

Kimeltuwvn Mapuzungunmew: Enseñanza desde el mundo mapuche

**Kimeltuwvn Mapuzungunmew:
Teaching from the mapuche world**

Huenchucoy-Millao, Luz M.

Universidad Católica de Temuco, Chile

millaoluz@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6412-047X>

Albertsen, Torben H.

Universidad Técnica Federico Santa María,

Departamento de Estudios Humanísticos, Chile

torbenalbertsen@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8578-6377>

Resumen

El propósito de este artículo es comprender los fundamentos del *kimeltuwvn* (pedagogía y enseñanza) desde una integración de la lengua y en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Chile. El trabajo propone lograr este objetivo a partir de una metodología intercultural de «diálogos de saberes», la que se desarrollará junto a Educadoras y Educadores de Lengua y Cultura Indígena (ELCI) que trabajan en jardines infantiles interculturales en Chile. Los resultados del artículo se exponen a través de tres distinciones. Primero, una breve descripción del *kimeltuwvn* en el *lof* (comunidad mapuche) y sus diferentes áreas de especialización del *kimvn* o conocimiento mapuche. Segundo, una

exposición más prolongada acerca de las estrategias del *kimeltuwvn* efectuadas por los ELCI en los procesos interculturales en los jardines infantiles. Y, por último, los fundamentos del *kimeltuwvn*, lo que designamos como una epistemología local y territorial, y lo que se puede ordenar en dos áreas: otra jerarquía epistemológico-ontológica entre cultura y naturaleza, y un proceso de contextualización y experiencias directas.

Palabras clave: educación, mapuche, educadores tradicionales, jardín infantil, intercultural.

Abstract

The purpose of this article is to try and comprehend the fundamentals of *kimeltuwvn* (pedagogy and teaching) from an integration of the language and in the Chilean context of an Intercultural bilingual education (EIB). The study proposes to achieve this objective with the development of an intercultural methodology of «knowledge dialogue», which will be developed together with Educators of Indigenous language and culture (ELCI) who work in Chilean kindergartens. The results of the article will be exposed with three distinctions. First, a small description of *kimeltuwvn* as contemplated from the *lof* (mapuche community), with its different areas of specialization of *kimvn* of mapuche knowledge. Secondly, a more prolonged exposition of the different *kimeltuwvn* strategies as applied by the ELCI, working with intercultural processes in Chilean kindergartens. And last, the fundamentals of *kimeltuwvn*, which we designate as a Local and territorial epistemology, and which can be arranged into two areas: a different epistemological and ontological hierarchy between culture and nature and a process of contextualization and direct experiences.

Keywords: education, mapuche, traditional educators, kindergarten, intercultural.

Recibido: 20 de diciembre de 2023 - **Aceptado:** 03 de junio de 2024

1. Introducción

El presente artículo se sitúa en el contexto del programa Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Chile (Poblete, 2019). El propósito explícito de dicho programa es instalar un componente intercultural para mejorar las relaciones interétnicas dentro de la educación y contribuir a la revitalización de las culturas indígenas. Parte de este propósito se ha implementado con la contratación de Educadoras y Educadores de Lengua y Cultura Indígena (ELCI), gente con conocimiento y sabiduría indígena encargados de introducir las lenguas y las culturas indígenas en las escuelas y jardines infantiles. No obstante, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe se ha encontrado con críticas dirigidas hacia sus formas funcionales de ver la interculturalidad (Tubino, 2004; Walsh, 2009), lo que implica, por ejemplo, una falta de usar la lengua seria e integralmente (Zúñiga y Olate 2017). Situándose en el contexto del pueblo mapuche, creemos que estas críticas parten desde una doble problemática recíproca: una problemática de la lengua y una de la enseñanza. Por un lado, la lengua del mapudungun no está integrada

lo suficientemente fuerte en el programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Aquí, su falta de presencia en el currículum viene dado por una falta de integración a la hora de hacer las preguntas pedagógicas fundamentales, es decir, en un inicio reflexivo e investigativo. Y, por otro lado, existe escaso conocimiento de lo que significa y lo que es una pedagogía y enseñanza (*kimeltuwvn*) contemplado desde la lengua, lo que hace difícil la visualización y su potencial contribución real a un nivel de enseñanza intercultural (EIB), y más aún, a un nivel nacional.

Ambos problemas están interrelacionados en la medida que más lengua refuerza el *kimeltuwvn* y viceversa. La lengua es la base del conocimiento (*kimvn*), y la enseñanza (*kimeltuwvn*) es la base necesaria para revitalizar el lenguaje. Dentro de la cultura mapuche todo parte desde el mapuche *kimvn* (conocimiento-sabiduría). Por lo tanto, el rol del lenguaje (*mapuzungun*) es operar como principio estructurante en cuanto a códigos y contextos de su uso, lo que implica una función organizacional (*rakin*) y transversal en la vida cotidiana (Catriquir, 2023). Esto significa que el *mapuzungun* se

vuelve clave para comprender el panorama general de la realidad del kimeltuwvn, precisamente porque toda experiencia pedagógica mapuche es dicha y pensada con y desde las categorías de la lengua. Tomando en cuenta el protagonismo del mapuzungun en el kimeltuwvn es fundamental primero referenciar su historia y situación subalterna, colonial y asimétrica. Hoy día, la fluidez de la lengua del mapuzungun no es muy común en la población mapuche. Parte causal de esta situación se relaciona con la misma escuela chilena, quien prohibió hablar el mapuzungun (Painequeo y Quintrileo, 2015). Esto, en combinación con la educación escolar obligatoria a principios del siglo XX, fue causante del deterioro en su uso. Este forzamiento de la instancia escolar irrumpió espacios de enseñanza familiares y territoriales del lof (comunidad mapuche, conjunto de familias que componen un territorio con autoridades tradicionales), una prohibición que involucró una doble relación asimétrica, el cambio forzado de lengua (mapuzungun a español) y el cambio forzado de las formas de enseñanza (oral a escritura). Esta política de silenciamiento y negación del mapuzungun, o «lingüicidio» ha causado traumas y heridas

que han permanecido por décadas afectando la salud de la gente (Mitchell et al., 2019).

Tomando en cuenta este contexto asimétrico, el propósito de este artículo es comprender los fundamentos del kimeltuwvn desde una integración de la lengua y en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), y trabajar con los Educadoras y Educadores de Lengua y Cultura Indígena ELCI. El trabajo propone lograr este objetivo a partir de un marco de pensamiento situado en la hermenéutica intercultural (Panikkar, 1979, 1999; Fornet-Betancourt, 2001, 2004, 2007; Salas, 1996, 2003; Huenchucoy, 2015, 2020; Albertsen 2017, 2020) y que trabaja una metodología de «diálogos de saberes». Este diálogo de saberes integra al mapudungun directamente en el método para poder acceder de mejor manera y explicitar el kimeltuwvn acorde con los conceptos y categorías autóctonas de los ELCI. Suponemos, por lo tanto, que no se pueden entender bien las experiencias del kimeltuwvn sin un acceso a su lengua (mapuzungun), precisamente porque dichas experiencias junto a su contenido están estructuradas y articuladas desde el mapuzungun.

