



Polis, Revista de la Universidad Bolivariana

ISSN: 0717-6554

antonio.elizalde@gmail.com

Universidad de Los Lagos

Chile

Pozo Menares, Gabriel

¿Cómo descolonizar el saber? El problema del concepto de interculturalidad. Reflexiones para el caso mapuche

Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, vol. 13, núm. 38, 2014, pp. 205-223

Universidad de Los Lagos

Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30531773010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

¿Cómo descolonizar el saber?

El problema del concepto de interculturalidad.

Reflexiones para el caso mapuche

Gabriel Pozo Menares

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Email: gpozo@ucsc.cl

Resumen: ¹ La palabra interculturalidad se usa en contextos de contacto entre dos o más sociedades cuyos valores/creencias/conocimientos se consideran diferentes. Sin embargo, desde un punto de vista crítico, también se comprende como una expresión diplomática de intervención en el mundo indígena que no responde o soluciona la vulneración de derechos. Por esta y otras razones, se requiere superar las limitantes de una categoría que genera ilusión en tanto validación. Con la recuperación de relatos orales expresados por personas mapuche –en su propia lengua–, se puede obtener una variedad de ideas que hacen referencia al diálogo, respeto y aprendizaje de dos o más lenguas y culturas, por ejemplo: *azümngepeyüm ta epu rume zungun* / **cuando se pueden comprender dos lenguas y conocimientos**. Este artículo tiene por objetivo proponer conocimientos Mapuche que aluden a estos encuentros y desencuentros con la sociedad dominante, promoviéndose así una nivelación en la balanza que históricamente ha estado cargada hacia las concepciones occidentales.

Palabras clave: interculturalidad, transculturación, descolonización, lengua y sociedad mapuche.

How to decolonize knowledge? The problem of the concept of interculturality. Deliberations about the Mapuche case

Abstract: The word “interculturality” is used in contexts of contact between two or more cultures whose values/beliefs/knowledges are considered to be different. Nevertheless, from a critical point of view, it is also considered as a diplomatic expression of intervention in the indigenous world, which does not answer or solves the violation of rights. For this and other reasons, it is required to overcome the boundaries of a category that generates an illusion as being validation. With the recovery of oral narrations by mapuche people –in their own language– a variety of ideas referred to the dialogue, respect and the learning between two or more cultures-languages can be obtained, e.g.: *azümngepeyüm ta epu rume zungun* / **when to languages and knowledge can understand each other**. The purpose of this article is to propound the mapuche knowledge which refer to this encounters and misunderstandings with the dominant society, promoting thus a levelling in the balance that throughout history has been tipped in favor of the occidental conceptions.

Key words: interculturality, transculturation, decolonization, Mapuche society and language.

Como descolonizar o conhecimento? O problema do conceito de interculturalidade. Reflexões sobre o caso Mapuche

Resumo: A palavra interculturalidade é usada em contextos de contato entre duas ou mais sociedades cujos valores/crenças/conhecimentos são considerados diferentes. No entanto, a partir de um ponto de vista crítico, é também entendida como uma expressão diplomática de intervenção no mundo indígena que não responde ou corrige a violação de direitos. Por esta e outras razões, é necessário ultrapassar as limitações de uma categoria que gera entusiasmo como validação. Com a recuperação de narrativas orais expressas pelo povo Mapuche em sua própria língua, pode-se obter uma variedade de ideias que se referem ao diálogo, respeito e aprendizado de duas ou mais línguas e culturas, por exemplo: *azümngepeyüm ta epu rume zungun / quando se podem entender duas línguas e conhecimentos*. Este artigo tem como objetivo propor conhecimentos Mapuche que aludem a esses encontros e conflitos com a sociedade dominante, promovendo assim um nivelamento no equilíbrio que historicamente tem estado inclinado para concepções ocidentais.

Palavras-chave: interculturalidade, aculturação, descolonização, língua e sociedade Mapuche.

* * *

Introducción

El concepto interculturalidad y su derivado “educación intercultural”, o “educación intercultural bilingüe” —en adelante, EIB—, han venido organizando una serie de políticas públicas destinadas a su implementación en jardines infantiles, escuelas, liceos y universidades. Con la aprobación de la Ley Indígena n° 19.253 en 1993, gran parte de los textos escolares, programas de estudio, entre otros materiales educativos, comienzan a gestionar los contenidos, estrategias y metodologías de enseñanza que deben utilizar los profesores para formar a niños y jóvenes en torno al conocimiento de la sociedad indígena y de la sociedad global. Surgen entonces preguntas como: ¿Cuáles son las formas de implementar un modelo educativo basado en una perspectiva indígena? ¿Quiénes debieran implementar el modelo y en qué espacios? ¿Cómo se comprende el aprendizaje de las lenguas y culturas en contacto desde la visión de los mapuche? Es necesario partir de la premisa que al utilizar la palabra interculturalidad, inmediatamente estamos situándonos en una representación occidental que no necesariamente permite comprender la diversidad de posturas epistemológicas. La misma situación ocurre cuando se plantean investigaciones desde las disciplinas científicas occidentales, donde los marcos teóricos y metodológicos propuestos pocas veces se formulan a partir de las concepciones de los pueblos originarios.

Este artículo tiene por objetivo proponer un debate sobre la falta de experiencias educativas que surgen desde la propia mirada indígena y la manera en que los mapuche en Chile, más específicamente, proponen alternativas para llevar el conocimiento propio —*mapuche kimün*— al ámbito

educativo, considerándose al mismo tiempo la implementación de los contenidos curriculares occidentales –*wingka kimün*. Relevando conceptos que surgen en la misma lengua mapuche², se sistematiza la idea de relaciones dialógicas, ya sean conflictivas o armónicas, que permitirían guiar el proceso pedagógico escolar, tanto en el contexto de comunidades como en sectores rurales o urbanos.

