

REFLEXIONES PARA UNA EDUCACIÓN EMANCIPADORA DESDE NUESTRO SUR: EL APORTE DEL KIMELTUWÜN

REFLECTIONS FROM OUR SOUTH FOR AN EMANCIPATING EDUCATION: THE CONTRIBUTION OF KIMELTUWÜN

Ingrid Adriana Álvarez Osses *

Resumen

El presente artículo tiene por objetivo problematizar el discurso y los aportes de intelectuales mapuche ante la política pública intercultural y el multiculturalismo neoliberal. Siguiendo los procedimientos metodológicos de la hermenéutica crítica propuesta por Ricoeur, que exige relacionar los acontecimientos con el texto que los contiene, y a este con su contexto, el artículo comienza asumiendo que en América Latina el colonialismo y la modernidad estructuran un orden racial multidimensional: epistemológico, social, político, económico, etc. En este contexto, la filosofía latinoamericana afirma la existencia de un sujeto que ha tenido la capacidad de negar esa dominación para irrumpir en la historia. Se argumenta que este sujeto, desde esa racialidad y con sentido creador a partir de su cultura y política, posibilita la crítica y la resistencia ante los desafíos de raza y clase impuestos en América Latina por la distinción entre civilización y barbarie propia del colonialismo capitalista. A partir de este planteamiento se analiza el debate entre intelectuales mapuche en torno al carácter formativo del kimeltuwün reflexionando sobre su relación con los acontecimientos del sistema escolar chileno. Se concluye que las vivencias experimentadas en ambos tipos de educación posibilitan la constitución de subjetividades y de prácticas políticas con gran potencial emancipatorio y en antagonismo al eurocentrismo, el capital y la racialización en territorio mapuche.

Palabras clave: kimeltuwün, modernidad, emancipación

* Doctorante en Estudios Interculturales, Universidad Católica de Temuco. Asociación de Filosofía de la Liberación, Chile. Colectivo Chile-México. Miembro de Filósofas del Sur. Investigadora de la filosofía y la ética latinoamericana
Fecha de Recepción: 13-05-2022
Fecha de Aceptación: 05 – 12 - 2022

Abstract

The objective of this article is to problematize the discourse and mapuche's intellectuals contributions in view of intercultural public policy and neoliberal multiculturalism. Following the methodological procedures of the critical hermeneutics proposed by Ricoeur, which requires relating the events with the text that contains them, and this with its context, the article begins by assuming that in Latin America colonialism and modernity structure a multidimensional racial order: epistemological, social, political, economic, etc. In this context, Latin American philosophy affirms the existence of a subject that has had the ability to deny that domination to break into history. It is argued that this subject, from that raciality and with a creative sense based on its culture and politics, enables criticism and resistance to the challenges of race and class imposed in Latin America by the distinction between civilization and barbarism typical of capitalist colonialism. Based on this approach, the debate among Mapuche's intellectuals about the formative nature of kimeltuwün is analyzed, reflecting on its relationship with the events of the Chilean school system. It is concluded that the experiences in both types of education make possible the constitution of subjectivities and political practices with great emancipatory potential and in antagonism to Eurocentrism, capital and racialization in Mapuche's territory

Keywords: kimeltuwün, modernity, emancipation.

1. A MODO DE PRESENTACIÓN

El sentido general del trabajo en el que se inscribe este artículo es comprender el discurso mapuche y la subjetivación que antagoniza con las prácticas histórico-políticas del multiculturalismo neoliberal. Con tal fin se analiza el debate entre intelectuales mapuche, acotado entre los años 2005 y 2015, en torno al carácter formativo del *kimeltuwün* y sus relaciones con los acontecimientos del sistema escolar chileno. El análisis releva el discurso y los aportes de este debate en relación con la política pública intercultural y el multiculturalismo neoliberal¹.

La intelectual² Clorinda Cuminao³ (2014) enfatiza el espacio geográfico y territorial en la vida de un pueblo en el que históricamente el *tuwün*⁴ y el *küpan*⁵ constituyen aspectos políticos, sociales y espirituales en la preservación del

¹ Este artículo es parte de la tesis filosófica de investigación doctoral de la autora titulada: *Sujetivación y desujeción en los intelectuales mapuche: El rakizuam y el feminismo en el discurso mapuche en el multiculturalismo 2005-2015*, aún en desarrollo en la Universidad Católica de Temuco con financiamiento de la beca ANID-Chile. Este trabajo ha recibido financiamiento público desde la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID-Chile), en el marco del Proyecto Fondecyt Regular n°1211312.

² Por una parte, desde Foucault se comprende por intelectual un sujeto que realiza una estrategia ante el poder y el saber desde su particularidad histórica. Para Foucault (1999) un intelectual es específico y reflexivo pues problematiza la dominación histórica. El intelectual específico es un defensor de la vida ante un régimen de verdad de la muerte, como el capitalismo y, en este sentido, es un intelectual que puede aportar al rumbo del mundo. Por otro lado, es fundamental en esta tesis considerar la perspectiva de intelectual de Frantz Fanon. Este pensador plantea que uno de los primeros deberes de los intelectuales, convocados bajo la denominación de *intelligentsia* y como componentes de una democracia en los países colonialistas, es “sostener sin reserva la reivindicación nacional de los pueblos colonizados” (Fanon, 1965, p. 82). El intelectual debe defender su autonomía y reivindicar su intelectualidad desde una idea de nación ante Occidente. Un intelectual que confronta la política de siempre, encerrada en sí misma, desde la crítica al saber inutilizable no puede hacerlo desde ideas simples. Una intelectualidad en la que se pueda disponer desde sí mismo es vital para organizar y establecer desde el propio centro del sujeto. En consecuencia, se comprende que los intelectuales mapuche son diversos en posturas políticas y epistemológicas, pero hay una concordancia más amplia en la crítica respecto de la intelectualidad mapuche como sujetos reflexivos e historiadores del presente.