Los resultados del artículo se exponen a través de tres distinciones. Primero, una breve descripción del *kimeltuwvn* en el *lof* y sus diferentes áreas de enseñanza especializada del *kimvn* o conocimiento mapuche. Segundo, una exposición más prolongada acerca de las estrategias del *kimeltuwvn* efectuadas por los ELCI en los procesos interculturales en los jardines infantiles. Y, por último, los fundamentos del *kimeltuwvn*, lo que designamos como una epistemología local y territorial, y lo que se puede ordenar en dos áreas: otra jerarquía epistemológico-ontológica entre cultura y naturaleza, y un proceso de contextualización y experiencias directas.

La estructura del artículo se divide en cuatro partes, excluyendo la introducción. La primera parte, llamada «La educación intercultural en educación parvularia y el proceso del Diálogo de Saberes» recurre al proceso de la metodología del diálogo de saberes, mientras que la segunda parte «*Kimeltuwvn* desde el *lof* y las estrategias aplicadas en el contexto chileno» explicita el *kimeltuwvn* desde el *lof* y las estrategias del *kimeltuwvn* efectuadas por los ELCI al insertarse en el contexto chileno. La tercera

parte, «La epistemología local y territorial y los conflictos en el proceso intercultural» recurre a los fundamentos del *kimeltuwvn* e intenta además acercarnos a algunos de los conflictos expuestos por los ELCI a la hora de aplicar el *kimeltuwvn* en los jardines infantiles chilenos. Terminamos el artículo con algunas perspectivas críticas en la última parte, llamada «Conclusiones, Perspectivas y Preguntas»; perspectivas críticas que parten desde los conflictos en la parte anterior. Estas perspectivas las planteamos desde una retórica centrada en preguntas pedagógicas, es decir, qué preguntas nos hace el *kimeltuwvn*. Pero, primero hacemos una breve recorrida de la metodología usada para esta investigación, y en especial, detallar el rol que cumple el *mapuzungun* en ella.

2. La educación intercultural en educación parvularia y el proceso del diálogo de saber

Desde una perspectiva científica occidental, y considerando los procesos hegemónicos, normalizados y disciplinarios, no es muy frecuente desarrollar metodológicamente un proceso de doble lengua, al menos que

sea un estudio dirigido específicamente a la comparación o traducción de lenguas. Lo más común es pensar en un aspecto humano, tal como la psicología, como algo universal en el sentido de que no se transforme con el cambio de lengua. Si este fuera el caso con el *kimeltuwwn*, la «pedagogía mapuche» sería igual a otras pedagogías occidentales y se podría estudiar en cualquier lengua. No nos parece que este sea el caso. De hecho, nos parece importante apuntar que es precisamente desde la lengua y sus conceptos que podemos indicar las diferencias frente a otras pedagogías. Como no es frecuente esta perspectiva hermenéutica, no hubo métodos prefabricados del que pudiéramos disponer, sino había que avanzar hacia una nueva forma o lo que podemos denominar un método exploratorio. Este propósito exploratorio es la inclusión del *mapuzungun* como parte integral del método. Esta es la novedad del estudio en términos metodológicos, así como su dificultad. Un problema fue que el instigador¹ no hablaba fluidamente el *mapuzungun*. Este hecho, no obstante, corresponde a una situación normal en los estudios del mundo mapuche. Considerando cada lengua como un contexto

epistemológico importante e indispensable para expresar su mundo, la integración metodológica del *mapuzungun* intenta cumplir con dos propósitos generales: uno ético y otro hermenéutico-metodológico. Primero, intenta construir una paridad epistemológica e intenta ser un aporte al proyecto de la revitalización del mundo mapuche. Segundo, intenta hermenéuticamente ser una vía de expresión más fiel al *kimeltuwwn* mapuche. Tomando en consideración todo esto, se optó por llamar a este método exploratorio un diálogo de saberes (Salas, 1996; Salas y Marileo, 2011; Panikkar, 1999; De Sousa Santos, 2009; Fornet-Betancourt, 2001).

El proceso metodológico está basado en dos diálogos de saberes, cada uno con los ELCI que trabajan en jardines interculturales en Chile, un diálogo en la región de la Araucanía y otro en la ciudad de Santiago. En Chile, un ELCI se contrata normalmente a medio tiempo y sin contrato indefinido en un jardín o escuela intercultural, con el propósito de enseñar la lengua y cultura de un pueblo original. El criterio de selección para los diálogos de saberes fue que los ELCI hablaran fluido el

mapuzungun. Los dos diálogos fueron hechos con aproximadamente medio año entre ellos, con la finalidad de un análisis y posibles mejoras desde lo exploratorio.

Como el instigador (Torben Albersten) no hablaba *mapuzungun*, era necesario contratar traductores y conocedores del *mapuzungun* y el mapuche *kimvn*, que estaban a cargo tanto de la interpretación simultánea durante los diálogos como de la transcripción y traducción. Esta labor del traductor, no obstante, se transformó un poco entre el primero y el segundo diálogo. En el primero, el rol principal del traductor era interpretar y traducir el *mapuzungun* mientras que el rol del instigador fue guiar la conversación, haciendo preguntas en castellano y donde los educadores tradicionales respondieron idealmente en *mapuzungun*, lo que no siempre se logró. Esto se refleja en los comentarios que incluimos aquí en los diálogos, el hecho de que son en ambas lenguas. Algunos comentarios son en *mapuzungun* con una traducción, mientras que otros son solamente en castellano, lo que refleja la realidad del uso de dos lenguas durante las conversaciones.

Por ello, y para mejorar este aspecto, se modificó la metodología en el segundo diálogo. En ella, la traductora fue la encargada principal de desarrollar la conversación, desde el primer contacto y usando los protocolos mapuche de *pentukun* (introducción al tema principal de la conversación) y *chalin* (saludo) hasta el diálogo mismo, lo que resultaba en una conversación más fluida en el *mapuzungun*. Este es un aprendizaje y punto clave en cuanto método exploratorio. Es decir, es importante integrar metodológicamente a la dupla investigativa mapuche hasta un nivel donde él/ella puede tomar protagonismo firme. Con este protagonismo se lograba captar aspectos del discurso oral, que el instigador no pudiera haber captado, y tampoco en una lectura posterior en base de las transcripciones. Esto es clave porque la tradición mapuche en relación con el *mapuzungun* es una lengua oral en uso cotidiano, lo que significa que muchos de los sentidos implícitos no logran plasmarse en una transcripción escrita, sino que hay que captar el cúmulo de conocimiento que se transmiten en la lengua en lo corporal o actitudinal del ser humano (Yanai, 2000; Golluscio, 2006).