La problemática que se discute es el uso del concepto interculturalidad, con el cual se ha tendido a dar respuesta a esos vacíos políticos donde ‘el indígena’ se integra a la sociedad global. Esto resulta ser poco reflexivo, ya que con esta palabra se está generando actualmente todo el proceso de intervención e investigación de los pueblos originarios sin que ellos mismos tengan participación en la toma de decisiones. Salud intercultural, educación intercultural, turismo intercultural, modelo de desarrollo intercultural, y así sucesivamente, pasan a formar parte de una estrategia neocolonialista para continuar un sistema de dominación y manipulación de aquellas personas que –a como dé lugar– deben integrarse al modelo occidental de civilización, esta vez con la excusa de la ‘identidad’. Para superar este obstáculo, se hace necesario identificar y aprender aquellas categorías propias que expresan las mismas personas mapuche hablantes de su lengua, para que desde allí, y con plena participación de los actores en la toma de decisiones, se logre construir un modelo educativo.

Para comunicar estas ideas, expongo en una primera sección el concepto de interculturalidad y su aplicación en el contexto educativo chileno. Se revisan también otras propuestas conceptuales a nivel latinoamericano, tales como intraculturalidad y transculturalidad, para identificar las falencias en las que ha incurrido el aparato estatal al momento de imponer categorías sin la discusión correspondiente. Luego, en una segunda sección, se hace el seguimiento específico sobre la importancia de las lenguas o idiomas en el proceso de respetar, valorar y aprender de la diversidad cultural. En la tercera sección, se presenta la reflexión central, que consiste en exponer algunos pensamientos y categorías en lengua mapuche que se refieren al aprendizaje y valoración de dos o más culturas en el ámbito educativo escolar. Estos se fundamentan en la conversación entre dos hombres mapuche, quienes a través de un *pentukuwün* –diálogo para conocerse mutuamente– enunciaron concepciones que perfectamente podrían vitalizarse para ser usadas en el contexto pedagógico, ya sea formal –que se debe implementar en centros educativos establecidos– o en los espacios íntimos de educación familiar.

Este trabajo se propone un acercamiento metodológico que busca generar nuevos conocimientos acerca del concepto de interculturalidad y su aplicación, donde la lengua y cultura mapuche –y, por ende, la de otros pueblos originarios– tenga presencia significativa al momento de pensar y planificar un modelo educativo que incluya la participación de quienes históricamente han estado excluidos del proceso.

Interculturalidad y su aplicación en el contexto educativo chileno

La definición de “interculturalidad”, tomando como referencia el contacto entre sociedad chilena y mapuche, presenta complicaciones al momento de aplicarse en el contexto educativo. En la práctica, el principio de generar diálogo, respeto y reconocimiento entre la diversidad de saberes, ha ido imponiendo la visión de la sociedad dominante en tanto lenguaje y estructura teórica (Bonfil 1991 y 1992; Durán et al. 1997; Quilaqueo et al. 2010). Ante esta situación, surgen las preguntas: ¿En qué momento se toma en cuenta una descripción desde dentro de la sociedad mapuche? ¿Cuáles son las interpretaciones y conceptos que se expresan en su propia lengua y pensamiento?

En algunos trabajos recientes, se ha criticado de manera extensa la práctica del concepto de interculturalidad, ya que si bien este se propuso hace poco menos de veinte años como una manera de enfrentar y/o resolver la poca valoración hacia las sociedades originarias y que permitiría la reivindicación de sus derechos, paulatinamente se incorporó como una estrategia de la “etnoburocracia” estatal (Boccaro 2012), consolidando así el proceso de aculturación ligado a los esfuerzos de integración –sin participación real de los actores involucrados– de “lo indígena” en ámbitos como la salud, la educación, el turismo, etc. Así es como, en el ámbito educativo, la educación intercultural fue creada para ser implementada en la escuela –espacio tradicional de producción y transmisión de los saberes en la sociedad occidental–, en la cual la lengua y cultura mapuche se enseñan a través de una asignatura, con objetivos, contenidos, actividades y mucha escritura en castellano³, convirtiendo así la escuela en un “campo de batalla” del conflicto intercultural (Rother 2005). Por lo tanto, ¿interculturalidad o aculturación? Bajo esta complicación, y desde el punto de vista antropológico, se ha observado que

El término interculturalidad es de aquellos que se utilizan como un “pasaporte” que permite diplomáticamente señalar buenas intenciones sin referirse a una situación de fondo [...]. El problema con este término es que de ser un adjetivo (“intercultural” se acopla a algo: relación, perspectiva, contexto, educación, etc.) pasó a ser un sustantivo, “la interculturalidad” o “lo intercultural”, como si existiera por sí sólo, como si la “interculturalidad” fuera algo independiente con vida propia (Zavala 2004:15).

Ahora bien, no solo el concepto de interculturalidad forma parte de las discusiones en torno a las prácticas entre sociedades diversas; también se han hecho estudios sobre las nociones de intraculturalidad y transculturalidad. Giebler (2010) propone que la inter y la intraculturalidad están lejos de describir un proceso en constante cambio, adaptación e integración de conocimientos de la sociedad con la cual se comparte. Más bien, es el concepto transculturalidad/transculturación el que permite tomar conciencia y describir dichas realidades:

El concepto de la Transculturalidad, al menos en América Latina, tiene una tradición bastante larga [...]. En el contexto de la educación significa salir de un pensamiento, según el cual distintos grupos deberían interactuar desde sus puntos de diferencia, sino que pueden transformar sus puntos de vista, sus habilidades, sus conceptos del mundo en el conjunto, en un diálogo transcultural (Giebler 2010: 15).

Por otra parte, la intraculturalidad forma parte de un proceso para ejercer el derecho real de autodeterminación (Tagle 2006), que implica desarrollarse desde dentro, sin incorporar elementos de la sociedad dominante, reafirmando así el sistema educativo propio, el cual no debiera estar encerrado en una sala de clases, sino que en una constante relación familiar y comunitaria, donde educadores y educandos se enriquecen mutuamente. En la práctica, esto se puede realizar, pero con las respectivas sanciones por la obligatoriedad de la “educación formal” según las legislaciones estatales. En este sentido, la intraculturalidad se convierte en un asunto ilícito.

