANESIAN, H. (1983). *Psicología Evolutiva: Un punto de vista Cognoscitivo*. México: Trillas.
- AZOCAR, G., SANHUEZA, R., AGUAYO, M. Y VALDÉS, C. (2002). Propiedad y ordenamiento territorial áreas de desarrollo indígena: el caso del Alto Biobío. *Revista Ambiente y Desarrollo*, XVIII, N° 2-3-4, pp. 182-189.
- BARABAS, A. (2010). El pensamiento sobre el territorio en las culturas indígenas de México. *Avá [online]*, N° 17, pp. 11-22.
- BAUDELLOT, CH. Y LECLERCQ, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Estante Editorial.
- BENGOA, J. (1996). *Historia del Pueblo Mapuche*. Santiago de Chile: Ediciones Sur. Colección Estudios Históricos.
- BENGOA, J. (2003). 25 años de estudios rurales. *Revista Sociologías*, N° 10, pp. 36-98.
- BENOIT, I. (2005). *Geografía de Chile*. Tomo VII. Santiago de Chile: COPESA.
- BERMAN M. (2006) *Historia de la Conciencia*. 2ª edición. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- BERTHELOT, J-M. (1982). Réflexions sur les théories de la scolarisation. *Revue Française de Sociologie*, Paris, XXXIV, pp. 585-604.
- BISSONNETTE, S., RICHARD, M. Y GAUTHIER, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, n° 150, janvier-février-mars 2005, 87-141.
- BONNEMAISON, J., CAMBRÉZY, L. Y QUINTY-BOURGEOIS, L. (1997). *Le territoire, lien ou frontière? Identités, conflits ethniques, enjeux et recompositions territoriales*. Paris: Éditions de l'Orstom.



- BOROUGHAKI, S. Y MALCZEWSKI, J. (2010). Measuring Consensus for Collaborative Decision-making. A GIS-based approach. *Computers, Environment and Urban Systems*, 34(4), pp. 322-332.
- BRIAND, J. Y CHAPOULIE, J. (1993). L'institution scolaire et la socialisation: une perspective d'ensemble. *Revue Française de Sociologie*, XXXIV, pp. 3-42.
- CAMILLERI, C. (1988). Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour une formation par l'éducation interculturelle. Dans OUELLET, F. (1988). *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*. Québec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture.
- CASASANTO, D. FOTAKOPOULOU, O. Y BORODITSKY L. (2010). Space and Time in the Child's Mind: Evidence for a Cross-Dimensional Asymmetry. *Cognitive Science*, N° 34, pp. 387-405.
- CASTRO, P. (2005). Aproximación a la identidad lafkenche. *Revista de recerca i investigació en antropologia*, n° 2, pp. 1-30.
- CLANET, C. (1988). Réflexions sur les fondements possibles d'une pédagogie interculturelle. Dans Ouellet F. (1988). *Pluralisme et École*. Actes d'un colloque sur l'éducation interculturelle tenu à l'Université de Sherbrooke, en 1988.
- COLICOY, D. (1999). *Xoflu ga ruka*. Documento inédito.
- COLLIGON, B. (2002). Les toponymes inuit, mémoire du territoire. Étude de l'Histoire des Inuinnait. *Anthropologie et Sociétés*, 26(2-3), 45-69.
- CONADI. (1996). *Territorios y comunidades pehuenches del alto Bio-Bio*. Santiago de Chile: Coordporación Nacional de Desarrollo Indígena.
- CONNELL, R. (2006). Conocimiento indígena y poder global: lecciones de los debates africanos. *Nómadas*, 25, pp. 86-97.
- CRESPO, R. (2007). Caracterización Geográfica del Partido de Olavarría y de la Cuenca del Arroyo Tapalqué. *Revista Electrónica de la Red Latinoamericana de Cooperación Técnica en Manejo de Cuencas Hidrográficas*, REDLACH, n° 1, pp. 10-29.
- CHEVALLARD, Y. (1997). L'enseignement des SES est-il une anomalie didactique? Skholê, cahiers de la recherche et du développement. *IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille*, Marseille, n°6, pp. 25-37.
- CYRULNIK, B. Y MORIN, E. (2005). *Diálogo sobre la naturaleza humana*. Barcelona: Editorial Paidós.
- DALLMAN, S. NGO, M., LARIS, P. Y THIEN, D. (2013). Political Ecology of Emotion and Sacred Space: The Winnemem Wintustruggleswith California waterpolicy. *Emotion, Space and Society*, N° 6, pp.33-44.
- DE CORTE, E. (1996). *Les fondements de l'action didactique*. Bruxelles: De Boeck Université.