Con esto, y usando por ejemplo el protocolo mapuche, se logró un acercamiento más afín al mundo mapuche con una mejor confianza en el proceso de recaudación de información (Huenchucoy, 2024). Esto implicó iniciar con el *pentukun*, lo que es una introducción al tema central que da cuenta del contexto, el estado de salud, problemáticas y preocupaciones, etc., y luego seguido por el *chalin*, que es un saludo protocolar que ayuda a presentarse adecuadamente considerando los roles y edades de las personas. Después de ellos viene el *nvtramtun*, que busca entrar al diálogo propiamente tal, logrado a través de una confianza mutua lo que ayuda a un diálogo fluido. También se hizo el *yewvn*, lo que consiste en llevar alimento o algún presente al grupo familiar (realizado por la persona que visita). En este caso se le hizo entrega de un *yewvn* a los ELCI, como una forma de agradecimiento y reciprocidad en el diálogo. Este fue acompañado por el *mizawvn*, lo que significa compartir comida teniendo como trasfondo dialogar sobre temáticas de relevancia a nivel territorial. Finalmente, se efectuó el *trawvn*, lo que significa «el encuentro de

personas para abordar un tema determinado» (Huenchucoy, 2024).

3. Kimeltuwwn desde el lof y las estrategias aplicadas en el contexto chileno

Los procesos del *kimeltuwwn* se dan en *mapuzungun* en un contexto de experiencias propias del ser humano (*che*) en relación con su entorno y durante toda la vida, desde la gestación de la madre hasta el ser adulto. Es importante aquí distinguir entre el *kimeltuwwn* del lof y los procesos que usan los educadores mapuche en el contexto escolar chileno. El proceso de educación mapuche en el contexto escolar se ve muchas veces limitado, debido a que no existen las mismas condiciones que en el lof. Detallamos ahora en brevedad el *kimeltuwwn* del lof, lo que corresponde a áreas generales del *kimvn* (conocimiento) cuyo desarrollo precisamente es la tarea del *kimeltuwwn*. Un ámbito fundamental es el conocimiento del uso propio (oral) en *mapuzungun*, llamado *kimmapuchezungukelu*, lo que consiste, por ejemplo, en saber mantener los tonos de voz durante una conversación y desarrollar la oralidad en diversos contextos. Otra área es el

kimyamuwvnl, que se refiere al conocimiento del ser respetuoso con los otros. «Los otros» aquí, no se refiere solamente a personas o humanos, sino que se refiere a mantener una actitud de respeto con todo el *mapu* (la naturaleza, los cerros, los ríos, las aguas, espacios). Otro aspecto, *kimchalikelu*, es el conocimiento del uso del saludo lo que es extremadamente importante en la sociedad mapuche (saludar por la derecha, como saludar a los mayores, jóvenes y autoridades tradicionales). La última área por mencionar, *kimnorchenegelu*, es el conocimiento de actuar en formas correctas. Todos estos saberes son transversales. Esto significa que un saludo (*chalin*) bien hecho, lleva a un ser respetuoso (*yamuwvn*), con la forma de actuar correcta (*nor*), y se debe hacer en *mapuzungun* con las entonaciones correspondientes.² Se fija aquí un énfasis pedagógico particular en las relaciones entre seres/humanos con conceptos y sus experiencias asociadas detallando, entre otros, el respeto, el saludo y formas correctas de actuar, lo que parece sumar a un *kimeltuwvn* dedicada a una pedagogía muy integral y concentrada en el bienestar relacional entre humanos y con su ambiente natural y contextual.

Llevando estos conceptos-experiencias del *kimvn-kimeltuwvn* situado en el lof al jardín infantil chileno, los educadores tradicionales han abordado diferentes estrategias para desarrollar el *kimeltuwvn* en los jardines, algunas de ellas se mencionan en las conversaciones. Hay específicamente cinco estrategias que los educadores tradicionales mencionan en los diálogos y que corresponden además a conceptos y prácticas mapuche. Las cinco estrategias mencionadas son: el *ngulamtun*, *nutramtun*, *epew*, *piam* y *vlkantun*. El *vlkantun* consiste en una práctica de canto improvisado, cantos que al mismo tiempo entregan relatos orales. El *piam* consiste en una práctica de relatos orales para explicar fenómenos del *itrofill mongen* (todas las formas de vida) o la biodiversidad presente en la naturaleza. El *epew* es otra categoría de relatos orales, pero con animales fantásticos y destinado a entregar valores y aprendizajes a los niños, familias y la sociedad en general. Ñanculef y Cayupan (2016) refieren a que en los *epew* y los *piam* está la enseñanza del pasado a manera de metáfora, lo que implica que la esencia del saber de todos los temas del conocimiento está presente en los *epew* y en los *piam* (p.

174.). El *nutramtun* consiste en una práctica de diálogo y conversación donde se entregan relatos e historias orales. Es un diálogo que se da en círculo, con respecto al *mongen* (vida) y los objetivos de la formación, lo que puede implicar el tema del *kvme chengeal* (para ser buena persona), el *norchengeal* (para ser persona correcta), *kvme yenial tañi ropv* (para llevar bien el camino de la vida), entre otros. En el *lof* este proceso de diálogo es constante. No solo lo entrega el papá y la mamá, sino además los tíos, abuelos, abuelas y las autoridades del territorio (Wittig y Hernández, 2017). El *ngulamtun* consiste en la práctica de entregar consejos y experiencias con ejemplos de comportamientos éticos y respetuosos.

Las cinco estrategias se diferencian en su frecuencia y modo de uso, lo que depende de los contextos escolares tanto como de las especialidades de cada educador tradicional. Puede que un educador tenga más experiencia con el *epew* (cuentos orales) que con el *vlkantun* (canto improvisado que expresa emociones en un contexto determinado), y puede que al contexto escolar de un jardín particular le favorezca una estrategia por sobre otra. Hay

también formas que tienen más aplicación general que otras. El *ngulamtun* (consejos), por ejemplo, tiene una aplicación muy general, mientras que el *vlkantun* normalmente se aplicaría en contextos más específicos. Vemos enseguida un ejemplo del *ngulamtun* (consejos) que se destacan textualmente en los diálogos, e intentamos mostrar cómo va orientado desde el *kimeltuwun* del *lof*:

«Kimeltuwün ta fey ta gülamtuwün ta inchiñ ta gülamtuwün pikeiñ taiñ lof püle, gülam, gülamgiy pu püchikeche, kuyfi ñi chumgechi gülamgen ta kuyfi ta inchiñ ta püchizomogelu. Fey ta inchiñ fey ta ka gülamtunierupukefiiñ taiñ pu püchikeche ka. Para ñi ñaña mülelu küzaw mu fey ta gülamtukefiiñ ñi chumlekefel chi zugu kuyfi ta ñi chumgechi faliltuwken che ta kuyfi mu, yamuwi che, müliy yamuwün fey feypikefiiñ taiñ püchikeche ka. Kimeltufiiñ tamün kümechegeal, norchegeal, kümechegeal ta ñi faliltuwal egün, tamün kümechegeal pikefiñ ta ñi püchikeche» (Diálogo de Temuco).