Más allá de la discusión sobre los conceptos señalados, la oficialización e implementación de la EIB ha permitido en Chile, desde 1993, una completa intervención en todo el sistema educativo, desde el parvulario hasta el universitario. Primera dificultad: la Ley Indígena n°19.253 promueve, en su Artículo 32, un sistema de EIB para que los educandos indígenas adquieran su lengua y cultura de origen, pero en conjunto con el de la sociedad global, limitándose dicha práctica solo “en las áreas de alta densidad indígena”. Esto se reafirma en varias oportunidades, como por ejemplo en el Artículo 28 que menciona que “el reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas contemplará [...] el uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español, en las áreas de alta densidad indígena”.

Para quienes redactaron esta ley, la palabra “interculturalidad” solo parece remitir en la dirección de que los indígenas aprendan, siempre en conjunto con la cultura global, sin brindar la oportunidad para que se genere un aprendizaje por parte de las personas que no son indígenas. Este problema se ha intentado superar en 2009, a través del Decreto n°280 del Ministerio de Educación que aprueba la creación de una asignatura curricular llamada Lengua Indígena, la cual “podrá impartirse en todos los establecimientos educacionales del país que quieran favorecer la interculturalidad, comenzando a implementarse gradualmente desde el primer año de enseñanza básica”. Sin embargo, aquí surge una segunda dificultad: con esta asignatura se perdió el propósito de generar la perspectiva intercultural en educación, que corresponde a transversalizar los contenidos en todas las asignaturas. Es decir, si en una escuela el profesor o profesora incorporaba conocimientos del *rakikan zungu* –acto de contar, numerar y organizar– a través de la asignatura Matemáticas, esto pasa a limitarse y derivarse a otro ámbito curricular, perdiéndose así las habilidades básicas de comparación y diálogo constante entre los contenidos culturales indígenas y occidentales, en igualdad de condiciones.

En síntesis, el concepto de interculturalidad o EIB no han sido suficientemente reflexionadas ni analizadas para su aplicación en el ámbito de las políticas públicas. Además, en ningún momento se tratan las divergencias que surgen de la utilización de otros conceptos, tales como la intraculturalidad o transculturación. En este sentido, la interculturalidad podría considerarse como un espejismo que engaña a quienes están participando del proceso de reivindicación cultural por medio de la educación. Podría, entonces, plantearse una investigación específica para describir estos procesos después de veinte años de aprobación e implementación de la Ley Indígena.

Interculturalidad y descolonización desde el punto de vista lingüístico

Considerando las definiciones restringidas de interculturalidad que se han usado para intervenir en contextos mapuche, se identifica la escasa presencia de categorías en lengua originaria para referirse a metodologías que permitirían avanzar hacia el reconocimiento y respeto por la diversidad de sistemas de conocimientos. Por lo contrario, la sociedad dominante parece hacer todo lo posible por imponer, pero poco por aprender. La idea de diálogo, aprendizaje mutuo, mejor comprensión de las culturas, mayor capacidad para comunicarse con personas culturalmente diferentes y así participar de una enriquecedora interacción social (Rodríguez 2010), debiera estar sustentada en un esfuerzo para que las sociedades en contacto aprendan y conozcan sus respectivas cosmovisiones, tomando como referencia sus propios idiomas sin necesidad explícita de traducir. Al ser consideradas socialmente como lenguas subalternas, o incluso como dialectos, las lenguas indígenas no pueden gozar de un estatus que permita generar aquellas interacciones. Para el caso pedagógico,

Sucede que siempre son los grupos subalternos los que tienen que integrarse, y para esto, se propugna una educación bilingüe en virtud de la cual los sujetos de una minoría [...] deben aprender no solamente su “propia” lengua, sino también la lengua y los códigos (incluso los del sistema escolar) de la cultura dominante. Pero hasta la fecha [...] no se ha planteado [...] la necesidad de que la mayoría o las elites aprendan las lenguas indígenas y los códigos culturales de los grupos subalternos (Schmidt-Welle 2008: 33).

Retomando ideas ya expresadas, es completamente inconsecuente que los libros y programas de estudio que están pensados para aprender lenguas indígenas sean escritos en gran parte en español, llegando incluso a generar traducciones equívocas⁴. Ante este tipo de situaciones, también se plantea que

Somos incapaces de imaginar y pensar más allá de las categorías del griego o del latín adaptadas por las seis lenguas imperiales de la

Modernidad/Colonialidad: italiano, castellano y portugués, durante el renacimiento; inglés, francés y alemán, desde la ilustración, incluido el período de auge de Estados Unidos en las ciencias sociales [...]. Cualquier intento de pensar con categorías que provengan del bengalí, del aymara, del árabe, del ruso, del bambara, etc. queda condenado al fracaso (Mignolo 2006: 10-11).

Según Rivera y Sepúlveda (2011: 115), también existe una contraposición que tiene connotaciones diferenciadas si se toma como referencia la perspectiva indígena y la académica. Por un lado, como señalan estos autores:

Las demandas indígenas apuntan hoy a la recuperación de espacios de poder donde puedan desenvolverse libremente y resignificar lo propio, sin subordinarse a una tutela político-administrativa ajena y fiel heredera de la imposición [colonial de corte europeo], en constante búsqueda de una mayor representatividad y participación política.

Por otro lado, precisan:

La academia occidental ha acaparado los espacios de construcción, transmisión y reproducción del saber, centralizando y retroalimentando un particular sistema de conocimientos [...]. Así, vemos cómo en la academia se reproducen estructuras de poder y dominación en las que las sociedades indígenas son tratadas como meros objetos de estudio (Ibid.: 115).

Por lo tanto, se requiere de manera urgente que los procesos de investigación se realicen respetando al conjunto de actores que participan en el proceso, donde nuevamente la lengua es un factor central en el acto de descolonizarse.

Es necesario considerar que, si bien se requiere abrir los espacios para que las lenguas originarias participen en igualdad de oportunidades en el proceso de construir y expresar conocimientos, también se debe generar y afianzar espacios de aprendizaje a la luz de los actuales procesos de pérdida o extinción de dichas lenguas. Gundermann et al. (2010 y 2011) han demostrado el fuerte proceso de desplazamiento de la lengua mapuche ante el avance del castellano, principalmente en las nuevas generaciones. Las razones que han causado esta pérdida son variadas, comenzando por el rol castellanizador que ha caracterizado a la escuela (Durán y Ramos 1988; Durán et al. 2007) y hasta la influencia de los medios de comunicación y tecnológicos en la actualidad.