- DEBARBIEUX, B. (1998). Béatrice COLLIGNON, Les Inuit : ce qu'ils savent du territoire. Paris : Le Harmattan. *Cybergeo: European Journal of Geography* [En línea], Politique, Culture, Représentations, document 53, mis en ligne le 07 avril 1998, consulté le 10 mai 2013. URL : <http://cybergeo.revues.org/989>
- DELVAL, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Educar, Curitiba*, N° 30, pp. 45-64.
- DEREK, G., JOHNSTON, R., PRATT G., WATTS, M. Y WHATMORE, S. (2009). *The Dictionary of Human Geography*. 5° Edición. Oxford: Wiley-Blackwell.
- DÍAZ, J. TORRES, P., HEPP, J. Y CELIS, J. (2010). *Verdes Raíces*. Santiago de Chile: Ediciones Amanuta.
- DIETZ, G. Y MATEOS, L. (2011). INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO: *Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública. México, D.F.
- ESCOBAR, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (2000) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina, p. 246. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/escobar.rtf>
- ESSOMBA, M. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- ESSOMBA, M. (2012). *Inmigración e interculturalidad en la ciudad. Principios, ámbitos y condiciones para una acción comunitaria intercultural en perspectiva europea*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- FALAVIGINA, C. Y ARCANIO, M. (2011). Redes teóricas sobre la noción "la relación con el saber". Elementos para el análisis de una noción en construcción. *Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Rosario, n° 22, pp. 7-16.
- FARON, L. (1997). ANTUPAINAMKO; *Moral y Ritual Mapuche*. Santiago de Chile: Ediciones Mundo.
- FILIPPA, N. Y SCHIATTINO, E. (1997). La transposición del conocimiento en clases. En Brandi, L. (1997), *Conocimiento escolar y cultura institucional. La transposición del conocimiento en circuitos escolares diferenciados*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- FORNET-BETANCOURT, R. (2011). *La filosofía intercultural y la dinámica del reconocimiento*. Conferencia Inaugural de la Cátedra Fray Bartolomé de Las Casas. Universidad Católica de Temuco.
- FREIRE, P. (2002) *La pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*. Quinta edición. México D.F.: Siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.

- GARCÍA, J. (2007). *EL CONOCIMIENTO Y EL CURRÍCULUM EN LA ESCUELA*. El reto de la complejidad. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- GATHER, M. Y OLIVIER, M. (2010). *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para pensar la escuela*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- GISSI, N. (1997). *Aproximación al conocimiento de la memoria Mapuche-huilliche en San Juan de la Costa*. Tesis para optar al título de Antropología Social. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. Santiago de Chile.
- GODENZZI, J. (1996). *Construyendo la convivencia y el entendimiento: educación intercultural en América Latina*. Cuzco: Centro de estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.
- GOMES, A. (2004). El proceso de escolarización de los Xakriabá: historia local y rumbos de la propuesta de educación escolar diferenciada. *Cuadernos de Antropología Social*, N° 19, pp. 29-48.
- GOOD, T. Y BROPHY, J. (1996). *Psicología Educativa contemporánea*. México, MCGraw Hill.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa, tomo I y II*. Madrid: Editorial Taurus.
- HARRIS, H. (2002). Coyote goes to school: The paradox of Indigenous higher education. *Canadian journal of native education*, vol. 26, n° 2.
- HATCHUEL, F. (1999). La construction du rapport au Savoir chez les élèves: processus socio-psychiques. *Revue Française de Pédagogie*, Lyon, v. 127, pp. 37-47.
- HERNANDEZ, F. Y ORDOQUI, J. (2009). La geografía como campo científico, educativo y de acción. Los desafíos y compromisos en el siglo XXI. *Revista Universitaria de Investigación*, Año 10, n° 1, pp. 11-40.
- HERNÁNDEZ, X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e Historia*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- HESSEN, J. (2003). *Teoría del conocimiento*. México: Editorial Tomo.
- HOUSSAYE, J. (dir.) (1993). *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF.
- HUENCHULAF, E., CÁRDENAS, P. Y ANCALAF, G. (2004). *Nociones del tiempo y el espacio en la cultura mapuche*. CONADI-Centro de Desarrollo Socio Cultural Mapuche. LOM Ediciones Santiago de Chile.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS, CHILE. (2002). *Censo de Población y Viviendas*. Santiago de Chile: Ministerio de Economía.
- IRLBACHER-FOX, S. (2014). Traditional knowledge, co-existence and co-resistance. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(3), pp.145-158.
- ITURRALDE, D. (2011). Tierras y territorios indígenas: discriminación, inequidad y exclusión. En @ FONDO INDÍGENA (2011). Estado del debate sobre los