Traducción: «Aconsejar decimos nosotras en nuestro *lof*. Consejo, se aconseja a los niños,

así como antiguamente fuimos aconsejadas nosotras cuando éramos niñas. Entonces nosotras también vamos aconsejando a nuestros niños también. Para mi ñaña que están en su trabajo, aconsejamos como se hacía antiguamente, como se valoraban mutuamente las personas, como se respetaban mutuamente la gente, les decimos a nuestros niños que existe el respeto mutuo. Les enseñamos para que ustedes sean buenas personas, personas correctas, gente buena que se respeta mutuamente, serán buenas personas les decimos a nuestros niños».

«Femgechi ta gülamtukefiñ ta inchiñ ka, fey ta fill antü femkefiyiñ ka ta fill antü chem zugu mu rume, püchike zugu rume koniy ti zugu, koniy ti gülam. Femkilge, kewakelayaymi pikefiyiñ, püchikeche eymün, eymün tati kewakelayaymün, poyewkeaymün, zuguwkeaymün, chaliwkeaymün, akulmün wixakonpalmün chillkatuwe mu fey chaliwkeaymün, mari mari piwkeaymün porque txür umawtulaymün tati, pikefiñ y femechi mu gülamtuniegerupuy pu püchikeche puh. Femechi mu kimeltugiy pu püchikeche fey ta longkotukunierupuy

llemay kiñeke fey ta akuy ka antü fey ta chaliwiyi tati püchikeche ya zew azümi tati petu azümtukuy ta zugu pikefiñ tañi ñaña afmatuy tati püchike chñura ka. Chaliwi ta chi püchi [...] ta chi semana chaliwigün fey ta longkontukuygün tati femechi mu ñochi chaliwi longkontukunierupuygün, kimeltuniegerupuy zugu che, chi püchikeche y después fey ka küpay ti actividad kagelu zugu fey chillkatukigün fey ta ñi chem ta ñi kñme chumlekefel kuyfi che». (Diálogo de Temuco)

Traducción: «De esta forma los aconsejamos también, entonces cada día lo hacemos en relación con cualquier asunto, en cosas pequeñas está presente esto, está presente el consejo. No hagas eso, no se pondrán a pelear les decimos, ustedes son niños, ustedes no se pondrán a pelear, se van a querer, se van a hablar, se van a saludar. Si llegan y entran al colegio, entonces van a saludarse mutuamente “hola” se van a decir, porque no durmieron juntos, les decimos y de esta forma vamos aconsejando a los niños en la noche. De esta forma se les enseña a los niños, entonces lo van aprendiendo algunos,

entonces llegado un día futuro, se saludan los niños, ya comprenden, todavía están aprendiendo les decimos, mi ñaña se sorprende, las niñas no-mapuche también. Se saludan un poquito... esta semana se saludaron, entonces los aprendieron, de esta forma lentamente se saludan, van aprendiendo, se les va enseñando a la gente esto, los niños y después viene la actividad, otras cosas, ellos estudian cómo la gente antigua se trataba bien».

Estas elaboraciones fueron explicitadas en base de la pregunta por aspectos claves del kimeltuwvn, y la clara respuesta se centró en el concepto de *ngvlamtun*, que significa aconsejar o dar consejos a otros. La actividad o estrategia cotidiana de los educadores tradicionales consiste en aconsejar a los niños. Las formas de consejos están descritas con conceptos como respeto mutuo (*yamuwvn*), buenas personas (*kvmeche*), personas correctas (*norche*), que alude a los valores e ideales del kimeltuwvn del lof (*kimyamuwvnlu*, *kimnorchenegelu*, etc.) y que son conceptos íntimos al aprendizaje mapuche contemporáneo a

partir de la tradición, es decir, a partir del *kuyfi kimvn*, el saber antiguo.

En la segunda parte traducida se dan ejemplos de estos consejos, como «no se pondrán a pelear» o se debe «saludar mutuamente», etc. Todos estos consejos tienen sus propias elaboraciones en *mapuzungun* (*kewakelayaymvn*, (no se pondrán a pelear) *poyewkeaymvn*, (se van a querer mutuamente) *zuguwkeaymvn*, (van a hablarse entre sí) *chaliwkeaymvn* (se van a saludar). Se nota cómo la estrategia del *ngvlamtun* (consejos) se aplica ampliamente para todos los valores del kimeltuwvn mapuche especificado con el contexto del lof. Se nota también cómo la lengua del *mapuzungun* cumple un rol organizacional (*rakin*) y transversal en la vida cotidiana, su uso siendo principio estructurante para los tipos de consejos que se darán, es decir, en cuanto a códigos y contextos de su uso, ya que todo parte desde el mapuche kimvn. El *mapuzungun* ayuda a comprender el panorama general de la realidad apoyada por el kimeltuwvn, toda experiencia pedagógica es dicha y pensada con y desde las categorías de la lengua.

4. La epistemología local y territorial, y los conflictos en el proceso intercultural

Nos referimos a los fundamentos de la epistemología local y territorial con dos asuntos: primero, otra jerarquía epistemológico-ontológica entre cultura y naturaleza, y segundo, un proceso de contextualización y experiencias directas. Ambos fundamentos provocan conflictos a la hora de implementarlos dentro del jardín infantil chileno. Detallamos los fundamentos empezando por otra jerarquía epistemológico-ontológica entre cultura y naturaleza.