La escuela, sea pública o misional, se instauró en territorio mapuche a fines del siglo XIX y principios del XX para integrar a niños y niñas a la sociedad nacional, enseñándoles la lectura y escritura del castellano, matemáticas y religión. La escuela siguió siendo la representante de la ideología estatal a lo largo de todo el siglo XX, tanto en la instauración del naciona-

lismo como para la preparación para el trabajo (Donoso 2012).

Hoy en día, pensando en superar la imposición colonialista escolar, se debe cuestionar profundamente si el modelo de EIB es el más propicio para la revaloración y re-aprendizaje del conocimiento y lengua mapuche. Así también, se debería dar énfasis y respetar las posiciones que expresan sus propios representantes. José Quidel⁵ señala al respecto:

Kiñe püchi wirin mew inakintuafiyiñ ta iñ mapuzugun. Chumgechi ñi koniümgekefel kuyfitu mew, we akulu pu home bafken che. Feychi mew gekelafuy ta kake zugun che, re mapuzugukefuy ta pu Mapuche, fey mew, feyti pu kake moifeñ che kimpaygün ta mapuzugun, ajkütufiygün, wirintukufiygün (kisu egün am zew wirintukukefulu ñi zugun egün), fey mew ka kimeluwüygün fey ñi kimelpayal ñi zugu, ñi günen, ñi kimün, ñi zuam egün, femgechi am amukelu zugu. Welu rupayechi xipantu mew, rupaleyechi mogen mew, waychiüftuy ta zugu. Iñchiñ em goymayetuyiñ ta iñ zugun, kisu iñ zugun em, koniümpayetufiyiñ re wigkazugun. Fantepu zew kim wirilu iñchiñ, epeke gewetulay mapuzugun chew iñ kimelal iñ zugu, iñ günen, iñ kimün, iñ zuam. Fey mew mülefuy ta iñ fanentutuafel kisu iñ zugun, fey iñ güxamkatual, kimeluwal fijke zugu, fijke kimün, ayekayal, ülkantutual, gümayal, pewmayal kom ta iñ Mapuche mogen⁶ (Quidel 2012: 45).

A través de este pensamiento/sentimiento, se reconoce la gran distancia entre las disposiciones de aprendizaje del idioma mapuche y las complicaciones que contrae para la vida actual. El factor más influyente es la negación por parte de la sociedad chilena que afecta directamente en la resistencia de la sociedad mapuche al momento de hablar en su propia lengua. Si se hace seguimiento a los misioneros de siglos pasados o a las personas que habitaban en el territorio de “frontera”, la lengua mapuche fue de vital importancia para establecer las relaciones interpersonales o comerciales, además de las tareas evangelizadoras. Pero luego, con la imposición definitiva del castellano, pasa a convertirse en un idioma anti-modelo, aquello que se debe erradicar, impidiendo que padres, madres, abuelos y abuelas lo enseñasen a las nuevas generaciones. En este sentido, ¿cómo generar una real revitalización lingüística a la luz de aquella memoria histórica traumática? ¿Existe disposición por parte de la sociedad mapuche actual en generar procesos de auto-aprendizaje, pensado y planificado? ¿Cuáles son las acciones que podrían revitalizar las lenguas y culturas originarias a nivel escolar y social? ¿Qué efectos tendría en esta revitalización el hecho de que la sociedad occidental aprenda e interactúe en las lenguas originarias?

Las reflexiones de Quidel permiten interpretar aquellos desafíos metodológicos y alternativas novedosas para que la lengua y cultura mapuche vuelvan a florecer en el mundo contemporáneo. De nada sirve que la EIB esté pensada solo para los contextos “de alta densidad indígena”, ya que solo aumentaría los conflictos y discriminaciones. Complementando

estas reflexiones con observaciones personales realizadas en las prácticas docentes, el modelo educativo debiera implementarse para el conjunto de la sociedad y su diversidad, lo cual permitiría a los mapuche recuperar la confianza y a los no-mapuche aumentar su capacidad para relacionarse con aquellos que toda la vida han estado allí, pero que a la vez han sido excluidos del pretendido “diálogo”.

***Azümngepeyüm ta epu rume zungun /* Cuando se pueden comprender dos lenguas y conocimientos**

Las preguntas que surgen al momento de pensar en la discusión teórica que se plantea en torno a la interculturalidad –entre otros conceptos con similares definiciones– son: ¿qué piensan al respecto los pueblos originarios? ¿Cómo expresan estas ideas en su propia lengua? Desde hace algunos años, se ha buscado dar respuesta a estas preguntas, cuyo principal desafío ha sido recurrir a la oralidad. En esta oportunidad, para desarrollar una propuesta que busque valorar la misma lengua mapuche para expresar estos conocimientos, se recurre a una conversación establecida en el marco de un encuentro para estudiantes de la Carrera de Pedagogía Básica Intercultural en el Campus San Francisco de la Universidad Católica de Temuco, en septiembre de 2004, cuyos participantes fueron Ernesto Huenchulaf, originario de la comunidad Entre Ríos (*Rangiñtulewfü Lofmapu*), y Pedro Millapan, de la comunidad Chomio (*Chomiw Lofmapu*). El procedimiento bajo el cual se realizó la actividad se conoce como *pentukuwün*, ya que ambos interlocutores no se conocían con anterioridad, lo cual permitió que pudiesen presentarse, expresar sus posiciones, discutir puntos de vista y reflexionar sobre los desafíos escolares que implica la revitalización de la lengua mapuche. Los diálogos fueron grabados en cintas magnetofónicas con expresa autorización. Algunos fragmentos de las citas que a continuación se presentan fueron incluidos en la tesis de licenciatura elaborada por Canio et al. (2006), en la cual se intentó crear un primer bosquejo sobre las posiciones mapuche para referirse a la interrelación entre conocimientos diversos.