³ En este artículo no hay un abanico amplio de intelectuales mujeres, no obstante, he publicado otros textos específicos sobre el aporte de intelectuales mujeres. Ver Álvarez Osses (2022, en prensa).

⁴ Lugar de origen.

⁵ Ascendencia y desplazamiento desde el origen.

conocimiento y la práctica mapuche, lo cual conlleva una educación situada, como es el *kimeltuwün*.

Este es un sistema educativo, pero, al mismo tiempo, es aprender a ser personas y saber hacer, lo que implica detentar *kimün*⁶ y practicar el *küme⁷ rakizuam*⁸. Ello desde lo particular, que es ser parte de un todo en la sociedad mapuche, en la que el ser humano tiene responsabilidades ante otros seres. Por lo tanto, el sistema *kimeltuwün* en sí mismo es crítico de cualquier sistema instrumental porque posee una normativa que es importante para desarrollarse como persona.

Siguiendo los procedimientos metodológicos de la hermenéutica crítica propuesta por Ricoeur (2000), que exige relacionar los acontecimientos con el texto que los contiene, y a este con su contexto, se expone el *kimeltuwün* no solo como parte de un sistema educativo que sostiene el conocimiento de la nación mapuche, como es el *rakizuam*⁹, sino también desde su importancia para la propia materialidad y la vida del ser. La hermenéutica como campo y método permite el estudio de la teoría del conocimiento, es decir, la epistemología situada en un mundo de vida. Ricoeur (2001) señala que existe un lazo de remisiones entre texto e historia, lo cual es un eje primordial para analizar el discurso mapuche. La experiencia del sujeto se considera como fundamento de otros conocimientos filosóficos y al texto filosófico como un acontecimiento que, en el contexto mapuche, va develando historicidad y relevando el entendimiento del *che*, el ser humano. El carácter crítico e histórico de esta hermenéutica resulta aquí especialmente valioso, pues entre los “problemas epistemológicos que considera más importantes, está aquel que ‘se refieren a la posibilidad de la comprensión de uno mismo como sujeto’, proveyendo una reflexión como acto de retorno a uno mismo” (Ricoeur, 2000, p. 489).

En consecuencia, investigar desde una hermenéutica crítica el discurso mapuche y a sus intelectuales es vital, por lo interesante y desconocido de ese debate y lo preocupante del desconocimiento de la historia, el *rakizuam* y su

⁶ Conocimiento, saber, sabiduría.

⁷ Bueno.

⁸ El *rakizuam* es un sistema de pensamiento mapuche basado en la historización desde el *koniümpan* (memoria). El *rakizuam* está compuesto por el *zugu*, *mapuzungun*, *kimvn*, *koniümpan*, *ngütramkam*, *epew*, *piam*, desde el *kimeltuwün*.

⁹ Contenidos de la visión de mundo. Ver Teillier, Llanquino y Salamanca (2018).

lengua y las prácticas políticas como resistencia ante el colonialismo en su territorio.

Para la consecución del objetivo que se persigue, el texto expone inicialmente la problematización del *kimeltuwün* por parte de intelectuales mapuche en su relación con la modernidad, la racialidad, el nacionalismo, la promoción estatal de la integración social y la educación, para luego analizar sus implicancias en la subjetivación de los propios intelectuales mapuche frente al multiculturalismo neoliberal y las políticas de interculturalidad. Finalmente, se discuten las implicancias emancipadoras del *kimeltuwün* en diálogo con el territorio mapuche, que continúa siendo asediado tanto por la educación chilena como por el extractivismo y el capital.

2. EDUCACIÓN Y MODERNIDAD

Mariátegui (1928, 2010 [1929], 2014) expresa que el problema de las razas en América Latina “no es un tema cultural ni menos natural”, sino que la desacreditación racial indígena se ha construido desde una perspectiva de lo que es la civilización. La tesis de inferioridad racial de los pueblos indígenas no tiene fundamento más que la codicia económica por las tierras y las riquezas en América que deviene materia para la producción del capitalismo. De este modo, será menester un pensamiento crítico capaz de desnaturalizar el entramado y las repercusiones sociales y políticas de esta denigración, y que posibilite, desde la historia y la cultura indígenas, transformaciones en sus territorios. Resulta así fundamental tanto la epistemología como la práctica política para transformar esta persistente estructura colonialista, que es ideológica. Las formas de pensar, o no pensar, de los sujetos y sujetas serán cruciales para emanciparse de la educación colonizadora y su perspectiva civilizatoria.

En Mariátegui (1928, 2010 [1929], 2014) lo racial se vuelve una capacidad de los pueblos que se afirman a sí mismos y crean relaciones con la memoria, la cultura y la historia encaminadas hacia su autonomía. De allí proviene la potencia y el sentido renovador de los pueblos. Para Mariátegui (1928, 2010 [1929]), los sujetos deben situarse y recobrar el valor histórico que se ha desperdiciado desde la interrupción de la colonización. En América Latina nada se puede entender al margen de la estructura económica, política y social.

Mariátegui (1928, 2010 [1929], 2014) plantea que es necesario descolonizar la educación, por su masividad, pues allí se plasma la ideología y la epistemología que serán decisivas en la conformación de la mirada a la realidad. Hasta hoy la educación ha mantenido un carácter nacional concebido por parte

de una élite liberal y capitalista, y sigue siendo colonialista y colonizadora respecto de la realidad indígena mayoritaria.

3. LA POSIBILIDAD EPISTEMOLÓGICA Y PRÁCTICA DE LOS SUJETOS/AS

Una primera crítica de Mariátegui (1928, 2010 [1929], 2014) a la modernidad será la pérdida del valor histórico particular de los contextos ante la imposición civilizatoria occidental. Por lo tanto, para él, el propósito debe ser racial. La racialidad se alza como posibilidad y de ello se deriva la crítica a la educación como simple adopción de los legados históricos, que han quedado solo como pancartas frente a los pueblos indígenas. Es en esta pérdida de valor histórico donde se ha desperdiciado la potencia y el sentido renovador de los pueblos.