Podemos ejemplificar esto con el concepto mismo de *mapuche*. Este concepto es más complejo y mucho más amplio que la simple asociación entre persona (*che*) y tierra (*mapu*) que es su traducción más común (Marileo, 1995). Aquí, la traducción del *mapu* como tierra es equivocada cuando su sentido común se refiere al aspecto físico de la tierra. Una traducción un poco más equivalente puede ser el concepto de cosmos, no obstante que aún puede tener cierta equivocación en cuanto a su sentido, se refiere al cosmos como se entiende

con las ciencias naturales. La equivocación consiste, en parte, en no agregar un espacio a las relaciones espirituales. Por otro lado, la traducción de *che* como 'persona' es equivocada en cuanto entendido como centro del mundo. Al contrario, *che* es solamente una parte entre otros en la relación con el *mapu*, es decir, *che* se encuentra en relación equitativa con las otras formas de vida (Marileo, 1995). Desde el *mapuzungun*, y en función cognoscitiva del mapuche *kimvn*, podemos explicarlo de la siguiente forma:

Tabla 1: La diferenciación del Mapu

Cosmos, el todo que vemos le llamamos MAPU	Che - persona
Cosmos, el todo que vemos le llamamos MAPU	Kullin - animales
Cosmos, el todo que vemos le llamamos MAPU	Gvñum - aves
Cosmos, el todo que vemos le llamamos MAPU	Cosmos, el todo mapu - ngen (conocimientos /seres espirituales
Cosmos, el todo que vemos le llamamos MAPU	Cosmos, el todo mapu - anvmka diferentes plantaciones.

Fuente: Elaboración propia: Luz Huenchucoy Millao³

Aquí, cada aspecto particular (*che*, *ngen*, *kullin*, etc.) es parte del *mapu*, es decir, cada parte tiene su propia relación particular con el *mapu*, de modo que el *mapu* consiste en todas estas relaciones. Todos estos elementos particulares tienen vida, una vida múltiple que se denomina *itrofill mongen* o biodiversidad. De acuerdo con Marileo (1995), el ser humano tiene la capacidad de racionalizar la información, y por ello se le ha dado la tarea de proteger y cuidar la naturaleza. El territorio propio del *mapu* (*lof*) es importante también para la identidad, o *che*, lo que se ve aquí con el verbo de ser:

«la identidad nuestra desde la filosofía tiene muy clarísimo que venimos de *meli tuwun*, que son los 4 territorios de nuestras abuelas, nuestros abuelos, de nuestra *ñuke*, nuestro *chaw*, más su propio territorio, al linaje que le llamamos *kvpalme*, entonces cuando nos presentamos para decir *iñche* [yo soy] no es decir solo *iñche* así vacío porque para mí *iñche* está compuesto por 2 palabras que serían del verbo *in*, que es comer, nutrirse y alimentarse, y *che*, ser o persona, entonces nosotros permanentemente nos estamos alimentando, nutriendo de todos nuestros orígenes, de todos nuestro linaje, y eso es

lo que otorga nuestra identidad» (Diálogo de Santiago).

Como se indica aquí, se visualiza el territorio en relación con las características propias del linaje (*kvpal*) de cada persona y que esto se va desarrollando con la interacción con los padres, la familia y el *lof*, entendiendo ellos como parte del territorio. De este modo el *kimeltuwvn* tiene integrada una ética y perspectiva que cubre aspectos desde la naturaleza y lo espiritual hasta cómo se piensa la identidad y el *che*:

«Nosotros le oramos a la madre tierra aparte la madre tierra le oramos a todos los genes *kuyfike kuyfi nielu gen gen ko, gen mapu, gen lawen, gen che fill mogen küme mogen wulpelu mogen küme lawen wulpelu gillatuñmafiyiñ inchin fei ta yeniefiyiñ kuyfike mapu azkintufiyiñ anümka itxo fill anümka gillatufiyiñ ka pedifiyiñ weluñma welu ulmai pichin yael anuñmagekefuy anumka kuyfi tūfa egün turpu kimlaiegün pu kimlai pütake che egün müna wechake zugu inchiñ feita kom inchiñ guillatuñmafiyiñ mañumniefiyiñ guillatuñma niekefiyiñ kakelu mai ta*

re gillatunkantumekeigün re kura mapu mew mülei kom chemkülei egün plata müten kullimuan pilei egün inchin femkelafuyiñ kuyfi inche ta iñ pu che femkelafuy pero fela ka ta iñ pu che ka religion mew koni egün mai wecha zugu llemai yenietuy egün küme zugu yenietulaiegün poyewun goimatuy egün küme mogen goimatuy egün, txipakei ka chaltun küme rakizuam goimatuy egün nor zugu goimatuy egün yamün gewetulai re kewan müten re wun müten ka» (Diálogo de Santiago).

Traducción: «Porque antiguamente había “ngen” (dueños, energías protectoras), el dueño del agua, el dueño del territorio, el dueño de la medicina, el dueño de la gente. De todos los tipos de vida, buena vida que da vida, que da medicina. Nosotros le oramos. Llevamos tierras antiguas, miramos a las plantas, todos los tipos de plantas. Le oramos, le pedimos, pero dan poca comida. No se plantaban plantas antiguamente. Esto antiguamente nunca lo supieron. No sabían los mayores. Cosas muy malas. Nosotros le oramos a todo eso, le agradecemos, siempre le oramos. Otros solo oran por orar

nomás, en pura tierra de cemento viven. Todo lo hacen por plata nomás. Quieren que les paguen. Nosotros no hacíamos eso antiguamente. Mi gente no hacía eso. Pero a otra religión entraron ellos ciertamente. Que mal ciertamente. No comenzaron a llevar algo bueno. Se olvidaron de quererse mutuamente. Olvidaron el buen vivir. Se olvidaron del buen pensamiento. Se olvidaron de los asuntos derechos. Ya no hay respeto. Solo pelea, solo boca nomás [...]».

Los *ngen* son espíritus o energías protectoras de la naturaleza que gobiernan y son dueños de ciertos espacios, por ejemplo, un lago, un cerro o un volcán, etc. La naturaleza, de este modo, no es un espacio solamente biológico o vacío de consciencia. Esto es relevante en la medida que se intenta establecer una relación recíproca de «respeto de iguales», lo que implica oraciones además de pedir permiso antes de entrar en estos espacios. La enseñanza va, por lo tanto, direccionada hacia las fuerzas invisibles que están presentes a través de la fuerza (*newen*) de los *ngen*. Todos los elementos, el *itrofill mongen*, son dignos de respeto.

De este modo, la diversidad de vida junta a todos en el *mapu*, no obstante, es necesario comprender los diversos aspectos que aquí se mencionan, ya que la diversidad a veces resulta en desemejantes planos (lo físico, psicológico, social, económico, espiritual, etc.). Los aspectos que vemos, como la naturaleza y las personas, tanto como aspectos que no vemos, poderes y otros planos espirituales, están todos relacionados en torno al *mapu*. Es fundamental comprender lo espiritual como un elemento clave mapuche para el buen vivir del *che* y su relación con la naturaleza. En este sentido, las relaciones que se forman entre cultura y naturaleza se basan en otra estructura y jerarquía que lo que el mundo pedagógico-occidental normalmente ofrece. Estas relaciones se aplican transversalmente a una variedad de contextos:

«por eso se habla del respeto, donde usted vaya, donde [...] con quien vaya usted siempre tiene el respeto. Entonces todo lo que es la naturaleza usted va a un lof, a un río él tiene su dueño, su Gen [...] y uno tiene que [...] y eso tiene que siempre respetar el

Gen, siempre pedir permiso donde uno va a entrar» (Diálogo de Temuco).