Ernesto Huenchulaf expresa en torno a este tema que:

Fei mülii ñi küme trüral ta zungu ka kimün, welu trür pikeyiñ inchiñ epu zungu, trürkülei [...]. Fei chi zungu mülei taiñ küme ngünezumal, wüchuwüchui ta kimün, wüchuwüchui ta rakizuam. Wingka kewün tripai wingka rakizuam mew, wingka rakizuam kizu niei ñi ngüneluwün; Mapuche kewün tripai Mapuche rakizuam mew, ka femngechi inchiñ kizu nieyiñ taiñ ngüneluwün, kizu ta azentukeiñ ta mongen, kizu ta falintukefiyiñ ta fillke mongen mülelu tüfachi mapu mu. Pu wingka, pu kaxipa, ka femngechi kizu nieingün kizu falintuingün ñi zungu engün, wüchulei ta kimün, wüchulei ta kewün⁷ (Ernesto Huenchulaf, testimonio oral, 2014).

A grandes rasgos, los sistemas de conocimiento deben ser iguales, hacer que estén al mismo nivel, que el *wingka*⁸ *kimün* –sistema de conocimientos de origen occidental– y el *mapuche kimün* –sistema de conocimientos de origen mapuche–, considerados pensamientos diferenciados, permanezcan en sus respectivas posiciones, tanto en sus lenguas –castellano y *mapuzungun*– como en sus formas de ver el mundo, la vida y la enseñanza. Ante esta reflexión, es importante que se asuma a la escuela como el espacio donde se debe aglutinar la diversidad de conocimientos, pero no a través de una simple traducción o interpretación, sino para que cada sociedad promueva sus propios epistemes. Reconocer esta situación permitiría concebir un mejor proceso de aprendizaje.

Ahora bien, esto podría estar en plena relación con algunas definiciones de interculturalidad como “diálogo de saberes” (Comboni y Juárez 2013; Pérez y Argueta 2011); sin embargo, recurrir a esta idea de diálogo todavía deja la deuda de concebir una categoría propia. Ante esto, y siguiendo las palabras de Huenschulaf, se podría profundizar en la comprensión de las ideas “*wüchuwüchui*” o “*wüchulei*”, las cuales se han traducido como algo diferente o “totalmente diferente”, que no necesariamente tiene punto de encuentro o de comparación y solo puede ser entendido, por ende, en el contexto de su propio sistema de conocimiento. Recuperar y vitalizar la palabra *wüchulei* implicaría pensar el mundo educativo occidental desde su propio sistema de organización (normado por leyes y políticas, con contenidos y aprendizajes esperados preestablecidos) y una educación mapuche –*kimeltuwin*– implementada a partir de las propuestas de familias y comunidades, con su respectiva diversidad en los modos de aplicarla en la práctica.

Por otra parte, Pedro Millapan expresa:

*Fei ti epu rume kimün ñi zewmangeal, pero kümelkawal, küme yamüwal, respetawal, mürma. Mapunche kimün ñi küme zuamngeal, wingka kimün ñi ka küme llowngeal, welu küme ngünezamuünmui. Ka fei pi ti chaw, ti ñuke: “re wingkazungun ta kimai ta ñi familia” pi, “fei ta ti kimwenolu ta nienwenolu ta rakizuam, falintuwewlai, kimlafi ta falintuwün” [...]. Entonces kizutu peafuimün ta kimün, revalorisatuafuimün chew tamün mülemum, chew tamün choyingemum, trekamum*⁹ (Pedro Millapan, testimonio oral, 2004).

De acuerdo con estas palabras, la acción principal que se propone es apropiarse de la escuela para llevar a la práctica la enseñanza de los dos sistemas de conocimientos mencionados –el *wingka kimün* y el *mapuche kimün*–, los cuales deben articularse con el objetivo de promover su mutuo respeto. Esto surge de la confusión por implementar un modelo educativo producto de la mala gestión por parte de los administradores y profesores de las escuelas. Personas que no tienen estudios formales perfectamente podrían trabajar a la par con los actuales encargados del proceso pedagógico “formal”.

Es aquí donde surgen otros inconvenientes, en el marco de la imposición del sistema político, donde sus representantes crearon la figura del educador tradicional o asesor cultural (Acuña et al. 2012), aquellos que se han categorizado en lengua mapuche como *kimche* –sabios– (Quintriqueo y Cárdenas 2010). Estas personas participan del proceso de enseñanza y aprendizaje para responder a los objetivos y planteamientos escolares, formándose en varios casos las duplas pedagógicas. Estas resultan ser la expresión máxima del neocolonialismo, ya que es un maestro formal o “profesor mentor” –idealmente un indígena que haya estudiado pedagogía intercultural– quien dirige los pasos sobre lo que se debe y lo que no se debe hacer, controlando y estereotipando al educador tradicional como una persona incapaz de organizar el proceso de enseñanza. Estos antecedentes –que cualquier pedagogo o sociólogo podría analizar como una crisis en la calidad de la educación en contextos indígenas– hasta el momento no han sido cuestionados. Tampoco se han declarado resistencias por parte de los participantes, quedando solamente los comentarios “de pasillo”. En este sentido, también se justificaría la realización de una investigación crítica sobre los problemas y desafíos que se presentan en el contexto escolar en tanto relación armónica/conflictiva entre el educador tradicional, profesor mentor, otros profesores escolares y cuerpo directivo-administrativo, superándose así la descripción superficial de los contenidos trabajados en las dos horas semanales que se le otorga a esta instancia educativa.

Si se hace un seguimiento más detenido a la conversación citada, Millapan identifica que la propuesta todavía debe ser construida (*zewmangeal*); pero no con las características que presenta el actual sistema escolar, sino que respetando a los especialistas en cada área, con los profesores aportando para mejorar las asignaturas curriculares y, en forma paralela, los miembros de la comunidad avanzando en la configuración del modelo educativo mapuche. A esto, Millapan lo denominó *azümngepeyüm* ta epu rume kimün, es decir cuando los dos sistemas de conocimientos pueden convivir y desarrollarse cada uno en su integridad, sin que uno se imponga por sobre el otro.