- derechos de los pueblos indígenas Construyendo sociedades interculturales en América Latina y El Caribe Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe. La Paz, Bolivia.
- IZQUIERDO, A. (1998). Espacio–temporalidad y omnijetividad. Una aproximación Epistemológica. *Revista NÓMADAS*, N° 11, pp. 241-247.
- JAMIOY, J. (1997). Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad. *Revista NÓMADA*, N° 7, pp. 64-72.
- JARAMILLO, L. (2003) ¿Qué es epistemología? *Cinta de Moebio* N° 18, pp. 15-22.
- JOHNSON, R. J., GREGORY, D. Y SMITH, D. M. (1986). *Dictionary of human geography* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- KÜPER, W. (1993). *Investigación pedagógica intercultural bilingüe*. Quito: AB-YA-YALA.
- LACOURSE, F. Y MAUBANT, PH. (2009). L'intervention éducative : un cadre conceptuel pertinent. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, Volume 12, nombre 1, pp. 3-8.
- LAFONTAINE, D. Y JEAN B. (2005). *Territoires et fonctions. Tome 1. Des politiques aux théories: Les modèles de développement régional et de gouvernance en débats*. Éditions du GRIDEQ. Rimouski, Québec : Canada.
- LATCHAM, R. (1924). *La organización social y las creencias religiosas de los antiguos araucanos*. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes.
- LAURENCE, C. (1992). *La didactique en questions*. Paris: Hachette Édition.
- LE BONNIEC, F. (2002). Las identidades territoriales o cómo hacer historia desde hoy día. En Morales, R. (comp). *Territorialidad mapuche en el siglo XX*. Temuco, IEI-UFRO, Ediciones Escaparate, 2002: 31-49.
- LE BONNIEC, F. (2012). Du paysage au territoire: Des imaginaires sociaux a la lutte des Mapuches dans le sud Chili (XIX-XXIe siècle). *Arteologie*, N° 3. Consultado en línea, el 17 de junio de 2013 : <http://cral.in2p3.fr/arteologie/spip.php?article137>.
- LE BONNIEC, F. (2013). Et si le territoire mapuche n'existait pas? Imagination constituante et territoires existentiels chez les mapuche du sud Chili. *RITA* N° 6, février 2013. Disponible en: <http://www.revue-rita.com/race-culture/fa-bien-le-bonniec.html>
- LECOURT, D. (2007). *Para una crítica de la epistemología*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin éditeur.
- LENOIR, Y., LAROSE, F., DEAUDELIN, C., KALUBI, J-C. Y ROY, G-R. (2002) . L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour

- une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Revue électronique de sociologie Esprit critique*, vol.04 no.04, Avril 2002, consulté sur Internet: <http://www.espritcritique.fr>
- LLANQUINAO, H. (2009). *Valores de la educación tradicional mapuche: posibles contribuciones al sistema educativo chileno*. Tesis doctoral. Departament de mètodes d'investigació i diagnòstic en educació. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- MANDRINI, R. Y ORTELLI, S. (1993). *Volver al País de los Araucanos*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- MARILEO, A. Y SALAS, R. (2011). Filosofía Occidental y Filosofía Mapuche: Iniciando un Diálogo. *Revista isees* nº 9, pp. 119-138.
- MARTI-HENNEBERG, J. (1983). El estado actual de la edafología. Un trabajo inédito de Huguet Del Villar. *Geo-Crítica*, núm.45, junio, pp. 1-39.
- MARTÍNEZ, A. Y RÍOS, F. (2006). Los Conceptos de Conocimiento, Epistemología y Paradigma, como Base Diferencial en la Orientación Metodológica del Trabajo de Grado. *Cinta moebio* 25, pp. 111-121.
- MARTÍNEZ, M. (2009). Hacia una epistemología de la complejidad y transdisciplinariedad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Año 14, N° 46, pp. 11-31.
- MEIRIEU, PH. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- MEJÍA, J. (2008). Epistemología de la investigación social en América Latina. Desarrollos en el siglo XXI. *Cinta de Moebio*, N° 31: 1-13.
- MÉRENNE-SCHOUMAKER, B. (2008). *Territoire et territorialité : la trame spatiale de l'environnement*. Belgique: Presses universitaires de Namur.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (2005). *Orientaciones para la contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago de Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (2009). *Ley General de Educación*. Valparaíso: Congreso Nacional de Chile, Boletín N° 4970-04.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (2011). *Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago de Chile: Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (2012<sup>a</sup>). *Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1° año Básico*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (2012<sup>b</sup>). *Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° año Básico*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.
- MOINE, A. (2006). Le territoire comme un système complexe: Un concept opératoire pour l'aménagement et la géographie. *L'Espace géographique* 2, Tome 35, pp. 115-132.