El *yamuwvn* o respeto es un tema complejo y transversal entre lo epistemológico y lo ontológico, porque el respeto se ve no solo hacia *puche*, (personas- (*pu*) plural), sino también hacia el *mapu* y sus fuerzas (*newen*, *ngen*). El *kimeltuwvn* no existe sin este *mapu*, porque en una primera instancia es la naturaleza la que entrega los saberes y estructura el aprendizaje, lo que significa que la enseñanza no es un asunto exclusivamente humano. Con «estructura» aquí se refiere a los ciclos de la naturaleza, por ejemplo, la diferenciación entre el día y la noche, el sol y la sombra, etc. En este sentido, no se concibe el crecimiento del *che* sin la vinculación con la naturaleza, siendo esta la primera fuente de conocimiento. Desde que el niño nace y comienza a amamantar es la propia naturaleza quien brinda ese conocimiento (Marileo, 1995).

Parte de este fundamento influye y se refuerza mutuamente con la relevancia del segundo fundamento, el proceso de contextualización y experiencias directas:

«Lo que pasa, es que también no solamente dentro de las aulas puede haber ese comportamiento, sino que también esa formación viene de los papás, vienen con esa estructura, entonces capaz que si yo le digo, remán-guese los brazos, el pantalón, a pie pelado vamos a trabajar en nuestra tierra, capaz que me peguen le decía, por eso me reía, los apoderados no están preparados, hay que entenderlos de todas maneras porque es la forma en que los criaron a ellos, no como nosotros que fuimos criados de esa forma, a pies pelados» (Diálogo de Santiago).

La idea es trabajar y vivir la tierra de modo directo, que aquí choca con las opiniones de algunos apoderados. Este apunte se refiere a este proceso de contextualización del conocimiento en la medida que apunta a la importancia de tener acceso directo (experiencial) al objeto de aprendizaje. El *kimeltuwvn* se va dando de manera directa lo que permite que el niño pueda comprender de mejor manera ya que la experiencia propia con la tierra en este caso y los objetos de aprendizaje de modo general le brinda su contextualización. Para que esto exista es importante el

allkvn (escuchar), el leling (mirar, observar) y el sentir y tocar las cosas para contextualizar la educación a la experiencia propia del niño. Por lo tanto, la parte espiritual de esta reciprocidad y respeto está acompañada por una parte concreta y terrenal acorde con el énfasis contextual en experiencias directas. La contextualización y las experiencias directas se refiere precisamente a la importancia de hacer enseñanza de acuerdo con el contexto propio de los niños, lo que implica un ideal pedagógico de objetos presentes en el contexto educacional. *Kimeltuwvn*, por lo tanto, apunta a la importancia de las experiencias personales con los objetos de aprendizaje en el *kimvn* y el *rakizuam* mapuche, lo que corresponde también con lo que Gonzales describe como una fenomenología personal (2016):

«Esta acción educativa se refiere a la contextualización y vinculación de los contenidos de aprendizaje con aspectos culturales del medio natural y del medio social en los que se ha desarrollado la familia y su comunidad. Sin embargo, la acción educativa *kimeltuwvn* ha encontrado dificultades cuando los niños y niñas inician su escolarización, dada

la descontextualización de los contenidos que se enseñan en la escuela» (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010: 339).

El *kimeltuwvn* como práctica en el jardín intercultural se inspira en el *kimeltuwvn* del lof en cuanto al uso de las estrategias, pero por el cambio de contexto hacia el aula escolar se problematiza la ejecución de la epistemología local y territorial. Ambos fundamentos provocan conflictos enfrentados con las prácticas de los jardines chilenos, aunque se notan de forma más nítida y directa con el proceso de contextualización y experiencias directas. Un conflicto general de los educadores ELCI es el uso excesivo de modos más indirectos de enseñanza. Otra existe en el excesivo uso del aula y las formas escolares del aprendizaje, por ejemplo, el pizarrón, los dibujos, el papel y la escritura para representar indirectamente aspectos de la realidad. Esta escolarización se ve cuando muchos jardines en Chile tienen aulas precisamente para prepararlos para la escuela después, es decir, jardines que operan como «mini escuelas» (Pardo et al., 2021). Este es tal vez el aspecto que más fuertemente choca con el *kimeltuwvn*. Al contrario, los ELCI

valoran de modo general salidas a terreno, y en especial, salidas que permiten contacto con la naturaleza y el lof como formas de contextualizar el conocimiento, y encontrarse y contextualizar a los niños dentro de la cultura mapuche. Con estas salidas los niños pueden tener acceso a instituciones culturales como las autoridades tradicionales (*longko*, *machi*, *werken*, etc.). El problema es que son muy escasas, tanto como las salidas a la naturaleza, lo que muchas veces se ve complicado desde su excesiva burocracia, por ejemplo, por el exceso de permisos administrativos que se requiere tramitar para lograr salir a terreno. En general, los jardines no salen mucho y el mayor contacto con el mundo fuera del jardín lo tienen cuando traen algo al jardín, por ejemplo, autoridades tradicionales. Esto resulta en un jardín un poco aislado, un aspecto que choca directamente con el *kimeltuwvn* y su énfasis en las relaciones con el ambiente (humanos, naturaleza, espíritus, etc.). Los jardines interculturales muchas veces intentan balancear este aspecto escolar, por ejemplo, con huertas o invernaderos con hortalizas, una pequeña «contextualización de la naturaleza», donde los niños pueden trabajar, plantar y aprender

de la naturaleza en modo más directo, lo que también existe para intentar balancear la falta de salidas a terreno.

En fin, los conflictos operan en cuanto chocan directamente con los fundamentos del *kimeltuwvn*; primero, con la escolarización del jardín como una mini escuela, y segundo, con el aislamiento que este provoca del ambiente local, incluyendo aquí especialmente la naturaleza y el lof. El proceso de la escolarización hace ausente a los objetos del aprendizaje de modo general, lo que problematiza el ejercicio del *kimeltuwvn* en diferentes niveles.

5. Conclusiones, perspectivas y preguntas

«[...] cuando recién nos iniciamos nosotros nos tomaron como meras traductoras, se utilizaban muchas láminas antiguamente, entonces llegaban las educadoras o técnicos, o sea, parte de los equipos, con láminas de Jirafas, de elefantes y los ponían ahí, como se dice elefante, Jirafa en *mapuzungun*» (Diálogo de Santiago).

