



Rosa Huenchulaf Cayuqueo
Mónica Obreque Guirriman

Pu gen ko

Los protectores del agua



MUSEO MAPUCHE DE CAÑETE
RUKA KIMVN
TAIÑ VOLIL
Juan Cayupi Huechicura



Rosa Huenchulaf Cayuqueo
Mónica Obreque Guirriman

Pu gen ko

Los protectores del agua



MUSEO MAPUCHE DE CAÑETE
**RUKA KIMVN
TAIÑ VOLIL**
Juan Cayupi Huechicura



Pu gen ko.

Los protectores del agua

Serie Imaginarios

Rosa Huenchulaf Cayuqueo, Mónica Obreque Guirriman

RPI: 2022-A-2569

ISBN: 978-956-410-155-2

**Ministra de las Culturas,
las Artes y el Patrimonio**
Julieta Brodsky Hernández

**Subsecretaria
del Patrimonio Cultural**
Paulina Soto Labbé

**Director Servicio Nacional
del Patrimonio Cultural**
Carlos Maillet Aránguiz

Subdirector Nacional de Museos
Alan Trampe Torrejón

Comité editorial
Irene De la Jara Morales
Andrea Torres Vergara

Diseño
Simple Comunicación
www.simplecomunicacion.cl

Fotografías
Museo Mapuche de Cañete

Impresión
R&L Impresos

Subdirección Nacional de Museos
www.museoschile.gob.cl

Santiago de Chile, abril de 2022

Se autoriza la reproducción parcial
citando la fuente.

Contenidos

| | |
|--|------------|
| Presentaciones | 6 |
| El grafemario Raguileo y algunas notas sobre la escritura de este libro | 10 |
| Introducción..... | 12 |
| Capítulo 1 | |
| Marco conceptual..... | 17 |
| El concepto de cultura para el aprendizaje de metodologías educativas mapuche..... | 20 |
| Aproximaciones conceptuales al sistema educativo mapuche | 22 |
| Imaginario en torno al sistema educativo mapuche | 24 |
| Imaginario sociales, ambientales y territoriales..... | 28 |
| Capítulo 2 | |
| La práctica educativa del Museo con las y los adolescentes..... | 33 |
| La adolescencia, desde dos miradas culturales distintas | 35 |
| La práctica educativa del Museo | 50 |
| Autocrítica desde el mapuche <i>kimeltuwün</i> | 52 |
| Qué se aprende, qué percibimos..... | 54 |
| Capítulo 3 | |
| La experiencia educativa <i>Pu gen ko</i> | 57 |
| Experiencia desde el contexto educativo de nuestro Museo | 59 |
| Diseño e implementación de la actividad..... | 63 |
| Resultados y evaluación..... | 78 |
| Palabras finales | 92 |
| Agradecimientos | 96 |
| Fuentes consultadas | 98 |
| Anexo 1: <i>Pu epew</i> (los <i>epew</i>) | 104 |
| Anexo 2: Glosario | 118 |

Subdirección Nacional de Museos

Nuevamente –y con gran satisfacción– nos permitimos compartir otra relevante experiencia que da cuenta del trabajo que realizan los museos en el ámbito educativo y que suma una cuarta edición a la serie Imaginarios, la cual publicamos en conjunto con el Programa de Patrimonio y Género. En esta oportunidad se trata de la propuesta del Museo Mapuche de Cañete - Ruka Kimvn Taiñ Volil, denominada *Pu gen ko. Los protectores del agua*.

Lograr hacer confluir memoria e identidad y armonizar la educación formal con la tradicional propia de la cultura mapuche, son parte de los desafíos que el Museo se ha propuesto implementar por medio de un trabajo sistemático con distintos grupos de la comunidad local, que en este caso particular corresponde a escolares adolescentes.

El equipo del Museo, consciente de la compleja responsabilidad que le corresponde asumir, realiza diagnósticos y análisis preliminares para luego elaborar un marco conceptual que le permita desarrollar las actividades prácticas con fundamento y sentido, obteniendo resultados que son un evidente beneficio para todos los involucrados: escolares, docentes y comunidad en general.

En definitiva son este tipo de acciones –diversas, abiertas y participativas– las que van fortaleciendo el rol de los museos como facilitadores y promotores de un aprendizaje para el buen vivir.

ALAN TRAMPE TORREJÓN
Subdirector Nacional de Museos
Servicio Nacional del Patrimonio Cultural

Museo Mapuche Ruka Kimvn Taiñ Volil Juan Cayupi Huechicura

Muchas son las formas de ver y entender ciertos procesos que conllevan el conocer a un otro distinto e igual a la vez. Eso nos demuestra lo diversas y diversos que somos; compartimos espacios, lugares, e imaginamos que al conocerlos se vuelven una realidad que concuerda con nuestra habitual convivencia. Esto hace más cercana la forma de aprender, pues le da sentido y permite otra interpretación a hábitos escuchados, aunque no aclarados o entendidos para la vida.

Sin duda que las actuales generaciones formadas en espacios institucionales que involucran un currículum estandarizado –que se extiende por 12 años como mínimo–, desde su más temprana niñez están amoldadas a un ideario nacional que deja fuera mucha experiencia y visiones locales que han sostenido otras formas de ver y comprender el mundo, así como otros modos de habitar y relacionarse con el entorno donde se coexiste. Ese es el espacio entonces para quienes realizamos o levantamos propuestas de educación no formal (informal) que permiten una libertad de socializar elementos culturales con identidad guiados con la convicción de compartir *kimvn*, que trastoca el ideario instalado en los genes de los educandos en los diversos establecimientos educacionales de Chile.

A las y los jóvenes que buscan constantemente referentes (ídolos a quienes seguir), aún podemos inyectar en esa búsqueda estas otras variables con las que, por razones de colonización de ese pensamiento, no han logrado llegar a levantar esos valores locales tan importantes como los que les imprime el Estado en sus aulas. En esta ocasión ese conocimiento fue compartido con jóvenes de Cañete, quienes desarrollaron actividades fuera de sus aulas, permitiendo no solo entregar conocimiento/enseñanzas, también nos permitió aprender de ellos acerca de sus aspiraciones e inclinaciones respecto del tema.