En síntesis, la responsabilidad social del centro educativo es transformarse en un verdadero **intermediario**, cuyo compromiso es abordar estos temas, incorporándolos como conversación habitual y cotidiana, utilizándolos en cualquier tipo de actividad. Para ello es fundamental que se respeten los derechos de los pueblos originarios en tanto participación en la confección e implementación de un modelo educativo significativo y adecuado a sus necesidades. Esto último debe ser especialmente considerado, ya que, desde la propuesta curricular confeccionada desde el Ministerio de Educación, nuevamente se recae en la estandarización de conocimientos oficialistas para todo el territorio.

En este sentido, las demandas que emanan desde los mismos actores (considerando esta vez los aportes citados de Huenchulaf y Millapan), están basadas en dos ejes principales: 1) que el modelo educativo sea construido a partir de las mismas categorías y experiencias expresadas en la

lengua mapuche –*kimeltuwün, wüchulei ta kimün, azümngepeyüm ta epu rume kimün*; y 2) que en cada comunidad, ya sea rural o urbana, sean las mismas personas mapuche hablantes de su lengua los encargados de generar procesos de aprendizaje de la misma, esta vez no bajo la tutela o amparo del modelo curricular occidental, sino que producto de la reflexión conjunta entre los participantes del proceso de revitalización lingüística¹⁰.

Consideraciones finales

La idea de “interculturalidad” y otras perspectivas teóricas asociadas –intraculturalidad, transculturalidad– conlleva una carga occidental que ha sido tratada por diversos autores. Podríamos dedicarnos en exclusiva a hacer todo el seguimiento conceptual, desde el máximo de posiciones posibles, donde aparecerían tantas otras propuestas, tales como multiculturalismo, pluriculturalidad, interseccionalidad. También se podría problematizar sobre las contradicciones entre estas teorías y su aplicación práctica al momento de gestarse e implementarse las políticas públicas y la creación de materiales educativos.

Sin embargo, el análisis que aquí se expuso, tiene relación con la urgencia de valorar y validar las concepciones que surgen desde los mismos actores que luchan por el derecho a una educación propia, específicamente en el caso de los pueblos originarios. Así, tomando como referencia los pensamientos y reflexiones de dos personas mapuche, se logró demostrar que esos conocimientos están completamente vigentes, solo que se debe recurrir a expresiones en la misma lengua originaria. Es así como surgen algunas ideas novedosas y necesarias de vitalizar, tales como *trürümgepeyüm ta epu rume kimün* –poner en igualdad la posibilidad de educar en torno a los dos sistemas de conocimientos–, *azümngepeyüm ta epu rume zungun* –capacidad para expresarse correctamente en ambas lenguas–, *zewmangeal mapuche kimün* –construir, por parte de las mismas personas mapuche, su propia propuesta de conocimiento necesario de ser enseñado.

Quiero hacer mención a que estos procesos, en algún grado, también utilizan espacios de enseñanza propios del repertorio occidental, principalmente la infraestructura escolar. Esta es una estrategia que debe ser aceptada, sobre todo por la alta cantidad de horas de asistencia a clases por parte de niños y niñas, ya sea en el ámbito rural o urbano. En Chile, existe una amplia cobertura escolar, cuyos horarios van desde las 8h00 hasta las 16h00 –sin contar las horas de traslado de la casa a la escuela. Por ende, se justifica la recuperación de este espacio como uno de los más influyentes para el aprendizaje –recordando que, además, los medios de comunicación como la radio, televisión, celulares y sus usos, están conformando la otra parte del valioso tiempo para la socialización e interacción familiar. En este sentido, la propuesta siempre implicará recurrir a los conocimientos contruidos por los mismos colonizadores para que se logre, en parte, una pretendida descolonización o, por lo menos, la recuperación del sistema de

conocimientos en vías de desaparecer. Sobre esto, un ejemplo ilustrativo es la reflexión planteada por los integrantes de la Comunidad de Historia Mapuche:

Quienes aquí escribimos, no nos sentimos un sector aparte o ajeno, ni histórica, ni cultural, ni socialmente, respecto de nuestro pueblo. Somos producto de los quiebres, desgarros, y también de las resistencias, adaptaciones, negociaciones que hemos vivido, o por las que hemos optado, en las circunstancias de dominación colonial en que estamos insertos. Reconocemos, por cierto, las obvias influencias del conocimiento wigka y las contradicciones que esto genera (y nos genera) al explicar los lugares desde los que nos posicionamos en la historia reciente. No obstante, reafirmamos nuestro rol social, histórico y cultural relacionado intrínsecamente con esas luchas por permanecer, por seguir siendo Mapuche (Nahuelpan et al. 2012: 18).

La discusión queda abierta a nuevos planteamientos, a la mejor delimitación del enfoque teórico desde donde surge la reflexión; pero, por sobre todo, a la idea de continuar el proceso de construir conocimientos a partir de la misma lengua en la que se expresa.

Notas

¹ Este artículo forma parte de las reflexiones en torno al concepto “interculturalidad”, en el marco del Proyecto FONDECYT 11130679: “*Tukulpangen ta malonzungu: memoria y oralidad mapuche en tiempos de ocupación*”, financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), Ministerio de Educación, Chile.

² En la cotidianidad del habla castellana, a esta lengua se le denomina “mapudungún”. Sin embargo, desde el punto de vista mapuche, tiene diversas denominaciones de acuerdo con el sector territorial: *mapuzungun*, *mapuchezungun*, *mapunzungun*, *mapudungun*, *chedungun*, *chezumu*, *mapuzumu* (Pozo 2011). Clarificado esto, en el transcurso del artículo se opta por la expresión “lengua mapuche” para hacer referencia a todas las anteriores.

³ El fundamento que permite implementar un sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para la educación básica en Chile es la Ley Indígena n°19.253 de 1993, cuya mirada podría ser interpretada como transversal a todo el sistema educativo. Sin embargo, en la actualidad se están confeccionando los Programas de Estudio para una asignatura denominada “Lenguas Indígenas”, lo cual se deriva del Decreto n°280 del Ministerio de Educación. Para el caso de la lengua mapuche, ya se han confeccionado algunos Programas de Estudio, por ejemplo, el *Programa de Estudio Primer Año Básico, Sector Lengua Indígena Mapuzugun* (Loncon 2011). Estos programas están siendo re-editados producto de los cambios y actualizaciones curriculares, donde se anticipa que el total anual de horas pedagógicas para ser utilizadas en los establecimientos que decidan voluntariamente impartir esta asignatura, desde Primero hasta Cuarto Básico, es de 152 horas.