La crítica elaborada en este comentario apunta a que no se trata de inventar nuevas palabras para rellenar el vocabulario del *mapuzungun* con las «cosas» que corresponden a los mundos occidentales (celulares, bacterias, animales exóticos, etc.). Al contrario del afán universalista proveniente de la ilustración y la modernidad, *kimeltuwvn* no es un proyecto educativo que busca agregar cada vez «más» conocimiento para expandir sus horizontes hacia «fuera», sino más bien un proyecto que va hacia «lo interior», es decir, que quiere profundizar, recuperar y revitalizar el conocimiento que ya existe, lo que viene de la tradición mapuche ancestral. En contrapunto a estos animales exóticos, el zorro tiene un nombre en *mapuzungun*, el *nguruv*. Este es un animal nativo del territorio local y, por lo tanto, está integrado de modo íntimo con las experiencias, formas y expresiones de la vida mapuche, lo que no existe con una jirafa o elefante.

El punto clave que esta crítica ilumina es que los contenidos o los «objetos» o «cosas» que la lengua expresa, no son irrelevantes a la hora de pensar en una educación intercultural,

precisamente porque su conexión con el mundo y las experiencias son naturalizadas e implícitas. Con esto en mente podemos decir que una enseñanza cuyo contenido e índice se dedica a la matemática, la lengua, la geografía, la historia, etc. es altamente diferente a un *kimeltuwvn*, cuyo índice de contenido se dedica al *kimapuchezungukelu* (hablar bien), el *kimyamuwvnl* (respetar a otros), el *kimchalikelu* (saber saludar) y el *kimnorchenegelu* (saber actuar correcto), y cuyas formas estratégicas de implementación incluyen el *vlkantun* (canto improvisado), el *piam* (relatos orales sobre la biodiversidad), el *epew* (relatos orales con animales fantásticos), el *nvtramtun* (práctica de diálogo y conversación) y el *ngulamtun* (aconsejar), entre otros. Podemos concluir que no se puede lograr una perspectiva autóctona del *kimeltuwvn* si no se logra integrar el *mapuzungun* en la perspectiva, y precisamente porque apunta a un contenido diferente.

En la tradición moderna, la institución pedagógica como problema filosófico se inicia cuando la crianza familiar ya no logra enseñar lo que los niños necesitan saber, lo que presenta el

menester de construir una escuela que les enseñe. Esta lógica, no obstante, parece un poco retorcida aquí en Chile con respecto al pueblo mapuche. La imagen que se da es que la tradición normal del funcionamiento escolar precisamente impide el desarrollo de la epistemología local y territorial del *kimeltuwvn* en la medida que niega la continuidad de la crianza desde el *lof* y la familia mapuche. Es decir, en vez de ir a la escuela porque les falta un conocimiento, están obligados a ir, lo que impide el desarrollo de su conocimiento de base, el *kimvn* y el *mapuzungun*.

Con esta relación asimétrica en mente, planteamos aquí algunas preguntas pedagógicas a partir del *kimeltuwvn*. Nos parece bastante claro que la visión moderna-industrial de la educación ya no es pertinente. Ya no le sirve a nadie pensar en la educación como una institución que produce lotes de estudiantes cuyo calificativo más importante es el año de su producción. No obstante, muchas tendencias contemporáneas parecen mantenerse en este complejo, tales como la cuantificación y estandarización excesiva como mediador de valor a nivel nacional e internacional, lo que

lleva, entre otros, a un proceso de hiperescolarización. Esto último se presenta en el jardín infantil como forma de apurar los procesos del desarrollo, pensando que se pueden mejorar y apurar los procesos posteriores.

Para este contexto, el *kimeltuwvn* nos hace una pregunta muy pertinente por una educación que es menos escolarizada, menos apurada, en fin, menos industrializada. El *kimeltuwvn* pone énfasis en habilidades más integrales de los niños, preguntando hacia un modo ético y existencial donde la preocupación principal es que el niño desarrolle un bienestar integral y equilibrado en armonía con su entorno y no como parte de lotes productivos.

Es interesante notar que con esta pregunta el *kimeltuwvn* se pone al lado de fuerzas pedagógicas occidentales alternativas, que también son críticas hacia estos sistemas hegemónicos. Estamos aquí pensando en escuelas/jardines como los de Waldorf, Montessori y, por ejemplo, jardines de la naturaleza (jardines bosques, *nature kindergardens* o en danés, *naturbornehaver*). Los jardines de la naturaleza pudieran tener algo en común con una

pregunta del *kimeltuwn* por cómo proteger y cuidar mejor la naturaleza, lo que no es nada raro o exótico en este tiempo de degradación ambiental. Ambos parecen buscar la reinstalación de la naturaleza como objeto cercano al niño, lo que combina directamente con la crítica al proceso de hiperescolarización. Pero para esto habría que distanciarse del sueño moderno de la naturaleza pasiva, lo que implica un control omnipresente que pone al humano en el centro como único actor. El *kimeltuwn* propone, al contrario, que el centro es el *mapu*, y que la función principal del *che* o persona es proteger al *mapu*, o en este caso, la naturaleza. Estas alternativas se apartan del sistema escolarizado para lograr una educación más ética e integral con experiencias más directas e intentando contextualizar la educación de mejor forma al ambiente local y/o la naturaleza. Con esto no queremos decir que estos sistemas pedagógicos son iguales que el *kimeltuwn* o que tienen una misma pedagogía, sino más bien que comparten una voz crítica y una voluntad por buscar alternativas a las tendencias hegemónicas y contemporáneas, y los problemas que ellos nos traen.

Considerando el potencial crítico, creativo y constructivo de las pedagogías alternativas, el *kimeltuwn* pudiera contribuir críticamente a programas de la educación chilena diseñados, por un lado, con un énfasis ecológico y, por otro lado, designados para mejorar el bienestar integral de los niños como, por ejemplo, el programa de convivencia escolar, lo que podría fortalecer áreas éticas en común para poder mejorar la convivencia intercultural y general.

Agradecimientos: Este artículo es resultado del proyecto ANID/FONDECYT/POSTDOCTORADO N° 3200009 a cargo de Torben H. Albertsen; y de la investigación doctoral de Luz Huenchucoy Millao ANID/DOCTORADO NACIONAL/ 2021-21212341. Se agradece la participación de JUNJI Araucanía y JUNJI Santiago, y en particular la contribución de los educadores María Huenuñir y Juan Carlos Huenchunao, de Santiago, y los educadores María Millaqueo, Rosa Paillaleo, Rodrigo Campos y Noris Quidel, de la Araucanía. Se agradece el gran aporte de los educadores en la entrega de sus conocimientos y su sabiduría. *Mañuman tañi fvchachaw yem*

ka tañi kuze ñuke yem, Domingo Millao yem, ka Mercedes Cheuquecoy yem, mongelelu tañi trekanmew. Agradecer los saberes entregados por mis abuelos Domingo Millao y Mercedes Cheuquecoy, que viven a través de este escrito.