Agradezco al equipo del liceo B-56 de Cañete, a la Subdirección Nacional de Museos (unidad de Educación), a las profesionales del Museo que aceptaron el reto y se atrevieron a dejar la huella de ese trabajo en este libro, en un momento de la historia del mundo en donde se tuvo que enfrentar la pandemia de covid-19, compatibilizando con las responsabilidades que cada una tenía, tanto de sus cargos como en sus hogares.

En este tiempo de mi retiro de la institución, me despidió con la convicción de que este texto será un aliciente, un apoyo orientador para replicarse y sembrar conocimiento con cariño, paciencia y amor, propendiendo al logro de ese real imaginario que sostiene al Museo como es: “La cultura mapuche viva y vigente”.

JUANA PAILLALEF CARINAO
Directora Museo Mapuche de Cañete

Sistema de Equidad de Género

Las trabajadoras del Museo Mapuche de Cañete han manifestado en distintas reuniones e instancias participativas de la institucionalidad cultural que, antes de hablar de un enfoque de género aplicado a la cultura mapuche, es necesario develar y reconocer las prácticas y los imaginarios que la constituyen como una cultura única, anclada a la vida desde su conexión con la naturaleza y el territorio donde se desarrolla. La definición de la cultura mapuche hoy, como dicen las autoras de esta publicación, se enlaza inevitablemente con los imaginarios, las ideas y prácticas que se forjan en el contacto con la cultura chilena occidental. Este nexo no deja de generar tensiones, en cuanto al interés de los pueblos indígenas por mantener su cultura viva y protegida del afán colonizador de la cultura dominante instalada en la sociedad chilena.

En este entramado de contradicciones y desafíos, el Museo, junto a personas educadoras y educandas, artistas y cultoras de la localidad, mapuche y no mapuche, se entregan a una experiencia vivida y sentida que les permite fluir por los ecosistemas del agua hacia el corazón de la cultura mapuche, encontrándose con las puertas de un aprendizaje que les contiene en su experiencia cotidiana de habitar el territorio, siendo parte del mundo social y cultural mapuche. Con la guía y protección de una espiritualidad que constituye la relación humano-naturaleza, las autoras nos permiten comprender que el conocimiento mapuche no busca ser leído, interpretado, traducido o validado desde un prisma occidental, muy por el contrario, al ser una cultura viva y presente en las familias y sus comunidades, vive en las prácticas culturales y sociales de las personas que la conservan y se trasmite generacionalmente en los diversos espacios de encuentro.

Para el programa de Patrimonio y Género es esencial apoyar esta cuarta publicación de la serie Imaginarios, coordinada por el área Educativa de la Subdirección Nacional de Museos, puesto que uno de sus principios es incluir los conocimientos diversos que provengan de una gestión cultural consciente de las desigualdades de género que operan en cada territorio, cultura y sociedad, adquiriendo visiones que permitan develar las complejidades de la desigualdad y los caminos para construir una nueva justicia social. Agradecemos profundamente que trabajos mancomunados como estos permitan que nos sumerjamos un poco, lo posible, en esta experiencia llena de preguntas e ideas, reforzando con ello el espíritu crítico del Programa y dando forma a nuevos caminos de abordaje de una perspectiva de género construida desde la cultura mapuche, por medio de un sistema educacional que no enseña *sobre ella*, sino más bien *desde ella* genera espacios donde se aprende *haciendo, ensayando, viendo y manipulando, en un proceso a través del tiempo*.

Cuán importante es cambiar nuestras formas de enseñar y aprender... respetar y amar.

JAVIERA SILVA PARKER
Encargada Unidad de Género
División de Planificación y Presupuesto

Subdirección Nacional de Museos

Las estrategias educativas pensadas e implementadas en espacios de educación no formales, aquellos que no requieren certificación, poseen el privilegio del riesgo. La libertad de movimiento y de gestión que otorgan estos lugares –como los museos, por ejemplo– permite cruzar la frontera de lo lineal para dar paso a ejercicios educativos en los que la incertidumbre es aquello con lo que se cuenta para que sea una verdadera experiencia. La incertidumbre, nos recuerda Edgar Morin, es la responsable de lo nuevo, de lo inesperado y de la transformación.

Este libro, el cuarto de la serie Imaginarios, nos presenta una estrategia educativa que confronta dos cosmovisiones: la occidental y la mapuche. El objetivo es reconocer críticamente las diferencias y poner en valor una cosmovisión no oficial, reconociendo el imaginario de hombres y mujeres adolescentes que reescriben su forma de estar en el mundo por medio de sus *epew*, en cuya narrativa la naturaleza comienza a mirarse desde otra perspectiva: más espiritual, más respetuosa y más amorosa.

Pu gen ko. Los protectores del agua es producto de un trabajo metodológico inmerso en la Semana de la Educación Artística. Sus autoras, Rosa Huenchulaf y Mónica Obreque, han logrado poner en palabras una serie de acciones que contribuyen a ver el museo y sus colecciones en conexión con una naturaleza que los acoge. La vida y la fuerza espiritual protectora no son más relatos lejanos; constituyen para todos quienes puedan leer este libro, una oportunidad para habitar la naturaleza desde el conocimiento y desde el amor.

IRENE DE LA JARA MORALES
Encargada Área Educativa
Subdirección Nacional de Museos

El grafemario Raguileo y algunas notas sobre la escritura de este libro

Bajo el alero del movimiento social mapuche, Anselmo Raguileo (1922-1992) desarrolló en 1982 una propuesta de alfabeto desde la perspectiva de su pueblo. No obstante, fue criticado y rechazado por el mundo academicista por tratarse de un documento ideológico y por no permitir una correcta escritura de esta lengua.