⁴ Las complicaciones traductológicas han sido estudiadas en extenso por Gertrudis Payàs (2012). Esto conlleva una serie de conflictos, originados en la subjetividad de la persona que realiza la traducción. En el caso de los materiales de estudio, se observa la influencia del Ministerio de Educación para que estos se confeccionen en castellano, recurriendo solo a la traducción de palabras o ideas generales. Nuevamente se presenta una situación de colonización lingüística del castellano sobre los idiomas subalternos – el mapuche en este caso.

⁵ José Quidel Lincoleo es *longko* –autoridad tradicional– de la comunidad Itininto (*Ütüngentu Lofmapu*), ubicada a unos 12 kilómetros de la ciudad de Temuco. Es reconocido además como un connotado dirigente político del movimiento mapuche e integrante de la Comunidad de Historia Mapuche. Ha realizado estudios de pedagogía y antropología, lo cual le ha permitido difundir investigaciones personales y trabajar en conjunto con académicos de universidades nacionales y extranjeras.

⁶ “A través de este escrito, haremos un seguimiento a nuestra lengua mapuche y la manera en que era utilizada antiguamente, cuando recién llegaron los *wingka* europeos [ver nota 7], originarios del otro lado de la mar. En ese entonces la gente no tenía otra lengua, los mapuche solo hablaban en *mapuzungun*, por esa razón es que *los wingka*, los que tienen otra sangre, debieron aprender nuestra lengua; la escucharon y la escribieron –ellos fueron los que crearon una escritura con nuestra lengua. Entonces ellos aprendieron y enseñaron nuestros temas culturales, nuestras observaciones, nuestro conocimiento, nuestros asuntos, de esa manera se fueron dando las cosas. Pero a

medida que pasaban los años, a medida que pasaba la vida, este tema tuvo un vuelco: somos nosotros quienes estamos olvidando nuestra lengua, nuestra propia lengua; solamente estamos utilizando la lengua del *wingka*. Hoy en día, cuando ya casi no se habla el *mapuzungun*, gracias a que sabemos escribir es que podemos dar a conocer nuestros temas, nuestras observaciones, nuestro conocimiento, nuestros asuntos. Por eso es que hay una fortaleza en nuestra lengua, para poder conversar, para enseñar distintas temáticas, variados conocimientos, para estar contentos, para hacer cantos, para llorar, para soñar a partir de toda nuestra vida mapuche” (traducción libre).

⁷ “Así es como está entrelazada la lengua con el conocimiento, pero nosotros decimos que ambos deben avanzar en conjunto (sin que uno se imponga sobre el otro) [...]. De esa manera podremos reflexionar bien los temas, ya que tanto los conocimientos como los pensamientos son tremendamente diferentes. La lengua del *wingka* [ver nota 7] se expresa a través del pensamiento *wingka*, tienen su propia forma de reflexionar; y la lengua mapuche se expresa a través del pensamiento mapuche, de esa manera nosotros también tenemos nuestra propia forma de reflexionar, nuestra propia forma de entender la vida, nuestra propia forma de valorar los distintos tipos de vida que existen en esta tierra. Los *wingka*, los que salieron de otros territorios, también tienen sus propias formas de valorar las cosas, aunque con un conocimiento y una lengua diferente” (traducción libre).

⁸ Con la expresión *wingka* se hace referencia a todas las personas que no son de origen mapuche. Así, el referirse al *wingka kimiün* implica todo el sistema de conocimiento construido por la ciencia y tecnología validada en el mundo occidental.

⁹ “Los dos sistemas de conocimientos hay que elaborarlos/organizarlos (en el ámbito escolar), pero hay que hacerlo bien, que ambos sean bien respetados, los dos. El conocimiento mapuche hay que ordenarlo bien para que así el conocimiento *wingka* pueda ser mejor recibido, pero que sea producto de una buena reflexión. Además, los padres y madres dicen: “mi familia solo va a aprender el castellano (en la escuela), por esa razón es que no se tiene conocimiento, no se piensa como mapuche, no se valora lo nuestro, no se conoce la valoración” [...]. Entonces, si tan solo se pudiese volver a mirar el conocimiento mapuche, volverían a revalorizar el entorno en el cual están viviendo, el lugar donde nacieron, el lugar donde están caminando” (traducción libre).

¹⁰ Al respecto, es interesante la propuesta de investigación de Gabriel Llanquinao Llanquinao, quien problematiza en su proyecto de tesis doctoral las categorías y modelos pedagógicos que surgen desde los mismos hablantes (Llanquinao 2009).

Bibliografía

Acuña, María, Carolina Silva y Miguel Lafferte (2012), *Perfil de educadores tradicionales y profesores mentores en el marco de la implementación del sector de lengua indígena*, Ministerio de Educación y Unicef, Santiago de Chile.

Boccaro, Guillaume (2012), “La interculturalidad como campo social”, en *Cuadernos Interculturales*, Año 10, N° 18, pp. 11-30.

Bonfil, Guillermo (1991), “La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos”, en *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Vol. 4, N° 012, pp. 165-204.

Ídem (1992), *Identidad y pluralismo cultural en América Latina*, Ediciones de la Universidad de Puerto Rico, San Juan.

Canio, Margarita, Gabriel Pozo y Ailyn Arellano (2006), *Güxam kümew zugu mu – estudios científicos ambientales en torno a un humedal en el lof Zewmue: propuesta de actualización curricular en el Sector Ciencia, Nivel Básico 2*, Tesis de Licenciatura en Educación, Universidad Católica de Temuco.

Comboni, Sonia y José Juárez (2013), “Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes”, en *Reencuentro*, N° 66, pp. 10-23.

Donoso, Andrés (2012), *Educación y nación al sur de la frontera. Organizaciones mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930*, Pehuén Editores, Santiago de Chile.

Duran, Teresa y Nelly Ramos (1988), “Castellanización formal en La Araucanía a través de la escuela”, en *Lenguas Modernas*, N° 15, pp. 131-153.