Referencias citadas

Albertsen T. (2017): *El Otro del Mapuche y El Mapuche como Otro*, tesis doctoral inédita, Santiago, Universidad de Santiago de Chile.

Albertsen T. (2020): «Tensiones en el castellano de los Mapuche: Hacia una Poética Diatópica», *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 88, pp. 66-77.

Catriquir, D. (2023): «Elugeken mapunzugun pu wekeche. Papel del kimün en el aprendizaje-enseñanza de mapuzungun en contextos interculturales», en L. Zuchel, T. Albertsen y R. Salas, eds., *Interculturalidad y Reconocimiento. Revitalización del conocimiento indígena en la pedagogía intercultural: Enseñanza, práctica y lengua*, Santiago: Ariadna, pp. 13-34.

De Sousa Santos, B. (2009): *Una Epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Fornet-Betancourt, R. (2001): *Transformación Intercultural de la filosofía*, Bilbao, Descée de Brouwer.

Fornet-Betancourt, R. (2004): *Crítica intercultural de la Filosofía Latinoamericana actual*, Madrid, Trotta.

Fornet-Betancourt, R. (2007): «La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana» *Solar* (3), pp. 23-40.

Golluscio, L. (2006): *El Pueblo Mapuche: poéticas de pertenencia y devenir*, Buenos Aires, Biblos.

González, M. (2016): *Los mapuche y sus otros. Persona, alteridad y sociedad en el sur de Chile*, Santiago, Universitaria.

Huenchucoy, L. M. (2015): *Epu leling kumvun; Tuwun y kvpalme Trabajo Social mu. Dos miradas del saber; tuwun y kvpalme en el Trabajo Social*,

tesis de maestría inédita, Universidad Católica de Temuco. Temuco.

Huenchucoy, L. M. (2020): «Epu leling kvmvn; Tuwvn y kvpalme Trabajo Social mu. Dos miradas del saber; tuwvn y kvpalme en el Trabajo Social», *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(88), pp. 123-135.

Huenchucoy, L. M y A. E. Macadoo (2024): «El dolor y la herida abierta en el sur: alcoholismo, como una de las expresiones del llazkin y la búsqueda de la sanación», *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 29(104).

Marileo, A. (1995): «Mundo Mapuche», en L. Citarella ed., *Medicinas y Culturas en la Araucanía*. Santiago, Pehuén.

Mitchell, T., C. Arseneau, y D. Thomas (2019): «Colonial Trauma: Complex, continuous, collective, cumulative, and compounding effects on the health of Indigenous peoples in Canada and beyond», *International Journal of Indigenous Health*, 14(2), pp. 74-94.

Ñanculef, A. C. y C. M. Cayupán (2016): *Kuifike zungu. Discursos, relatos y oraciones rituales en Mapuzugun*, Temuco, Ediciones Comarca.

Painequeo, P. y L. E. Quintrileo (2015): «Algunas causas que podrían estar incidiendo en el eventual debilitamiento de la vitalidad y posible desplazamiento de la lengua mapuche por el castellano en Chile», *Onomázein* 31, pp. 205-218

Panikkar, R. (1979): *Myth, Faith and Hermeneutics*, New York, Paulist Press.

Panikkar, R. (1999): *The Intrareligious Dialogue*, New York, Paulist Press.

Pardo, M., M. J. Opazo y P. Rupin (2021): «Escolarización de la educación parvularia en Chile: consensos entre actores del campo sobre su definición, causas y proposiciones», *Calidad en la educación* 54, pp. 143-172.

Poblete, M. (2019): *Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Definiciones y breve recuento histórico desde la década de 1990*, Asesoría Técnica Parlamentaria, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en web: <https://n9.cl/n6q2f>

Yanai, T. (2000): «Oralidad mapuche, o ¿qué aprendemos de este otro modo de pensar y de ser?», *Scripta Ethnologica*, XXI, pp. 91-104.

Quilaqueo, D. y S. Quintriqueo (2010): «Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches», *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(26), pp. 337-360.

Salas, R. A. (1996): *Lo sagrado y lo humano. Para una Hermenéutica de Los Símbolos Religiosos*, Santiago, San Pablo.

Salas, R. A. (2003): *Ética Intercultural. Ensayos de una ética discursiva para contextos culturales conflictivos. (Re) Lecturas del Pensamiento latinoamericano*, Santiago, Ediciones UCSH.

Salas, R. A. y L. A. Marileo (2011): «Filosofía Occidental y Filosofía Mapuche: Iniciando un Diálogo», *Revista ISEES* (9), pp. 119-138.

Tubino, F. (2004): «Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico», *Rostros y fronteras de la identidad*, vol. 158, pp. 1-9.

Walsh, C. (2010): «Interculturalidad crítica y educación intercultural», en J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, eds., *Construyendo Interculturalidad Crítica*, La Paz, Convenio Andrés Bello.

Wittig, F. y M. Hernández (2017): «Los espacios significativos para la socialización lingüística en el discurso de jóvenes mapuche. Un acercamiento desde la investigación cualitativa», *Revista de Lenguas y Literatura Indoamericanas*, vol. 19, pp. 82-100.

Zúñiga, F. y A. Olate (2017): El estado de la lengua mapuche, diez años después, en Aninat, I. S.; V. H. Figueroa y R. T. González, ed., *El Pueblo mapuche en el siglo XXI. Propuestas para un nuevo entendimiento entre culturas en Chile*, Santiago, Centro de Estudios Públicos, pp. 343-374.

Notas

¹ Se usa el término «instigador» aquí para referenciar el hecho que el investigador (Torben Albertsen) inicial del estudio no habla mapudungun. La investigadora (Luz Marina Hunchuecoy) se suma al proyecto a partir del análisis del *mapuzungun*

y su implicancia en el mapuche kimvn. Además, es la encargada del segundo trawvn (diálogo).

2 Un ejemplo puede ser la frase de saludar mari mari piwkeaymün. Aquí se refiere al piwke o corazón, es decir, refiriéndose a un saludo de verdad o desde el corazón al contrario de un saludo por obligación o vacío de sentimientos, es decir, un saludo correcto y auténtico (*nor*) y con respeto (*yamuwvn*) por el otro.

3 Desde el *mapuzungun* se explica la noción del ser humano (*che*) y sus relaciones no sólo con lo visible sino también con las fuerzas espirituales que rodean el *itrofill mongen* o biodiversidad. Por ello, desde el *mapuzungun* se explica la importancia de todas las vidas y la relación entre ellas. La filosofía mapuche da atención especial a la relación del ser humano con la naturaleza, dentro de la cual la espiritualidad está como base fundamental del sentido de la vida.