El Museo Mapuche de Cañete utiliza el grafemario Raguileo para la escritura de palabras en lengua mapuche, por solicitud de quienes participaron en las jornadas de consulta para la creación de su guion museográfico, inaugurado en 2010.

Esta forma de escritura utiliza las letras del idioma castellano desde la perspectiva mapuche, reemplazando los sonidos o algunas letras del castellano para lograr los fonemas o sonidos del *cedugun*.

Las vocales a – e – i – o – u mantienen su sonido **y se agrega una sexta vocal, v**, cuyo sonido es similar al de la u, pero apoyando la lengua en el paladar.

Respecto de las consonantes:

- c** >> suena siempre con ch, pero es más suave.
- h** >> suena como n, más suave.
- w** >> suena como si fueran dos u.
- z** >> suena como d y s a la vez.
- g** >> suena como n y g, en un solo impulso.
- x** >> suena como tr, colocando la punta de la lengua en la base de los dientes.
- j** >> suena como ll, con la lengua atrás.
- r** >> siempre es rr, dicha con suavidad.
- b** >> suena como l, con la lengua entre los dientes.

Las demás consonantes mantienen el sonido del idioma castellano.

Se aclara que, en el desarrollo del libro, los distintos participantes usan otros grafemarios, por lo que una misma palabra puede verse escrita de diferentes formas, por ejemplo: *kimün / kimvn; labken / lafken*. Ello se debe a las diferencias dialectales propias de todos los idiomas, dada la diversidad territorial de los hablantes.

Las palabras en *cedungun* están indicadas en el texto en letra cursiva. Cuando se nombran por primera vez, o el contexto lo requiere, su significado se sitúa entre paréntesis, a continuación. Además, todos estos términos se recogen en un glosario al final del libro. Para las frases enteras en *cedungun*, se provee su significado a pie de página, o bien, se explica en el párrafo en que se inserta.

Introducción

Presentamos la experiencia educativa *pu gen ko*¹ (protectores del agua), desde el conocimiento de la visión mapuche. Esta fue ejecutada en el contexto de la educación no formal que realiza el Museo Ruka Kimvn Taiñ Volil Juan Cayupi Huechicura,² Museo Mapuche de Cañete, como espacio de enseñanza y aprendizaje, el que nos ha permitido cierta flexibilidad en una estructura educativa occidental.

Este proceso educativo se ha ido construyendo sobre la base de una mirada mapuche, paso a paso ha generado metodologías de trabajo para traspasar el mapuche *kimvn* (conocimiento) a quienes

1 *Pu gen ko*: se refiere a seres espirituales de los espacios que tienen agua, cuya función es cuidar de ellos, protegerlos.

2 *Ruka kimvn taiñ volil*: casa que resguarda nuestros conocimientos.

visitan el Museo. Uno de los puntos más discutidos ha sido la interrogante de qué es lo que el Museo debe enseñar y por qué, considerando que se trata de un espacio totalmente ajeno a la cultura mapuche y a las culturas indígenas en general, y que, además, es un lugar donde se exhiben objetos patrimoniales propios de su cultura. En este sentido la educación *en y desde* un museo debe ser deconstruida y revitalizada:

Uno de los elementos transversales a la existencia de un museo mapuche, es el cuestionamiento que los participantes hicieron en torno a cómo se exponía su cultura: ¿estática? ¿Parte del pasado? ¿Mostrando expresiones folclóricas a preservar? O, más bien, para este caso, existiendo un importante número de población actual, ¿debe ser acentuada la cultura como una viva, dinámica, que se proyecta hacia el futuro? (Stüdemann 2017: 61).

Uno de los puntos más discutidos ha sido la interrogante de qué es lo que el Museo debe enseñar y por qué, considerando que se trata de un espacio totalmente ajeno a la cultura mapuche y a las culturas indígenas en general, y que, además, es un lugar donde se exhiben objetos patrimoniales propios de su cultura.

Esta experiencia educativa de alguna forma interpela y viabiliza al Museo y constituye una oportunidad, por una parte, de remirarse y, por otra, de avanzar en cuanto a estrategias de su práctica de educación no formal.

En ese contexto, es importante recalcar que la característica de su práctica es, como *museo mapuche*, atender a la realidad del territorio mapuche local. Una de sus premisas es dar participación y aprendizaje integral a la diversidad sociocultural del público que concurre y, por ende, de los contenidos que les son inherentes.

La motivación del Museo de compartir esta experiencia radica en mostrar desde la visión mapuche la importancia del traspaso de conocimiento transgeneracional. Es inherente a

las sociedades y culturas entregar directrices para interpretar el mundo; esto nos lleva a generar formas, normas de comportamiento, de relación con otros seres humanos y con la naturaleza, lo que es un punto central de enseñanza y aprendizaje en las sociedades tradicionales. Lo es también en la cultura mapuche, pero no solo de un conocimiento taxonómico, sino que además de aquellos elementos cosmogónicos e inmateriales que subyacen en la memoria.

La importancia de la transmisión y aprehensión de conocimientos sobre los ecosistemas de agua desde la mirada mapuche en las y los adolescentes de enseñanza Media, en quienes también se observa cómo operan los imaginarios sociales, así como la perspectiva de género, formarán parte del análisis en este libro, tanto desde la mirada occidental como mapuche.

El origen cultural y territorial de las y los protagonistas, *wekeche* (jóvenes adolescentes), definió la adscripción de la experiencia al mapuche *kimeltuwn* (modelo de educación mapuche),³ que nos facilitó

3 *Kimeltuwn*: corresponde al sistema de educación mapuche; literalmente significa enseñanza – aprendizaje de manera recíproca entre las personas.

Introducción

en cierto modo el “*kimeltun*” (enseñar y aprender). Esto constituye una experiencia inédita para el Museo, en el sentido de exponer una metodología de enseñanza en un contexto en el que las y los participantes provienen de un contexto de diversidad cultural: mapuche y no mapuche.