Únicamente la valorización histórica de su legado, plasmada en la recuperación de la potencia del sujeto epistemológico y político, puede renovar a una América tan colonizada y dañada. En los trabajos de Mariátegui (1928, 2010 [1929], 2014), la educación ha sido el gran reflejo de un proyecto de nación creado por la epistemología moderna, tanto como de su alternativa, una con una clara idea de raza y de clase.

Respecto de la pérdida de valor histórico del legado indígena ante el desarrollo de un ciclo capitalista particular, Mariátegui (1928, 2014) argumenta que este menoscabo es expresión de la cultura occidental en descomposición. Los desafíos, al mismo tiempo que epistemológicos y políticos, son económicos. En este sentido, América Latina, para Mariátegui, tiene que descomponer la modernidad y desnaturalizar el pensar etnocéntrico. El conocimiento es parte del movimiento histórico pero no de forma consustancial, pues puede desentramarse y develar contradicciones. Por lo mismo, algo inherente a la obra de Mariátegui (1928, 2010 [1929], 2014) es que el mismo proceso histórico que crítica puede abrir posibilidades para su transformación desde la valorización del propio sujeto histórico-político y su realidad cultural, social y económica.

4. LA MODERNIDAD COMO UN PROYECTO RACIAL

El primer contenido conceptual que destaca Dussel (1994, 2015) respecto de la modernidad es la emancipación racional: una salida de la inmadurez, donde la razón como proceso crítico abre lo humano a otro desarrollo del ser. Pero en su lado más oscuro, la modernidad es la justificación irracional de la violencia;

una autocomprensión de la civilización occidental desde una ideología centrista y superior en relación con otros pueblos y otras culturas.

En este sentido, para Dussel (1994, 2015) la superación de la “modernidad” será una transmodernidad que contrarreste lo irracional de la violencia de la modernidad desde la afirmación de la historia y la política de las víctimas de la violencia que impone el proyecto civilizatorio. En la transmodernidad los sujetos históricos y políticos afirmarán su materialidad y vida comunitaria en un nosotros, por ejemplo, por medio de la crítica y otra política ante una educación impuesta. Dussel (1994) señala que la “razón del Otro” es una razón situada en una historia que desde la resistencia y la subjetividad popular, indígena, mestiza, ha negado la modernidad desde la praxis.

Al conceptualizar Kant a los que están fuera de la modernidad como *unmundig*, es decir, inmaduros, rudos, no-educados, equipara la inmadurez con una no forma de educación, una no manera de estar integrado en un proyecto en que ser educado es estar en sintonía con el proyecto civilizatorio moderno (Dussel, 2015). La violencia y la razón se fundamentarían en ello, en ese estado embrionario de América Latina, un estado no-educado al que hubo que imponer la perspectiva educativa de Europa, su filosofía, su visión de la ética y la economía.

En esta sintonía colonialista, educar significa desarrollar facultades intelectuales, morales y afectivas centradas en otro horizonte histórico, que no considera a la persona en relación con la cultura y las normas de convivencia de la sociedad en la que vive. Se trata, por lo tanto, de un proyecto a-histórico, racializado desde el centro colonial, que impone la integración sin crítica a la dominación.

Ahí hay una intencionalidad y una ideología ya que ningún proyecto educativo es neutral, es ideológico, pues proporciona conocimientos o habilidades que propenden a una determinada formación epistémica y política. En este sentido, la modernidad se expandió en el mundo cotidiano no solo a partir de su epistemología y su economía, devastando la naturaleza, sino, sobre todo, por medio de la educación. Por lo tanto, la deformación de esta visión etnocéntrica vendrá desde lo racial sacrificial, contrarrestada por la propia subjetivación racial de los pueblos, por la alteridad que menciona Dussel (1994).

Por otra parte, este autor alude a las reglas, a un tema deontológico, es decir, a lo normativo de la razón capitalista, que se rige por reglas económicas e instrumentales que justifican la dependencia de los territorios a este nuevo proyecto de orden mundial Dussel (1994, p. 179). Por eso, visibilizar las epistemes

y los conocimientos situados desde Latinoamérica, en clave política, permite una crítica a esta razón emancipadora de la inmadurez, pretendida por la modernidad, desde otras razones que ya no están posicionadas desde el poder – que pone en el centro a la razón ilustrada– posibilitando con ello la visualización de la “falacia desarrollista” del proceso de modernización hegemónica.

5. INTELLECTUALES ANTE EL NACIONALISMO Y LA INTEGRACIÓN DESDE LOS ESTADOS-NACIÓN

La socióloga Natividad Gutiérrez es una de las autoras que más ha investigado la respuesta de los intelectuales a la integración de los pueblos ancestrales a la nación mexicana. Esta autora da cuenta de la existencia, en el sistema educativo, de dos corrientes del nacionalismo que son importantes en la construcción de la nación en los países con pueblos indígenas que detentan autonomía territorial por derecho, como México. Para Gutiérrez, la teoría modernista posee un poder considerable porque en el rol del Estado y sus políticas de integración, la educación cumple un papel central en la construcción de la historia y los relatos de la nación. El Estado y su educación recurren a la historia como pasado porque este es moldeable e interpretable como colonial. En este sentido, el reconocimiento del mundo de los pueblos indígenas viene a cuestionar esta historia oficial y a fragmentar la idea de unidad nacional al dar cuenta de otras lenguas, epistemes, memorias, etc., que difieren del proyecto estatal.

Organizar la educación masiva desde el monopolio estatal es un elemento central en la construcción de la nación. Esta educación masiva y la persistencia de la utilización del pasado histórico serían dos aristas tanto del modernismo como del culturalismo histórico. Este enfoque es relevante porque el punto de vista modernista “se ha enfocado en un papel muy específico del Estado: organizar y monopolizar la educación masiva como condición para la formación de la nación” (Gutiérrez, 2001, p.18).