- MOINE, A. Y FAIVRE, E. (2011). Le territoire comme système complexe: de la représentation ... à l'action. *UMR 6049 THÉMA – COLLOQUE TTT*, pp. 1-11.
- MOLINA, R. (1995). *Reconstrucción de los etno-territorios. Tierra, territorio y desarrollo indígena*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas.
- MOYA, R. (1995). *Desde el aula bilingüe*. Cuenca: Universidad de Cuenca, Licenciatura en Lingüística Andina y en Educación Bilingüe.
- NADEAU, R. (2009). *Philosophies de la connaissance*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- NAULT, T. (1998). *L'enseignant et la gestion de classe*. Montréal: Les Éditions LOGIQUES.
- NEIRA, Z., ALARCÓN, A., JELVES I., OVALLE, P., CONEJEROS, A. Y VERDUGO, V. (2012). Espacios ecológicos-culturales en un territorio mapuche de la región de La Araucanía en Chile. *Chungará*, Volumen 44, N° 2, 2012, pp. 313-323.
- NILO, S. (1999). Los desafíos de la interculturalidad: oportunidades y tareas para la educación formal. En Quilaqueo, D. (Ed.) *Educación Intercultural Bilingüe. Actas Segundo Seminario Latinoamericano*. Temuco, Universidad Católica de Temuco, Vicerrectoría Académica, pp. 147-156.
- ÑANCULEF, J. (2007). *Memorias del valle KūraKatren. La cosmovisión y la filosofía mapuche: Un enfoque del Az-Mapu y del derecho consuetudinario en la cultura mapuche*. Consultado en línea el 11 de junio de 2013: <http://memoriasdecuracautin.blogspot.com/2007/10/la-cosmovisión-y-filosofía-mapu...html>
- OLIVA, J. (1996). *Crítica de la razón didáctica materiales para el diseño y desarrollo del curriculum*. Madrid: Editorial Playor.
- OLIVÉ, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En Olivé, L. et al. (2009). *Pluralismo Epistemológico* (pp.191-218). La Paz, Bolivia: Muela del Diablo Editores.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO [OIT]. (1996). Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, 1989. En *América Indígena*, Volumen LVIII, N° 3-4.
- OUELLET, F. (1988). *Pluralisme et école*. Québec: Institut Québécois de la Recherche sur la Culture.
- OUELLET, F. (1991). *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: Éditions Le Harmattan.
- OUELLET, F. (2002). L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE ET L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEI Enjeux*, n° 129, juin 2002, pp. 146-167.