El mapuche *kimvn* (contenido enseñado) emergió de dos temas que en su desarrollo se involucraron y dialogaron como contenido integral. Por una parte, aparecen los conocimientos mapuche sobre el *ko* (agua), su cuidado desde la particular mirada de la cosmovisión mapuche, al cual se asocian indisolublemente otros varios *kimvn* (conocimientos) de tipo material, medioambiental, ceremonial y espiritual mapuche, y, por otra parte, surgen las artes mapuche y no mapuche como elemento mediador de encuentro y comunicación de estos aprendizajes.

El tema del arte creativo propuesto a las y los jóvenes como medio de expresión de aprendizajes sobre el *ko*, fue el *epew* o *apew* (relato).⁴ La sociedad mapuche desde siempre los ha utilizado como una estrategia de enseñanza para normar y/o corregir comportamientos humanos, entendiendo así que “el verdadero sentido del *epew*

corresponde a grandes metáforas de enseñanza, de ideas mentales del ser, inserto en la plenitud de la naturaleza” (Ñanculef 2016: 17).

Desde esta mirada se presentarán y analizarán los *epew*, elaborados por las y los jóvenes participantes para evidenciar los aprendizajes construidos a partir de la experiencia y percibir lo que significó para ellas/os.

El centro educativo con el cual compartimos esta experiencia es el liceo humanista científico José de la Cruz Miranda Correa de la comuna de Cañete, provincia de Arauco, desde el cual participó activamente Isabel Monsalvez, profesora de Lengua y Literatura del 2° Medio D (2019), cuyo compromiso profesional y el rol de intermediaria entre el liceo y el Museo, además de la colaboración con sus estudiantes, facilitaron el proceso.

El mapuche *kimvn* (contenido enseñado) emergió de dos temas que en su desarrollo se involucraron y dialogaron como contenido integral. Por una parte, aparecen los conocimientos mapuche sobre el *ko* (agua) [...] y, por otra parte, surgen las artes mapuche y no mapuche como elemento mediador de encuentro y comunicación de estos aprendizajes.

⁴ Se usa indistintamente *epew* o *apew*.

Por ello fue invitada a escribir en este libro sobre la adolescencia, como conocedora del contexto territorial de procedencia y las características de las y los adolescentes (págs. 35-43).

Otro de los roles fundamentales lo cumplieron artistas locales (en la parte final trabajaron en forma grupal con las y los protagonistas), quienes forman parte de la red de trabajo comunitario y voluntariado en el Museo Mapuche de Cañete. Desde sus diversas especialidades y técnicas de trabajo lograron vincular los contenidos trabajados con obras de arte colectivas elaboradas en conjunto con las y los participantes.

La finalidad de esta experiencia educativa ha sido, por una parte, entregar estrategias de enseñanza y aprendizaje desde el sistema educativo mapuche y, por otra, ser un aporte que permita la comprensión de la existencia

de nuevas formas de hacer educación más integral para la formación de personas, transmitiendo conocimientos diversos (sobre lo tangible e intangible) de la diversidad cultural actual. Esto en concordancia con la declaración de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre derechos de los pueblos indígenas que reconoce que:

El respeto de los conocimientos, las culturas y las prácticas tradicionales indígenas contribuyen al desarrollo sostenible y equitativo y a la ordenación adecuada del medio ambiente. Además establece el derecho de “desarrollar las manifestaciones pasadas presentes y futuras de sus culturas como lugares arqueológicos, e históricos, objetos, diseños, ceremonias, tecnologías, artes visuales e interpretativas y literaturas” (ONU 2007: 208).

Capítulo 1

Marco conceptual

P

Para poder llegar a la comprensión del concepto *kimeltuwvn* y su aplicación práctica en el Museo Mapuche de Cañete con jóvenes adolescentes, será necesario abordar algunos términos esenciales como cultura, educación e imaginarios. Es importante mencionar que la perspectiva con la cual abordaremos la experiencia educativa nace desde la necesidad de diseñar una metodología educativa y participativa propia del contexto en el cual se encuentra inserto el Museo y al cual responde de acuerdo a su misión y visión actuales.

En este sentido, entenderemos el Museo como un lugar de constructos teórico-metodológicos, alternativo a la educación formal, ligado a un territorio mapuche particular (*lavkenmapu* de Nahuelbuta), para el traspaso de conocimientos documentados por medio de su guion museográfico y exhibición permanente, así

como en las diversas aproximaciones que surgen desde la realidad sociocultural presente en este contexto y desde “las formas de ser y hacer de los individuos” (Carrera 2017: 145).

El guion museográfico del Museo fue concretado en junio del 2010, bajo la atenta mirada de las comunidades mapuche que participaron en su creación (Paillalef 2017; Stüdemann 2017). Desde el año 2005 y hasta su inauguración, el guion contó con el pensamiento y sentir de las comunidades mapuche del territorio *lavkenche* local,⁵ principalmente, para lo cual se realizaron varias jornadas de trabajo, conversación

5 *Lavkenche* se refiere a las personas que viven en el *lavkenmapu* o territorio del mar, uno de los cuatro espacios que forman el territorio mapuche, denominado Meli Wixan Mapu.

y revisión de la antigua exhibición permanente que databa de 1977, ocasión en la cual:

Los participantes enunciaron que era menester iniciar este proceso considerando a la cultura mapuche como una cultura viva. En consecuencia, se creó un guion museográfico que incluyó elementos materiales e inmateriales tanto del pasado como del presente. Los temas abordados, y que hoy se evidencian en la exhibición permanente, se relacionan con su cosmogonía, ritualidad/ceremonias, ámbito doméstico, sistema socioeconómico, sistema médico, sistema sociopolítico, territorio y ámbito funerario. En cuanto a las materialidades, el museo cuenta con cerámica, madera, líticos, papel, metal, textil, cuero, fibra vegetal y restos óseos. Todas estas materialidades fueron mencionadas en más de una oportunidad en las reflexiones y nvxam (conversación desde el conocimiento mapuche) (Obreque y Muñoz 2020: 99-100).