Gutiérrez (2001) siguiendo a Gellner, afirma que “el Estado moderno induce el nacionalismo y lo separa de su pasado en la unificación de una identidad nacional” (p. 19). Sin embargo, sostiene que el papel monopolizador del Estado en la educación pública propicia una movilidad social ascendente en la que política, cultura y territorio corresponden a una sola faz de la moneda:

El debate actual entre la modernidad y la historicidad en la construcción de las naciones también puede expresarse en términos de mutua complementariedad [...]. Para Smith, las condiciones modernas, tales como las revoluciones, el Estado, la industrialización, las políticas de integración y la educación masiva,

son factores importantes, aunque insuficientes, para explicar el poder ideológico que convoca el cambio social y político inspirado por la pertenencia (Gutiérrez, 2001 p. 19).

El sistema injerta factores subjetivos en la consideración del pasado en relación con la historia y la cultura, por eso, para el nacionalismo, el centro de atención será el mestizaje: la educación debe ser pública y masiva como parte de una política oficial donde el Estado se esfuerza por ser eficaz en la agenda nacional de construcción de la identidad anhelada:

La cultura mestiza es el modelo cultural y lingüístico de integración nacional que supuestamente toda la población indígena debiera adoptar. El apoyo oficial para superar el ser indígena y adoptar el mestizaje es una fuente permanente de tensión y desconfianza que caracteriza las relaciones interétnicas entre la mayoría dominante (Gutiérrez, 2001 p. 22).

Según Gutiérrez, el modelo modernista no logra promover la asimilación de las culturas puesto que se formó un estrato de intelectuales indígenas que sacó ventajas de las condiciones de posibilidad modernas, como la escritura, los medios de comunicación y la movilidad social, con el objetivo de apropiarse y robustecer la identidad, la lengua y la cultura propias. Este artículo se distancia de esta tesis al tener en cuenta que ha existido violencia y menoscabo estructural a las lenguas y conocimientos ancestrales, que son políticos pues conllevan autodeterminación. Los intelectuales mencionados folclorizan lo cultural, desde los Estados-nación, empero los pensamientos y prácticas de los pueblos son políticos y epistémicos.

Al mismo tiempo, no es que el modelo modernista no haya logrado promover su plan educacional con base en nociones de nacionalismo, sino que la resistencia de los pueblos maya, mixe, otomí, náhuatl, tzotzil, tojolabal, amuzgos, chontales, etc., ha logrado desplegar la capacidad de abrirse a la historia de los/as sujetas para volver reflexivamente a sí, sin perder su relación con la territorialidad fundante de sus prácticas. Esto se avizora en el surgimiento de intelectuales que no buscan un mero proyecto indigenista, sino visibilizar su propia nación, donde es menester redefinir el papel del Estado que se ha impuesto.

De esta manera, pensando en nuestro contexto, el monopolio de la educación y la cultura oficial de la élite política y económica que ha cooptado al Estado fortalece una nación como la chilena. Desde los intelectuales mapuche esto se comienza a disputar en diferentes ámbitos de conocimiento: la historia, la educación, la lingüística, la episteme, etc., relevando la construcción de

subjetividades particulares ante la continuidad de la episteme colonial, que es central.

Las actuales propuestas de revitalización de la lengua y los debates históricos y políticos sobre el devenir de América Latina dan cuenta de la resistencia y la vitalidad de las prácticas de los pueblos dueños del territorio de América Latina. Esto quedó en evidencia con el multiculturalismo y diversos programas de salud intercultural en Chile –con el pesar de las dependencias gubernamentales de lo étnico–, en los que la interculturalidad como uniformidad de la diversidad respecto de lo cultural y lo político ha sido profundamente cuestionada y resistida. Tras estas condiciones modernas para integrar y unificar, la autodeterminación mapuche emerge como un tema central en su reivindicación como nación.

6. *KIMELTUWÜN*: EDUCACIÓN HACIA OTRA EPISTEMOLOGÍA

Las nuevas subjetividades en el discurso de los intelectuales mapuche emergen entre los años 2005 y 2015 ante la política pública de la interculturalidad en iniciativas emblemáticas como el Programa Orígenes. En este contexto de multiculturalismo surgen temas sobre el *kimeltuwün*, el *rakizuam*, la memoria, la historia mapuche y la situación colonial, por nombrar algunos.

La educación de la nación chilena por la que han transitado los intelectuales mapuche ha sido un eje de acción colonial en la construcción del Estado (Pinto, 2003), a través del cual se ha impuesto a los pueblos su visión del conocimiento. En este sentido, la educación es un elemento importante del Estado en cuanto táctica que homogeneiza.

El problema es que la educación que ha implantado el Estado chileno ha excluido el *rakizuam* del pueblo mapuche, las subjetivaciones y sus discursos críticos respecto del conocimiento y las prácticas autonómicas. De esta manera, el distanciamiento epistemológico entre la educación impuesta y el *rakizuam* mapuche es inalienable.

Respecto al *kimeltuwün*, este es parte del *rakizuam*, un sistema de conocimiento basado en la práctica, que involucra lo cotidiano, la memoria, el mapuzungun, el territorio, el *zugu*, etc. El *kimche* y *lonco* Quidel (2020) propone discutir esta problemática directamente en el área de las ciencias, considerando que no se trata de un modelo de educación simplemente, sino de una “epistemología a la base”.

Quilaqueo (2012) y Quidel (2020) coinciden en identificar el ámbito de la ciencia como el espacio destinado a problematizar las relaciones y rupturas del

mundo mapuche con las epistemologías producidas por Occidente. Lo mismo proponen Quintriqueo y Torres (2012): “las investigaciones recientes plantean que en el contexto actual, el conocimiento educativo occidental y su distancia epistemológica con el saber indígena es un tema de discusión en el ámbito de las ciencias” (p. 18).

Este debate y sus discrepancias son producto del marcado uso en la educación del castellano y su profundo origen occidental, fundado en la escritura, en el texto. En cambio, la lógica del conocimiento mapuche parte de la oralidad, el contexto, para atribuir sentido y significado a la relación de las personas con el objeto (mundo objetivo) y lo espiritual (mundo subjetivo e intersubjetivo) (Quilaqueo, 2012, p. 28).