- PADRÓN, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *Cinta de Moebio*, 28, pp. 1-28.
- PAGÉS, J. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 30, n. 82, pp. 281-309.
- PEÑA-CORTÉS, F., CARRASCO, N. ALMENDRA, O. Y ROJAS, M. (2009). Hacia un enfoque interdisciplinar de investigación sobre territorio y desarrollo. *Revista CUHSO* 17(1), pp. 71-79.
- PEÑA-CORTÉS, F. ALMENDRA, O. Y ROJAS, M. (2010). Enfoque geográfico territorial de la educación intercultural. En Quilaqueo, D., Fernández C. y Quintriqueo, S. Editores (2010). *Interculturalidad en contexto mapuche*. Neuquén: Editorial Educo, Universidad Nacional del Comahue, Argentina.
- PEÑA-CORTÉS, F., REBOLLEDO, G., HERMOSILLA, K., HAUENSTEIN, E., BERTRÁN, C., SCHLATTER, R. Y TAPIA, P. (2006). Dinámica del paisaje para el período 1980-2004 en la cuenca costera del Rio-Lago Budi, Chile. Consideraciones para la conservación de sus humedales. *Revista Ecología Austral* 16, pp. 183-196.
- PERRENOUD, PH. (2002). *Les conceptions changeantes du curriculum prescrit: hypothèses*. *Éducateur*, 1, pp. 48-52.
- PERRENOUD, PH. (2003). Ancrer le curriculum dans les pratiques sociales. *Résonances*, n° 6, février 2003, pp. 18-20.
- PERRENOUD, PH. (2005). *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation Université de Genève.
- PIAGET, J. (1975). *Problemas de psicología genética*. Barcelona: Ariel.
- PIZZI, J. (2005). *El mundo de la vida. Husserl y Habermas*. Santiago-Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- POBLETE, M. (2009). Prácticas educativas misionales franciscanas, creación de escuelas en territorio mapuche y significado de la educación para los mapuche-huilliche del siglo XVIII y XIX. *Revista Espacio Regional*, V2, n. 6, pp. 23-33.
- POLASZAJSKA, T.(1996). Constructing the subject: geographical models in English school, 1870-1944. *Journal of Historical Geography* n° 22, pp. 98-288.
- QUILAQUEO, D. Y QUINTRIQUEO, S. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. *Cuadernos Interculturales*, Año 6, n° 10, pp. 91-110.
- QUILAQUEO, D. Y SAN MARTIN, D. (2008). Categorización de saberes educativos mapuche mediante la Teoría Fundamentada. *Estudios pedagógicos*, 34 (2), pp. 151-168.

- QUILAQUEO, D., FERNÁNDEZ, C. Y QUINTRIQUEO, S. (2010). *Interculturalidad en contexto mapuche*. Neuquén: Editorial Educo, Universidad Nacional del Comahue, Argentina.
- QUILAQUEO, D., MERINO, M-E. Y QUINTRIQUEO, S. (2005-2008): FONDECYT REGULAR N° 1051039 “*Saberes mapuches y conocimientos educativos vernáculos transmitidos por kimches. sistematización para una educación intercultural*”, 2005-2008.
- QUILAQUEO, D. Y QUINTRIQUEO, S. (2010). Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches. *Revista Latinoamericana POLIS*, Santiago, v. 9, n° 26, pp. 337-360.
- QUILAQUEO, D., QUINTRIQUEO, S. Y CÁRDENAS, P. (2005). *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Santiago de Chile: FRASIS editores.
- QUINTRIQUEO, S. (2002). *Representación de la relación de parentesco que la familia mapuche posee y su transmisión a niños mapuches de edad escolar primaria en relación con los contenidos de Formación Inicial Docente*. Tesis de Maestría en Educación realizado À l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec-Canada.
- QUINTRIQUEO, S. (2005). *Implicancias de la escolarización en la construcción de la identidad cultural de estudiantes mapuche en el medio escolar de la IX Región*. En Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Cárdenas, P. (2005). *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Santiago de Chile: FRASIS editores.
- QUINTRIQUEO, S. (2007-2009). Distancia entre el conocimiento mapuche y occidental en la educación escolar, hacia una base de conocimientos para la educación intercultural en contexto mapuche. *PROYECTO FONDECYT INICIACIÓN N° 11075083*.
- QUINTRIQUEO, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Santiago de Chile: LOM Editores.
- QUINTRIQUEO, S. (2011). Objeto de colaboración en procesos de intervención educativa intercultural. En Tapia Carmen Paz (2011). *Experiencias e investigaciones educativas*. Santiago de Chile; LOM Editores.
- QUINTRIQUEO, S. Y CÁRDENAS, P. (2010). Educación Intercultural en contexto mapuche. Articulación entre el conocimiento mapuche y el occidental en el ámbito de las ciencias. En Quilaqueo, D., Fernández, C. y Quintriqueo, S. (2010). *Interculturalidad en Contexto Mapuche*. Neuquén: Editorial Educo, Universidad Nacional del Comahue, Argentina.
- QUINTRIQUEO, S. Y MAHEUX, G. (2004). Exploración del conocimiento sobre la relación de parentesco como contenido educativo para un currículum escolar intercultural en comunidades mapuche. *Revista de Psicología*, Universidad de Chile, Vol. XIII, N° 1, pp. 73-91.