Este fue un punto de partida para diferentes espacios de trabajo participativo con este territorio, pues a pesar de que se materializó un guion “permanente”, el propio Museo nunca se ha detenido en sus consultas y revisiones, desde su inauguración hasta la fecha, destacando así el levantamiento de un Plan Estratégico

(2013-2018) y las jornadas participativas de revisión del guion museográfico para la mejora de parte de su exhibición,⁶ en el año 2016.

EL CONCEPTO DE CULTURA PARA EL APRENDIZAJE DE METODOLOGÍAS EDUCATIVAS MAPUCHE

El concepto de cultura tiene, sin duda, una amplia trayectoria en las ciencias sociales, ha sido construido y deconstruido a través de la historia, pero hoy sigue siendo primordial para abordar estudios socioculturales, procesos históricos, económicos, ambientales, educativos y políticos por los cuales atraviesan las sociedades. Para Clifford Geertz (1973: 24), “la cultura, ese documento activo, es pues pública, lo mismo que un guiño burlesco o una correría para apoderarse de ovejas. Aunque contiene ideas, la cultura no existe en la cabeza de alguien; aunque no es física, no es una entidad oculta”. Hablar entonces de cultura en la actualidad supone un cuestionamiento profundo de las sociedades, pues se problematizan la composición, las relaciones, las fronteras porosas, las

⁶ Trabajo interrumpido el año 2020 por la emergencia sanitaria a raíz de la pandemia de covid-19 y robo de parte de la colección del Museo.

El concepto de cultura tiene, sin duda, una amplia trayectoria en las ciencias sociales, ha sido construido y deconstruido a través de la historia, pero hoy sigue siendo primordial para abordar estudios socioculturales, procesos históricos, económicos, ambientales, educativos y políticos por los cuales atraviesan las sociedades.

mixturas, los cambios y las estabilidades, así como alteraciones internas y la relación que se establece con el mundo, por ejemplo, mediante las comunicaciones o *mass media* (Grimson 2002). La cultura no es estática, lo que constituye un principio fundamental para concebir los imaginarios, en tanto, construcciones sociales y a la vez individuales.

Considerando las características de la sociedad en la cual nos desenvolvemos, donde existen lugares de interacción y otros donde no sucede tal (Augé 1992), y, además, teniendo en cuenta fenómenos como la globalización, es necesario detenerse en las definiciones que hasta el momento han analizado a una u otra cultura.

Dentro del ámbito general que es la cultura, el papel de las personas se hace variopinto de acuerdo al contexto social, el rango

etario, el origen cultural, la educación, la situación laboral y las proyecciones en sociedad, entre otros elementos que entre sí ya conforman un entramado de relaciones híbridas desde el cual debemos analizar o intentar comprender un escenario tan particular como el que se quiere describir en este libro.

Uno de los exponentes de la antropología contemporánea que aborda elementos actuales para comprender las realidades latinoamericanas es Néstor García Canclini, quien en uno de sus últimos escritos expone cómo el mundo de las comunicaciones ha contribuido (o no) a fenómenos sociales donde las generaciones jóvenes han jugado un rol fundamental y han difundido su lugar en espacios sociopolíticos, cuestión que se refleja profundamente en los movimientos sociales actuales: “Ante el agotamiento de las teorías y narrativas políticas, la mirada gira hacia los movimientos sorpresa que reactivan esperanzas; los de jóvenes que desacomodan las estructuras e imaginan usos no habituales de las comunicaciones o los espacios públicos suscitan un encanto singular” (García Canclini 2019: 58).

No es menor el análisis del autor en relación con el papel de quienes son personas “en formación”, adolescentes recibiendo contenidos e información

para cumplir objetivos en sociedad, pues es absolutamente necesario comprender los contextos culturales de los cuales provienen y hacia los cuales se dirigen, y, por supuesto, aquellos objetivos son también culturales, híbridos, resignificados y contruidos en torno a imaginarios.

Desde la cultura mapuche veremos cómo existen ideales e imaginarios propios, pero que se enlazan inevitablemente con aquellos que se han forjado en el contacto con la cultura chilena occidental, principalmente, en todo orden de cosas.

APROXIMACIONES CONCEPTUALES AL SISTEMA EDUCATIVO MAPUCHE

En 2008, el profesor José Luis Saavedra daba una charla magistral en torno a la descolonización de la educación en contexto indígena. En esa oportunidad tocaba puntos conflictivos relevantes como patriarcalismo, el lugar de la escritura, la comunicación, la paridad y lo múltiple, como elementos básicos para entender los sistemas educativos, tanto indígena como occidental, y desde ahí rediseñar la educación, desde el interior de un pueblo. También hacía hincapié en la importancia del ámbito espiritual y de cómo este se invisibiliza desde la educación formal:

Y es en este ámbito del ritual donde asistimos al florecimiento de las emociones, de esta profunda y compleja emocionalidad que todos los seres humanos tenemos, hombres y mujeres, niños y jóvenes. Pero en los ámbitos académicos, más aún en la universidad, eso está totalmente proscrito, no hay lugar para la emoción, para la relación humana (Saavedra 2008: 237).

En una sociedad diversa, como la actual, la educación debe garantizar ciertos derechos, entre los cuales está el de la identidad cultural, lo que se traduce en cómo las políticas educativas deben reconocer y respetar las particularidades socioculturales de las personas (Hirmas 2008).

En 2008, el profesor José Luis Saavedra daba una charla magistral en torno a la descolonización de la educación en contexto indígena. En esa oportunidad tocaba puntos conflictivos relevantes como patriarcalismo, el lugar de la escritura, la comunicación, la paridad y lo múltiple, como elementos básicos para entender los sistemas educativos, tanto indígena como occidental, y desde ahí rediseñar la educación, desde el interior de un pueblo.