En la misma perspectiva, Elisa Loncón subraya que

La lengua propia, los epew, la oralidad mapuche, como la memoria hacen posible el traspaso de conocimientos, valores, actitudes que mantienen el modo de ser mapuche; pero además permiten reconstruir la contra historia frente a la negación del ser, del mundo y de la historia mapuche por parte de la historia oficial colonial (2019, p. 78).

Esta ontología interpela un conocimiento desde la inducción donde es fundamental el mapuzungun, la memoria, la enseñanza de los *kimche* en el contexto. Quidel (2016) revela que la ontología conforma el conocimiento de cada mundo, mientras que Quintriqueo (2004) y Quilaqueo (2012) subrayan el quiebre con el mundo hispano que implica esa forma de ser en el mundo desde la práctica.

En ella el mapuzungun es vital. Al respecto, Quidel (2013) plantea la importancia de las lenguas en el conocimiento: “Las lenguas son como instrumentos para abrir el mundo o, dicho de otro modo, la construcción del mundo se da a través de las lenguas. Por tanto, pensar desde las posibilidades propias de los pueblos indígenas es abrir un espacio real para la proyección del conocimiento” (p. 16). En este sentido, la relación entre mapuzungun y conocimiento es indivisible para la nación mapuche.

Quidel (2013) hace un llamado al conocimiento mapuche y a que su construcción relacione esta soberanía epistémica con las prácticas de enseñanza y las memorias. Es desde ahí que se puede reflexionar sobre el paradigma colonial para abrir surcos epistémicos desde el *zugu*¹⁰ y el *rakizuam*. Por lo tanto,

¹⁰ Según Quidel (2013), *zugu* es el acontecimiento que está intrínsecamente ligado al *zugun*, que tiene que ver con el lenguaje y el acto del habla. Para este intelectual, el *zugu* detenta diferentes

ante los desafíos para solventar una soberanía epistémica, lo que se avizora en los intelectuales mapuche es una reconstrucción crítica. El pensamiento mapuche se resitúa, así, ante los nuevos embates de la política pública paternalista y asistencialista.

Esta crítica a la hegemonía de la episteme involucra un sujeto contextualizado que no se incapacita ante el colonialismo sino que, desde su afirmación, reconociendo su contexto, sus memorias, se apropia del espacio público y disputa el poder. En efecto, el intelectual mapuche, desde el reconocimiento y la apropiación de sí mismo, ejerce una reflexividad y disputa la teoría del conocimiento: abre otras subjetividades y discursos.

De este modo, respecto de la distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento educacional, se puede afirmar que “el propósito, es superar problemas epistemológicos [...] en el sector de la ciencia, desde una práctica contextualizada para generar el diálogo” (Quintriqueo y Torres, 2012, p.16). Tal distancia debe plantearse, entonces, como una tensión cruzada por el tema del poder. Mariman (2009) señala que “el dominio/poder/estatus” influye en la crítica del conocimiento; no obstante, a pesar de la dominación y las instituciones educacionales en Chile y América, visualiza que existe la capacidad reproductora del modelo *kimeltuwün*.

La capacidad de pensar es muy relevante. Se trata de no reproducir la lógica de una educación individual que no detenta espacio dentro de la sociedad mapuche. Para Mariman, el pensar responde a una idea de lo colectivo. Reconocer la existencia de un *kimvn*, como lo entienden los mapuche, significa no solo valorar, sino validar que hay otras prácticas de conocimiento, de formación o de acceso a una explicación (Mariman, 2009, p. 87).

7. KIMELTUWÜN: DE UN SISTEMA EDUCATIVO A UNA PRÁCTICA CON FINES Y PRINCIPIOS

Para Catriquir y Durán (2007), el *kimeltuwün* apunta a prever el comportamiento de las personas. Es, por lo tanto, una modalidad normada de investigación para comprender la forma como se proyecta en las personas y poder así dirigir adecuadamente el proceso de aprender a ser persona en un

perspectivas y sentidos y esa es la riqueza y la potencia de este concepto. Con base en Augusta, Course y Erize, destaca las siguientes perspectivas: asunto, novedad, lenguaje, palabra, razón, oportunidad.

contexto. De este modo, prever el comportamiento es central y es el *rakizuam* el que posibilita introducirse en el *kimeltuwün*.

El sistema *kimeltuwün* incorpora cuatro dimensiones en su concepto: cómo debe formarse la persona, el modelo acordado, la práctica y la bidireccionalidad en la construcción de aprender y enseñar (Catriquir y Duran, 2007). Este modelo tiene una visión formalista, normativa y de accionar que los autores mencionados recomiendan considerar de modo sustancial. En este proceso se destacan cuatro niveles: fines, principios, contextos y medios educativos.

Desde esta perspectiva se avizora que su base normativa detenta una clara y firme preocupación por los fines de la acción, lo que en la ética occidental se ha llamado el *télos* de las acciones, esto sin la intención de homologar ambos conceptos. Los fines que el sujeto aspira lograr en la acción y los principios que la sustentan están arraigados contextualmente como ser mapuche en la naturaleza y el sistema mapuche. Finalmente, estaría la preocupación por cómo se concreta en los hechos esta formación que es constante, que es interior y que es social y que, por lo tanto, es bidireccional (intersubjetiva).

Esta visión se plantea desde lo particular que es ser parte de un todo en la sociedad mapuche, donde el ser humano tiene responsabilidades ante otros seres. El sistema *kimeltuwün* posee una ética normativa que es importante para desarrollarse como persona. Conlleva así un conocimiento para poder vivir en sociedad y el arraigo de donde se proviene, expresado en el *tuwün*. A este respecto, la intelectual Clorinda Cuminao (2014) manifiesta:

El *tuwün* y el *küpan* constituyen un espacio geográfico territorial y social. En el caso del *tuwün* es el lugar en que se desarrolla la vida y la organización social mapuche, a través de las familias que se encuentran emparentadas. En este lugar surgen las autoridades mapuche [...] que tienen como misión mantener las formas “tradicionales” de organización mapuche, quienes por la memoria reproducen las costumbres (2014, p. 80).