- QUINTRIQUEO, S. Y MCGINITY M. (2008). Currículum monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de estudiantes/as de ascendencia mapuche. *Organización y Gestión Educativa*, N° LXXII, año XVI, vol. N° 4, pp. 34-35.
- QUINTRIQUEO, S. Y MCGINITY, M. (2009). "Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de estudiantes mapuches de la IX Región de la Araucanía, Chile". *Revista Estudios Pedagógicos*, Vol. XXX, N° 2, pp. 173-188.
- QUINTRIQUEO, S. Y MUÑOZ, G. (2012). Conocimiento mapuche y su relación con el conocimiento escolar. Actas del primer *Congreso Nacional de Ciencias Sociales y Educación. 22, 23 y 24 de Septiembre de 2011*, Viña del Mar. Publicación, Santiago de Chile, Diciembre del 2012.
- QUINTRIQUEO, S. Y QUILAQUEO, D. (2006). Conocimiento de relación de parentesco como contenido educativo para escuelas situadas en comunidades mapuches de Chile. *Revista Cuadernos Interculturales*, Año 4, n° 7, pp. 81-95.
- QUINTRIQUEO, S. Y TORRES, H. (2013). Construcción de Conocimiento Mapuche y su relación con el Conocimiento Escolar. *Estudios Pedagógicos*, [online], vol.39, n° 1, pp. 199-216.
- QUINTRIQUEO, S., GUTIÉRREZ, M., MORALES, S. PEÑA-CORTÉS, F. Y QUILAQUEO, D. (2014-2018). *FONDECYT REGULAR N° 1140490* "Conocimientos geográficos y territoriales mapuches: una base para la formulación de contenidos educativos interculturales pertinentes y contextualizados".
- QUINTRIQUEO, S., QUILAQUEO, D., LEPE-CARRIÓN, P., RIQUELME, E., GUTIÉRREZ, M. Y PEÑA-CORTES, F. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 201-217.
- REÁTEGUI, J. (2011). Estado, territorios indígenas, recursos naturales y medio ambiente. En *@ FONDO INDÍGENA* (2011). Estado del debate sobre los derechos de los pueblos indígenas Construyendo sociedades interculturales en América Latina y El Caribe Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe. La Paz, Bolivia.
- RICHTHOFEN, J. (1986). *Führer für Forschungsreisende. Anleitung zur Beobachtungen über Gegenstände der physischen Geographie*. Hannover: Verlag von Gebrüder Jänecke.
- ROCKWELL, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ROMERO, J. Y LUIS, A. (2008). El conocimiento socio-geográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de la cultura y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. *Scripta Nova, Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Volumen 12, N° 270* (123), 1 de agosto de 2008. Consultada el 10 de junio de

2013: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-270/sn-270-123.htm>

- SÁEZ, M. Y FERNÁNDEZ, A. (2009). El docente de geografía e historia en los momentos actuales: retos, alternativas e ideas para el cambio. *Geoenseñanza*, 14 (1), pp. 23-34.
- SAGASTIZÁBAL, M. A. (2006). Comprender la escuela hoy. Sociedades multiculturales y realidades educativas complejas. En: Sagastizábal, M. A. (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos: multiculturalidad, diversidad, fragmentación* (pp. 11-41). Buenos Aires: Noveduc.
- SANHUEZA, C. (2012a). Un Saber Geográfico en acción. Hans Steffen y el litigio Patagónico 1892-1902. *Revista Magallania*, 40(1), pp. 21-44.
- SANHUEZA, C. (2012b). El objetivo del Instituto Pedagógico no es el de formar geógrafos. Hans Steffen y la transferencia del saber geográfico alemán a Chile. Fines del siglo XIX, comienzos del XX. *Revista Historia*, 45(1).
- SCHMELKES, S. (2006). El conocimiento campesino. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VOL. 11, NÚM. 28, pp. 333-337.
- SCHMELKES, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 11, No. 2, pp. 10-08.
- SILVEIRA, M. (2013). Tiempo y espacio en geografía: dilemas y reflexiones. *Revista de geografía Norte Grande*, (54), pp. 9-29.
- SIMPSON, L. B. (2014). Land as pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(3), 1-15.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. In T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (eds.), *Minority Education: From Shame to Struggle, Multilingual Matters*, Avon, UK, pp. 9-44.
- SOSA, M. (2012) *¿Cómo entender el territorio?* Ciudad de Guatemala: Editorial Cara Parens.
- TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Documenter le parcours de développement. Montréal : Chenelière Éducation.
- TAVARES, M. Y SANTOS, B. (2007). Em torno de um novo paradigma sócio epistemológico. *Revista Lusófona de Educação*, nº 10.
- THER, F. (2012). Antropología del territorio. *POPLIS*, Volumen 11, N° 32, pp. 493-510.
- TIBADUIZA, O. (2008). Construcción del concepto de espacio geográfico en el estudio y enseñanza de la geografía. *Revistas, Geoenseñanza y Geoenseñanza*, Vol. 13(1) pp. 19-30.
- TUBINO, F. (2014). El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, año 6, N° 11, julio-diciembre de 2014, pp. 1-5.

- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Impreso en la UNESCO en París.
- VANELLA, L., MARTÍN, D., CASTILLA, G., DE PASCUALE, R. Y ECHEÑIQUE, M. (2004). *La intervención docente en la construcción del conocimiento. Un estudio en el Nivel Medio*. Rio Negro: PubliFadecs Ediciones.
- VERGARA, N. (2010) Saberes y entornos: notas para una epistemología del territorio. *Revista Alpha* N° 30, pp. 163-174.
- VYGOTSKY, L.S. (1991). El significado histórico de la crisis de la psicología. En *Obras Escogidas*, Tomo I. Madrid: Visor.
- WALSH, C. (2007) ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, 26, pp. 102-113.
- WEBER, P. Y CHAPMAN, D. (2009). *Investing in geography: A GIS to support inward investment*. *Computers, Environment and Urban System* 33, pp. 1-14.
- WILDCAT, M., MCDONALD, M., IRLBACHER-FOX, S. Y COULTHARD, G. (2014). Learning from the land: Indigenous land based pedagogy and decolonization. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(3), pp. I-XV.
- WITHAM, S. (2004). Geographic Information Systems: A Tool to Support Geography and Environmental Education? Publicación *GeoJournal PublisherSpringer*, Netherlands, 60(2), pp. 90-93.
- ZAMBRANA, A. (2014). *Pluralismo Epistemológico: Reflexiones sobre la educación superior en el Estado Plurinacional de Bolivia*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes.
- ZULUAGA, O., ECHEVERRI, A., MARTÍNEZ, A., QUICENO, H., SAENZ, J. Y ÁLVAREZ, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio Editorial.

### **Agradecimientos:**

Agradecemos al Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico FONDECYT por el financiamiento de los proyectos de investigación N°1140562 "Construcción social del conocimiento educativo mapuche: doble racionalidad y desafíos para una escolarización intercultural"; N°1110489 "Epistemología del conocimiento mapuche y escolar: un análisis desde la pedagogía intercultural, la geografía y sociología educativa"; N° 1140490 "Conocimientos geográficos y territoriales mapuches: una base para la formulación de contenidos educativos interculturales pertinentes y contextualizados". Asimismo, a cada kimche participante en el estudio por las entrevistas sostenidas y su disposición a compartir sus conocimientos. También al personal técnico que colaboró activamente en la presente obra: Claudia Medina Pinilla, Katerin Arias Ortega y Elías Andrade Mansilla. Además, se agradece a la profesora Soledad Morales Saavedra, quien realizó la lectura final de la obra.

La relación de saberes mapuches y escolares, para la construcción de aprendizajes de calidad, plantea el desafío de comprender la realidad desde un pluralismo epistemológico, basado en procesos pedagógicos que busquen distintas formas de aprender, conocer, comprender, construir y dar sentido a los conocimientos educativos en contextos indígenas e interculturales. La necesidad de contar con conocimientos educativos mapuches sistematizados en los contextos de las distintas territorialidades de La Araucanía se relaciona con la devolución de los conocimientos construidos en las investigaciones sobre conocimientos educativos mapuches, al medio familiar y comunitario. Asimismo, en el contexto escolar, se requieren de los resultados de investigaciones que expliciten y sistematicen conocimientos educativos mapuches. El propósito es contar con recursos didácticos y metodológicos validados, que permitan contextualizar la enseñanza escolar de los estudiantes, tanto en escuelas rurales como urbanas. Esto permitiría superar la monoculturalidad de la educación escolar y revertir progresivamente la negación de la lengua y el conocimiento mapuche en el contexto escolar y social.