En ese sentido, en el año 2016 se realizó una revisión del guion museográfico del Museo, que había sido inaugurado el año 2010. En esta actividad participaron representantes de comunidades mapuche del territorio *lavkenche* local, los cuales analizaron la exhibición permanente bajo diferentes criterios, como contenidos, bienes patrimoniales e importancia de los espacios asociados al Museo (*ruka, gijatuwe y paliwe*). Durante el desarrollo de la jornada surgieron preocupaciones en torno a la importancia de poder entregar o traspasar mapuche *kimvn*. Uno de los participantes manifestó que:

Vienen nuestros niños, nuestros hijos detrás de nosotros. ¿Qué les vamos a dar? ¿Le vamos a dejar esto? ¿Todo occidentalizado, todo awinkado? No me parece. Y ante CauGvnecen, CauGvnecen peñi, ya una gran culpa tenemos. Una gran culpa. ¿Por qué CauGvnecen de repente manda un sacudón a la tierra? ¿Por qué hoy día se habla, digamos, que el labken, el labken, no cierto, el mar, está en marea alta? ¿Ah? Y así estamos en arenas blancas, mira, peñi. ¿Por qué integrar estos valores? ¿Por qué hoy día la pregunta ya no es “otoño no va a haber”? Ni primavera, solamente verano. Invierno no ha habido. Porque tenemos ya una gran culpa. Y estas opiniones que damos nosotros los logkos que somos. Los pocos y nada de logkos que habemos ya (Museo Mapuche de Cañete 2016).

Además, hicieron hincapié en la forma (metodología) en que el mapuche *kimvn* puede ser traspasado: “Entonces, *peñi*, eso. Hoy día estamos confundidos. Estamos ignorantes. ¿Cómo reconstruimos esto? En estos encuentros, conversando. Haciendo *nvxam*. ¿Y cómo hacemos *nvxam*? Se expande, digamos, en todo nuestro territorio, en nuestra provincia” (Museo Mapuche de Cañete 2016).

Y de cómo el modelo educativo mapuche tiene su propia dinámica:

Sí, yo nací en ruka. A los ocho años, yo nací en ruka y ellos [personas mayores] hacían conversación así como estamos. En los nüttram se hacía siempre en torno al fuego, a la ruka. Y yo era uno de los nietos, de los sobrinos de mi tío, de mi tía, que puse mucha atención. Hoy día los niños no ponen atención de la conversa, qué se conversa. Era uno de los nietos y de los sobrinos de los hermanos de mi mamá y mi señor. Y ese kimün, lo tengo. Y no soy mezquino para entregarle a cualquiera de mi pueblo (Museo Mapuche de Cañete 2016).

Para la cultura mapuche la educación es un ámbito enlazado con todos los elementos que conforman su entramado cultural, se origina en la familia y su objetivo es también la familia, a la vez que se relaciona con el mundo natural y comunidad:

En cuanto a la educación y las normas de conducta, los kimche hacen una comparación entre la formación que se recibía antes en el lof y la educación actual impartida por el Estado mediante las escuelas municipales y particulares, en particular con los efectos en las relaciones sociales, familiares y comunitarias. Se evidencia una precarización y desplazamiento de valores transmitidos por las personas mayores a los niños y jóvenes al contraponer nuestra época con épocas anteriores en que cada lof gozaba de autonomía para la formación de sus miembros. La socialización se establecía en el hogar y todos los miembros de la familia extendida eran parte de ese proceso (Melin et al. 2016: 30).

Para el mundo mapuche existe un deber ser que se construye por medio de las experiencias de vida y el crecimiento de una persona, por eso en su estructura social las ancianas y los ancianos cobran un papel relevante en la educación, pues ya han vivido y crecido como personas, lo cual les permite aconsejar y entregar valores de acuerdo a sus vivencias. También existe recurrencia en la utilización de herramientas propias del mapuche *kimvn* para enseñar, ya sea por medio del *gvlam*, *nvxam* o *vjkantun*, por ejemplo, que además pueden significar instancias de socialización para niñas, niños y jóvenes. O mediante *piam* y *epew*, que permiten un acercamiento a otros ámbitos de conocimiento, tal como veremos en los próximos capítulos.

Con lo anterior, el modelo educativo mapuche es inherente a su cultura y esta a su vez, como todas, encuentra siempre estrategias para enfrentar el devenir. En este sentido, el concepto de cultura ocupa un lugar básico y fundamental para entender, hoy en día, los espacios sociales donde la educación mapuche, y sus imaginarios, se desarrolla y cómo un lugar como el Museo puede contribuir a sus objetivos.

IMAGINARIOS EN TORNO AL SISTEMA EDUCATIVO MAPUCHE

En su libro *Orientalismo*, Edward Said analiza y describe la forma en que Occidente ha construido Oriente, según la cual este último “[...] fue subordinado intelectualmente a Occidente. Como materia de estudio y de reflexión, Oriente adquirió todas las marcas de una debilidad intrínseca. Se convirtió en el tema de los caprichos de diversas teorías que lo usaban como ilustración” (Said 1978: 212). Esta afirmación y el enfoque que tiene el autor sobre el concepto (y la práctica) del “orientalismo” entregan una visión muy aclaradora de cómo el poder hegemónico de una cultura puede construir a otra –y permanecer a través del tiempo–, influyendo en todos quienes han nacido bajo esas ideas, lo que nos hace pensar en aquellas “nuevas generaciones” que vienen preconcebidas, no por sus comunidades de origen, sino

por construcciones occidentales y aquellas mixturas culturales de las cuales forman parte.