Como se ha mencionado, el *kimeltuwün* sustenta su doctrina y acción sistemáticamente desde el vivir cotidiano, de manera que los diferentes espacios que conforman lo social van moldeando las formas correctas de hacer o no las acciones. Por lo tanto, el contexto educativo será trascendente para el *kimeltuwün*. Catriquir y Durán (2007) destacan tres contextos mapuche donde se ha venido retroalimentando el sistema educacional con su *kimun*: el *rukache*, que es donde se vive; los espacios ceremoniales, y los espacios insertados por el movimiento social.

Sin embargo, en torno al *tuwün* hay una concepción del territorio más amplia, que según el historiador mapuche José Millalén, se refiere a la procedencia

geográfica individual y colectiva la cual se encuentra mediada por relaciones económicas, espirituales y simbólicas [...]. De esta forma, se podría decir, que el tuwün y el küpan son la base de una organización prehispánica que se ha mantenido en el tiempo (Cuminao, 2014, p. 80).

Respecto al *kimeltuwün*, hay un planteamiento filosófico y normativo en que el no cumplimiento de normas puede dejar a las personas en la exclusión absoluta; entre ellas destaca, como una regla significativa para el accionar mapuche en la cotidianidad, la relación entre *che* y *mapu*. Catriquir y Durán (2007), fundamentan que cuidar y delimitar el vivir, y las formas de vinculación, impactan como conceptos que, en ese contexto interétnico, establecen un claro reparo al orden colonialista porque no este cuidó la *mapu*, ya que al dividirla y colocarle cercos introdujo lo malo del pensamiento.

En consecuencia, los intelectuales advierten grandes desafíos para la educación contemporánea en su vinculación con el medio:

Así ser mapuche, ontológicamente se refiere a un modo de ser sujeto en equilibrio mapu [...]. La persona que practica el equilibrio con su comunidad y la naturaleza posee además valores, actitudes y saberes, entre ellos debe ser kimche 'sabio', poyenche 'cariñoso', norche 'justo' y newenche con 'fuerza espiritual' [...] es decir siempre prestar atención a la tierra, a la persona, así es el ser mapuche 'gente de la tierra' (Loncón, 2019, p. 68).

De esta manera se visualiza un complejo y difícil punto de inflexión con la educación moderna establecida por el Estado chileno porque con el debilitamiento del *kimeltuwün* en los *lof*, los mapuche quedan supeditados solo a la educación del sistema chileno, que es monocultural y centrada en la epistemología eurocéntrica y que excluye al *mapun rakizuam* por falta de conocimiento:

En este contexto resulta fundamental que los valores y principios mapuche se conviertan en contenidos pragmáticos, porque reflejan una visión de mundo que se concreta y materializa en la práctica sociocultural, ya sea en una ceremonia o en la vida cotidiana. Esto permite comprender las diferencias que caracterizan ser mapuche en tiempos actuales (Cuminao, 2014, p. 84).

Catriquir y Durán (2007) explican que el desplazamiento de todo otro conocimiento por el método científico –que es el que nutre los programas de estudio y las profesiones– tensiona la educación y la interculturalidad. Ello origina una compleja distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar: “Para la familia mapuche, la educación es un factor importante porque posee una alta valoración, ya que constituye una forma para prepararse en la vida” (Cuminao, 2014, p. 77).

De este modo, mientras persista el poder del conocimiento colonial se visualizan desafíos como “superar” problemas epistemológicos en el sector de la ciencia; concretar prácticas pedagógicas contextualizadas, y establecer un diálogo intercultural, de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, respecto del desafío de resguardar algunos conocimientos y superar su invisibilización, Margarita Calfío (2012) argumenta que:

... la descolonización comienza primero por nosotras mismas y nuestras relaciones [...] las voces de toda la comunidad deben estar presentes. La sabiduría del pueblo Mapuche en estas materias nos enaltece. Son saberes que comienzan a ser considerados, conocimientos que fueron censurados, que fueron ocultados, por la imposición de creencias foráneas que tienen otras valorizaciones y pensamientos respecto a la vida (p. 293).

Así, Quintriqueo (2004) y Quilaqueo (2012) comienzan a argumentar respecto de una doble racionalidad mapuche y no mapuche que viven los niños y adolescentes en el medio escolar y social. A partir de esta situación surge la necesidad de una educación más pertinente y de mejor calidad, que permita superar estos problemas epistemológicos relacionados con la construcción de conocimiento.

El distanciamiento epistemológico entre la educación que ha impuesto la nación chilena y el modelo de educación mapuche que involucra un conocimiento y una ética normativa es un debate inscrito en la ciencia social moderna, que reconoce que no se trata de un modelo de educación simplemente sino de la base del conocimiento en que se está instalado. “Reconstruir la contra historia frente a la negación del ser, del mundo y de la historia mapuche por parte de la historia oficial colonial. Por lo mismo, la oralidad y la memoria son categorías importantes para la sistematización y cultivo del conocimiento propio” (Loncón, 2019, p. 78).

Esta posición desde el arraigo y los valores mapuche expuestos es en sí misma una crítica al positivismo que divide y merma la complejidad y la imbricación del conocimiento de la realidad social y política. Quidel (2013) señala lo inaprehensible que resulta para la lógica occidental el pensamiento mapuche por contemplar la unidad del todo, la implicación.

Esta relación entre lengua y conocimiento irrumpe en la discursividad de los intelectuales mapuche porque empuja al sujeto mapuche a apropiarse de una base epistemológica que se había fisurado por los desfases propios de un pensamiento oprimido. Esta apropiación de los investigadores mapuche de la propia memoria, pero con el conocimiento de la racionalidad occidental, es una subjetivación relevante. En ese trayecto, un primer paso es la crítica a la

educación nacional chilena para, desde allí, posicionar la educación mapuche que, como hemos señalado, es intrínsecamente epistemológica y ética.