Durán, Teresa, Desiderio Catriquir y Gabriel Llanquinao (1997), “Líneas del conocimiento en torno a la educación bilingüe mapudungun-castellano”, en Ruth Moya (editora), *Interculturalidad y educación: diálogo para la democracia en América Latina*, Ediciones Abya-Yala, Quito, pp. 337-374.

Durán, Teresa, Desiderio Catriquir y Arturo Hernández (2007), *Patrimonio cultural mapuche. Derechos culturales y patrimonio educacional mapuche*. Volumen II, Ediciones Universidad Católica de Temuco, Temuco.

Giebler, Cornelia (2010), “Conceptos de inter-, trans-, e intraculturalidad en la educación”, en Juliana Ströbele-Gregor, Olaf Kaltmeier y Cornelia Giebler (compiladores), *Construyendo interculturalidad: pueblos indígenas, educación y políticas de identidad en América Latina*, Ediciones GTZ, Frankfurt, pp. 15-20.

Gundermann, Hans, Jaqueline Canihuan, Alejandro Clavería y César Faúndez (2010), “La vigencia del mapuzugun en el sur de Chile: resultados de una investigación reciente”, en *Revista de Antropología*, N° 21, pp. 111-148.

Ídem (2011), “El mapuzugun, una lengua en retroceso”, en *Atenea*, N° 503, pp. 111-131.

Llanquino, Gabriel (2009), “Revitalización lingüística del mapudungun: epistemología del hablante y metodologías propias”, ponencia presentada en el XX Congreso Internacional de la Sociedad Chilena de Lingüística, Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Loncon, Elisa (2011), *Programa de Estudio, Primer Año Básico, Sector Lengua Indígena Mapuzugun*, Ediciones Ministerio de Educación, Santiago de Chile.

Mignolo, Walter (2006), “El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial”, en Catherine Walsh, Álvaro García y Walter Mignolo (editores), *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*, Ediciones Del Signo, Buenos Aires, pp. 9-20.

Mineduc (2009), *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*, Ediciones Ministerio de Educación, Santiago de Chile.

Nahuelpan, Héctor, Herson Huinca, Pablo Mariman, Luis Cárcamo-Huechante, Maribel Mora, José Quidel, Enrique Antileo, Felipe Curivil, Susana Huenul, José Millalen, Margarita Calfio, Jimena Pichinao, Elías Paillán y Andrés Cuyul (2012), “Introducción: Ta iñ fijke xipa rakizuameluwün”, en Comunidad de Historia Mapuche (editores), *Ta iñ fijke xipa rakizuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país mapuche*, Ediciones Comunidad de Historia Mapuche, Temuco, pp. 11-24.

Payàs, Gertrudis (2012), “Acercamiento traductológico a la mediación lingüística en la Araucanía colonial”, en Gertrudis Payàs y José Manuel Zavala (editores), *La mediación lingüístico-cultural en tiempos de guerra: cruce de miradas desde España y América*, Ediciones Universidad Católica de Temuco, Temuco, pp. 19-35.

Pérez, Maya y Arturo Argueta (2011), “Saberes indígenas y diálogo intercultural”, en *Cultura y Representaciones Sociales*, Año 5, N° 15, pp. 31-56.

Pozo, Gabriel (2011), *Astronomía y Cosmología Mapuche: “Wenumapu tuwkülerkelu nagmapu enu”, la vinculación entre cielo y conocimiento social*, Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

Quidel, José (2012), “Rol y presencia del mapuzugun en la colonia frente al proceso de evangelización”, en Comunidad de Historia Mapuche (editores), *Ta ñ fijke xipa rakizuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país mapuche*, Ediciones Comunidad de Historia Mapuche, Temuco, pp. 45-63.

Quilaqueo, Daniel, César Fernández y Segundo Quintriqueo (2010), *Interculturalidad en contexto mapuche*, Ediciones Universidad Nacional del Comahue, Neuquén.

Quintriqueo, Segundo y Prosperino Cárdenas (2010), “Educación intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación entre conocimiento mapuche y conocimiento disciplinario en ciencia”, en Daniel Quilaqueo, César Fernández y Segundo Quintriqueo (editores), *Interculturalidad en contexto mapuche, Editorial de la Universidad Nacional del Comahue*, Neuquén, pp. 89-126.

Rivera, Felipe y Bastien Sepúlveda (2011), “Hacia la descolonización del conocimiento en América Latina: reflexiones a partir del caso mapuche en Chile”, en *Cuadernos Interculturales*, Año 9, N° 17, pp. 113-133.

Rodrigues, José (2010), *Diversidad, interculturalidad y educación en Brasil y Paraguay: problemas, experiencias y realidades*, Ediciones Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, Asunción.

Rother, Tanja (2005), “Conflicto intercultural y educación en Chile: desafíos y problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche”, en *Revista Austral de Ciencias Sociales*, N° 9, pp. 71-84.

Schmidt-Welle, Friedhelm (2008), “Todo lo sólido se desvanece... en la cultura. Interculturalidad, transculturación, heterogeneidad y ciudadanía cultural”, en Barbara Potthast, Juliana Ströbele-Gregor y Dörte Wollrad (editoras), *Ciudadanía vivida, (in)seguridades e interculturalidad*, Ediciones Nueva Sociedad, Buenos Aires, pp. 29-43.

Tagle, Pamela (2006), “Reflexiones sobre interculturalidad e intraculturalidad y la reforma educativa chilena”, en Freddy Delgado y Juan Mariscal (compiladores), *Educación Intra e Intercultural. Alternativas a la reforma educativa neocolonizadora*, Ediciones COMPAS, Cochabamba, pp. 157-167.

Zavala, José (2004), “La interculturalidad desde una perspectiva etnohistórica en el contexto mapuche”, en Mario Samaniego y Carmen Garbarini (compiladores), *Rostros y fronteras de la identidad*, Ediciones Universidad Católica de Temuco, Temuco, pp. 15-26.

Testimonio orales

Ernesto Huenchulaf, originario del Lof Ranginñulewfü. Conversación registrada en septiembre de 2004.

Pedro Millapan, originario del Lof Chomiw. Conversación registrada en septiembre de 2004.

* * *

Recibido: 15.05.2014

Aceptado: 15.07.2014