Su forma de enseñar es la de una práctica de conocimiento que involucra diálogo, acción y valores; el suyo es un aprendizaje desde principios, desde una fundamentación que detenta los fines mencionados. Involucra ese “hacerse y gestarse”¹¹ que contextualiza al sujeto histórico mapuche en su visión de mundo desde la afirmación del *kimeltuwün*. La lengua siempre va a traer novedad a la episteme mapuche; desde lo cotidiano, la memoria, lo histórico, va a generar una reflexividad frente al sesgo de la episteme colonizadora.

Desde estos planteamientos se expresa una subjetividad del intelectual mapuche que retorna a su memoria desde una ideología no domesticante, que no es solo una validación identitaria y culturalista pues visibiliza una deformación de la realidad impuesta a través del sistema educativo del Estado chileno y da cuenta del sistema educativo mapuche como un espacio de posibilidad, donde se pueden generar las condiciones étnicas para su descolonización desde las reglas y normas del comportamiento social mapuche, desde su lengua y *kimeltuwün*.

En los textos analizados se propone la acción educativa mapuche, el *kimeltuwün*, como una contextualización. En los planteamientos de los intelectuales mapuche existen un dinamismo y una flexibilidad asociada a la importancia de las formas que sustentan el conocimiento de su pueblo, como el mapuzungun y el *zugu*, que posibilitan, desde el *kimeltuwün*, una práctica de conocimiento crítica en sí misma del positivismo de la modernidad y desde la cual puede emerger esta subjetividad mapuche relativa a la educación de la nación chilena.

Respecto de los conceptos y métodos educativos que utilizan los *kimches*, originados en el conocimiento social y cultural que forma parte de la subjetividad de los niños, niñas y jóvenes en el contexto de la comunidad, Quilaqueo y Quintriqueo (2010,) afirman: “Son saberes vitales que se relacionan con la educación mapuche y que es necesario retomar [...]. Desde la perspectiva mapuche, se recurre a su lógica cultural sustentada en valores de la persona y de quienes asumen la calidad de kimche” (p. 338).

¹¹ El hacerse y gestarse en la historia es un concepto central del filósofo Arturo Andrés Roig que significa que el sujeto siempre podrá irrumpir la dominación. Asimismo, comprende la epistemología como la capacidad de hacerse que conlleva una autovaloración del sujeto el valorarse y valorar su historia.

En este sentido, el *kimeltuwün* es una práctica que investigadores mapuche como Quilaqueo (2010) vienen exponiendo y que, según estos pensadores, implica detentar conocimientos socioculturales mapuche y no mapuche para construir un discurso educativo. Es, así, una subjetividad que emerge a partir de este choque con la nación chilena, una subjetividad que nace a partir del contexto colonial que proviene del legado de la modernidad.

Quizá esta subjetivación mapuche no hubiera sido posible si no estuviera enmarcada en estas dos lógicas mapuche y no mapuche. Precisamente, esta problemática del etnocentrismo de la educación chilena hace que emerja con fuerza la figura de los *kimche* en la valorización del *kimeltuwün zugu* en las comunidades donde las reducciones de tierras, el despojo, a pesar de configurar un nuevo contexto de vida mapuche en el medio urbano no lograron hacer desaparecer esta acción tan significativa de la memoria.

Por ende, la figura de los *kimche* en esta subjetivación es central porque propone otra educación que reconoce los fundamentos y los valores de la formación como personas en su comunidad. Autores como Quilaqueo (2010, 2012) destacan la importancia en el pensamiento del discurso oral del *zugun* y el *mapunzugun* para situar la educación mapuche en la construcción de un conocimiento que posiciona elementos culturales mapuche y no mapuche desde el proceso de subjetivación que ha llevado a la apropiación cultural.

8. REFLEXIONES FINALES

Pienso que los investigadores mapuche al posicionarse, al reapropiarse de sus conocimientos y epistemes y hacerlos circular por la academia neoliberal e irrumpir en una educación de mercado, monopolizada por la ciencia, de algún modo también intervienen en aquello que los *kimche* destacan como lo que debe ser formado y que es particular en cada quien. Eso es la subjetividad, la singularidad de cada ser persona mapuche. Por otra parte, esto sucede al reconocer su rol social y su propia *az*. Este nuevo posicionamiento del *az* en los textos de los investigadores mapuche es muy trascendente pues es a través de él que se destaca su singularidad, expresada no solo en su capacidad para resistir la imposición de la educación de la nación chilena, sino para la reposición de su conocimiento y valores propios. Esta característica no se había visualizado antes, lo cual sería central para una práctica de conocimiento que no solo resiste sino que crea conocimiento.

Coilla y Quidel (1997) plantean que el *az* interior depende de Cünechen. Entonces tenemos un *az* común de origen. Pero el hombre, la madre, la persona

que es padre, la persona que es hijo requiere que se forme su *az*. En esta afirmación se advierte de nuevo la doble condición entre forma y contenido a la que nos referíamos anteriormente, en la que cada persona por ostentar un rol social debe reconocer el *az* de éste [...] debe asumir que su *az* debe ser formado, por un lado, para ser persona y, por otro, para vivir en su particularidad de persona” (Catriquir y Durán, 2007, p. 445).

El contexto moderno que continúa predominando en la educación chilena posee una clara ideología eurocéntrica. Ante esto, el conocimiento como acción en el *kimeltuwün* es parte del desprendimiento de la interacción entre los sujetos, una interacción contextualizada y crítica desde el lenguaje, la ontología y el dinamismo que posee la misma acción con otros.

Catriquir y Durán (2007) afirman, de este modo, que

... kimeltuwün incorpora a lo menos cuatro dimensiones incluidas en el concepto para el que se nombra: la del kim que se refiere al conocimiento acerca de cómo debe formarse la persona según modelo acordado, expresado en el término “el”; la acción o práctica expresada en el término “tu”; con el término “wün” alude a la bidireccionalidad del proceso de aprender en el cual los actores se ven involucrados de kimeltuwün” (p. 445).

El cómo formarse nos posiciona desde contenidos y valores que dan cuenta de un modelo acordado no solo por los *kimche*, a partir de la memoria histórica mapuche, sino con una práctica que se moldea en acciones o relaciones con otros de forma no unidireccional, sobre todo considerando el contexto colonial donde predomina la lógica etnocéntrica en la educación. Por lo tanto, el *kimeltuwün* detentará una bidireccionalidad en el proceso de enseñanza.

Creo que uno de los argumentos más potentes que da cuenta de la trascendencia de situar las prácticas desde su epistemología es que

Por una parte, un saber tendrá un valor en la medida que permita mantener abierto el proceso de cuestionamiento. Por otra parte, “un saber cerrado sobre él mismo, no es más que un saber fijo, dogmático, incapaz de nutrir la reflexión y el análisis (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau y Simard, 1997, p. 249) (Quintriqueo y Torres, 2012, p. 19).

La validación del saber varía según la naturaleza de la relación con el mundo en el cual está inserto el sujeto. Situarse desde las prácticas en los procesos de subjetivación mapuche genera una capacidad distinta ante la epistemología occidental. Un sujeto histórico y político que se capacita desde sus propios saberes mapuche ante la educación estatal chilena, como lo han hecho los intelectuales mapuche desde la reapropiación, desde la reflexividad de su *kimun*, logra una capacidad emancipatoria, tal como lo hemos visto en los escritos analizados.

Bibliografía

- Álvarez Osses, I. A. (2022). Mujeres investigando desde el feminismo y la interseccionalidad. Ciclo de Mujeres en la Investigación Social, Dispar Fondecyt, Chile, 27 de julio.
- Álvarez Osses, I. A. (en prensa). Tejiendo pensamientos en torno a las luchas y los derechos de las mujeres indígenas: el caso de las intelectuales mapuche de Chile. En: Melgarito, A. (Coord.) *Mujeres indígenas y afrodescendientes ante el discurso del derecho moderno*. Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Catriquir, D. & Durán, T. (2007). Kimeltuwün zugu: Modelo educativo mapuche. En T. Durán, D. Catriquir & A. Hernández, *Patrimonio cultural mapuche: Acercamientos metodológicos e interdisciplinarios, derechos lingüísticos, culturales y sociales: Volumen III: Derechos sociales y patrimonio cultural mapunche*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Calfío, M. (2012). Peküyen. En Comunidad de Historia Mapuche, *Ta iñ fijke xipa rakizuameluwün: Historia, colonialismo y resistencia desde el país mapuche*. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Cuminao, C. (2014). La posibilidad de superar situaciones de discriminación en la familia mapuche a través de la inclusión de contenidos pragmáticos para la educación formal. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, 13(16).
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del Sur: Descolonización y transmodernidad*. México: Akal.
- Dussel, Enrique (1994). *1492: El encubrimiento del otro (Hacia el origen del "mito de la modernidad")*. La Paz: Plural Ediciones, UMSA.
- Fanon. F. (1965). *Los condenados de la tierra*. México: FCE.
- Foucault, M. (1999). El cuidado de la verdad. En: *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, V. III*. 369 – 380. Barcelona: Paidós.

- Gutiérrez, N. (2001). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. México: Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, Plaza y Valdés, CONACULTA-FONCA.
- Kotov, R., & Vergara, I (1997). La identidad mapuche en la perspectiva de los intelectuales indígenas. En *Actas del Segundo Congreso Chileno de Antropología* (1995, Valdivia). Santiago de Chile: Colegio de Antropólogos de Chile.
- Loncón, E. (2019). Una aproximación al tiempo, el pensamiento filosófico y la lengua mapuche. *Árboles y Rizomas*, 1(2), 67-81.
- Mariman, P. (2009). Formación de intelectuales indígenas: ¿El rol de la educación superior? Congreso Internacional "Equidad, Interculturalidad y Educación superior". Temuco, 29-31 de septiembre.
- Mariátegui, J. C. (1928). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Biblioteca Amauta.
- Mariátegui, J. C. (2010 [1929]). Tesis ideológicas. El problema de las razas en América Latina. En J. C. Mariátegui, *La tarea americana*. H. Alimonda (sel. y pról.). Buenos Aires: CLACSO, Prometeo.
- Mariátegui, J. C. (2014). *Escritos sobre educación y política*. Buenos Aires: Godot.
- Pinto, J. (2003). *La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche. De la inclusión a la exclusión*. Santiago de Chile: DIBAM.
- Quidel, J. (2013). La importancia de las lenguas en el proceso de reconstrucción del conocimiento propio de los pueblos indígenas. Coloquio "Mapuzungun: patrimonio en disyuntiva", Universidad Católica de Temuco.
- Quidel, J. (2016). El quiebre ontológico a partir del contacto mapuche hispano. *Chungara*, 48(4), 713-719.
- Quidel, J. (2020). Mundos y epistemologías en resistencias: el caso del Pueblo Mapuche. *CUHSO*, 221-232.
- Quilaqueo, D. (2012). Saberes educativos mapuches: Racionalidad apoyada en la memoria social de los kimches. *Atenea*, (505), 79-102.
- Quilaqueo, D. & Quintriqueo, S. (2010). Saberes educativos mapuches: Un análisis desde la perspectiva de los kimches. *Polis*, 9(26), 337-360.
- Quintriqueo M., S., & Maheux, G. (2004). Exploración del Conocimiento Sobre la Relación de Parentesco como Contenido Educativo Para un Currículum Escolar Intercultural en Comunidades Mapunche. *Revista De Psicología*, 13(1), 73-91. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2004.17488>

- Quintriqueo, S. & Torres, H. (2012). Distanciamiento entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1).
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción*. FCE: Buenos Aires.
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. FCE: Buenos Aires.
- Teillier, F., Llanquinao, G. & Salamanca, G. (2018). Epistemología de la lengua mapunzugun: Definición conceptual de küpalme, rakizum y güxam. *Papeles de Trabajo*, (36).