Desde esta mirada, que de alguna manera refleja a la sociedad mapuche contemporánea, hablaremos de *imaginarios*, pero atendiendo precisamente a la intersección entre lo mapuche y lo no mapuche, como escenario polisémico y variopinto, lo que no es menos relevante considerando el alcance del concepto para el contexto a describir. El mundo mapuche puede ser entendido como una cultura consciente de sí misma, de su pasado, afecciones y proyecciones, así como del lugar que ocupa frente a otras culturas, por lo tanto, y recordando el legado de Edward Said, es necesario considerar lo que indica García Canclini:

Los imaginarios corresponden a elaboraciones simbólicas de lo que observamos o de lo que nos atemoriza o deseáramos que existiera. Una de las tensiones en que se juega el estudio de lo imaginario en el pensamiento actual es en la relación con lo que llamaría totalizaciones y destotalizaciones, considerando que no podemos conocer la totalidad de lo real y que las principales epistemologías contemporáneas desconfían de las visiones totalizadoras. Lo imaginario viene a complementar, a dar un suplemento, a ocupar las fracturas o los huecos de lo que sí podemos conocer (cit. en Lindan 2007: 99).

Ante la conciencia de que un imaginario social no da cuenta de una “totalidad”, entendemos que este nos puede llevar por diversos caminos, de acuerdo a lo que se establece y conjuga socialmente:

Lo imaginario es el espacio de la representación simbólica a partir del cual se consolida la realidad socialmente establecida, es el recurso al que apela la hegemonía política, pero, al mismo tiempo, es la instancia desde la que se despliega una ensoñación reactiva al poder. Como trasfondo de esta última predisposición latente en lo imaginario, se percibe la capacidad de este para doblar la realidad instituida, abriendo así posibilidades de realidad bloqueadas históricamente (Carretero 2003: 87).

Por otro lado, la(s) forma(s) en que se manifiestan esas representaciones simbólicas se enlazan con una temporalidad, con identidad, historia, lugar (y/o territorio) y proyecciones (Reyes *et al.* 2019). Además, comprenden las diferentes áreas o temáticas de la vida, inducidas por “los comportamientos, las actitudes, las imágenes, los sentimientos y las acciones” (Baradit y Vivar 2019: 19), a lo que nosotras agregamos las creencias que las sociedades viven y proyectan como teorías.

Desde la práctica de la educación tradicional y según lo destaca el filósofo

Cornelius Castoriadis, “la sociedad actúa de acuerdo con el significado que da al mundo y las cosas que le rodean [...] el lenguaje, las costumbres, las normas, las técnicas no pueden ‘ser explicadas’ a través de factores fuera de la colectividad humana” (Castoriadis 2004: 129, cit. en Pessoa *et al.* 2020).

Es necesario concebir ciertos aspectos sociopolíticos e históricos de manera más detenida si nos enfocamos en un grupo diverso, como un curso escolar:

Un escenario de imaginarios sociales de carácter dominante, instalados por la voluntad de poder y fuerza desde el modelo neoliberal, el cual promovió políticas públicas y educacionales de privatización, estandarización, examinación y rendición de cuentas, las cuales fueron perpetuadas después por los gobiernos de turno, generando serios problemas de calidad, equidad y segregación escolar versus recurrentes contradicciones entre los discursos educativos, sociales y políticos, etc. De esta manera, el modelo y sus lineamientos políticos no propiciaron la diversidad, sino por el contrario la estandarización, homogenización y uniformidad de las instituciones y los sujetos (García 2016: 176).

Esta situación de dominación, de sucesos que vienen de épocas pasadas, percibidos por mucho tiempo en el ambiente, nos ha hecho naturalizar de algún modo la idea de

educación asentada y homogeneizada para todos, sin la distinción cultural que implica la diversidad en convivencia:

[...] una apertura hacia la diversidad, requiere que los docentes aprendan a reconocer que el ser humano construye realidades o imaginarios sociales, a través de distintas cosmovisiones de mundo, y tiene la potencialidad de transformarlas cuando estas actúan en contra del bienestar de los sujetos. Profesoras y profesores tienen un rol clave en ello ya que poseen acceso al discurso público, en la medida en que expresan a gran cantidad de personas sus creencias, entendimientos y cosmovisiones, en definitiva los imaginarios y realidades sociales de las que son parte, pero también a las que pueden transformar (García 2016: 177).

Considerando que los imaginarios mapuche son constructos teóricos recientes, realizamos este análisis con el objetivo de ser un aporte a la discusión del tema. Tal prisma se levanta desde los conocimientos provenientes de la vida mapuche o *mapuche mogen*. Los imaginarios sociales mapuche del *kimeltuwn*, como concepto y acción educativa integral, en términos generales, se inician en la composición polisémica de significados.

Considerando que los imaginarios mapuche son constructos teóricos recientes, realizamos este análisis con el objetivo de ser un aporte a la discusión del tema. Tal prisma se levanta desde los conocimientos provenientes de la vida mapuche o *mapuche mogen*. Los imaginarios sociales mapuche del *kimeltuwvn*, como concepto y acción educativa integral, en términos generales, se inician en la composición polisémica de significados.

De acuerdo con lo anterior podemos afirmar que existen algunos postulados mediante los cuales se puede caracterizar esta forma educativa. Decir “nos enseñamos” denota que no hay un solo protagonista del acto educativo, más bien es un acto recíproco de enseñar y aprender. Al expresar *mogen mew kimkey che*, nos referimos a que los espacios educativos son diferenciados, lo que a su vez puede significar lugares o prácticas sociales que va generando la vida mapuche; *kimkantun mew kimvrpukey che*, nos entrega la idea de que se aprende haciendo, ensayando, viendo y manipulando en un proceso a través del tiempo; *ajkvtual che*, quiere decir que se espera que los que aprenden se habitúen a escuchar, preguntar como estrategia de aprendizaje. Se enseña para la vida, por lo tanto quienes enseñan manejan no solo contenidos específicos y parcelados de temas, sino lo que corresponde saber de acuerdo a criterios

como edad, género y los requerimientos que la sociedad mapuche tiene, los que se tratan en forma holística. Actualmente esta modalidad educativa permanece vigente solo intraculturalmente, dadas las condiciones históricas y sociopolíticas del pueblo mapuche en relación con la sociedad occidental:

[...] características propias que se diferencian de la educación occidental en tanto se sostienen en lógicas distintas para la formación de personas. En un escenario de dominación, la educación mapuche ha debido integrar la lógica de formación occidental, pero ha mantenido las propias al margen de la educación escolar, como por ejemplo, el kimeltuwün. En efecto, el kimeltuwün es una acción educativa con una metodología, contenidos y finalidades propias, que se sostiene desde una perspectiva epistemológica contextualizada en la formación de niñas y niños mapuche. Es una alternativa a considerar en escuelas situadas en contexto mapuche, ya que mantiene presente las lógicas de pensamiento mapuche y es además capaz de integrar la lógica de pensamiento occidental (Quilaqueo et al. 2018: 6).

Esta alternativa, como plantea el autor, puede ser visible en la experiencia que describiremos más adelante, no como una acción completamente asentada, sino como

un lugar de interacción para acercarnos y comprender el incipiente mundo de los imaginarios mapuche desde su propia lógica, en un contexto mediado y desde las vivencias, creaciones y proyecciones de jóvenes adolescentes mapuche.

IMAGINARIOS SOCIALES, AMBIENTALES Y TERRITORIALES

Con la intención de entender los imaginarios de las y los adolescentes en nuestra experiencia local, optamos por un acercamiento inspirado en las proposiciones de autores que abordan los imaginarios sociales y territoriales desde distintas miradas, como, por ejemplo, la inclusión de su dimensión local. Así, para Escobar (1999) el conocimiento local tiene una profundidad tal que va unido esencialmente con la misma naturaleza. Además, el autor enfatiza el modo en que conceptos e imaginarios diferentes entran en tensión a raíz de la lógica de la globalización. Por eso, propone un posicionamiento crítico frente a nociones universales y genéricas que derivan de los conceptos de desarrollo y de la modernidad, apuntando a la necesidad de tener en cuenta este desbalance entre perspectivas, al considerar la transmisión e integración de significados y valores ambientales entre diferentes culturas.

En un sentido análogo, e inspirado por el trabajo de Leff (2010), Cocomá (2016: 24) plantea “abordar los imaginarios ambientales de las comunidades locales que habitan los territorios, con el fin de generar y recopilar conocimiento de la percepción de las ideas del desarrollo y los elementos principales de su cultura ambiental”.

Según argumenta Ramírez (2006), el concepto de imaginarios permite tensionar los contenidos de orden cultural y simbólico que, desde la lógica de la globalización, imponen su forma de interpretar y transformar el mundo. Presentándose como forma única, este discurso hegemónico de desarrollo y gestión ambiental termina asimilando y excluyendo expresiones socioculturales diferentes. De cierto modo, este discurso que se quiere único termina por invalidar las muchas formas de hacer y convivir con la naturaleza, volviéndolas invisibles o clasificándolas como meras creencias, es decir, inexistentes en la cabeza de personas que carecen de ciencia, esta que es la forma autorizada del conocimiento occidental (Latour 2019).

En este sentido, los símbolos dominantes de la globalización neutralizan la posibilidad de reconocimiento de la existencia de otras miradas culturales respecto a los imaginarios ambientales. Ellos terminan por invisibilizar modos diferentes pero

[...] los símbolos dominantes de la globalización neutralizan la posibilidad de reconocimiento de la existencia de otras miradas culturales respecto a los imaginarios ambientales. Ellos terminan por invisibilizar modos diferentes pero no menos legítimos de relacionarse con la naturaleza, de valorar, entender y cuidar de ella, como lo es el caso mapuche. En este, el paradigma de desarrollo económico no es la prioridad.

no menos legítimos de relacionarse con la naturaleza, de valorar, entender y cuidar de ella, como lo es el caso mapuche. En este, el paradigma de desarrollo económico no es la prioridad. Como argumenta Escobar (1999), la misma idea del desarrollo como concebido desde las instituciones globales es “uno de los ejemplos de construcción simbólica desde el paradigma que domina y prioriza el crecimiento y los rendimientos económicos, donde a partir de todo un entramado de significaciones soportado por un andamiaje institucional, económico y político, han logrado permear valores tradicionales en las esferas internacionales, nacionales y locales propios de la globalización” (Cocomá 2016: 22).

Un ejemplo de estudio de caso revisado, fue el de Rehbein Montaña y Mancilla Maldonado (2011), de la Universidad Austral de Chile, sobre la transmisión e integración de significados y valores ambientales entre culturas, en el caso mapuche. Este trabajo aborda expresamente la ruptura que existe en las pautas culturales a raíz de la educación occidental, modificando la percepción tradicional sobre la naturaleza, la conservación y el desarrollo sustentable por aquellos planteados en planes de desarrollo y otros programas. Los autores plantean la necesidad de no anular la cultura tradicional, sino de negociar significados por medio del flujo dinámico de la interacción entre culturas. Esto implica abandonar la dominación de una forma de ver el mundo sobre la otra, acto que lleva a la imposición y homogeneidad en la riqueza de la diferencia cultural (Rehbein Montaña y Mancilla Maldonado 2011).

En la construcción simbólica de los imaginarios sociales sobre los ecosistemas ambientales encontramos al menos dos formas de entender el valor del conocimiento, el conocimiento indígena y el conocimiento local propiamente tal. Para Mora (2008: 126, cit. en Hernández 2013: 86), la diferencia entre el conocimiento local y el conocimiento indígena radica principalmente “en que el conocimiento indígena incluye valores culturales y

creencias míticas”. Un ejemplo de esta inclusión del conocimiento indígena la apreciamos en la siguiente expresión del *machi* V. Caniullan: “Nosotros como *che*, pertenecemos a algún elemento de la naturaleza, pertenecemos a una de estas fuerzas que existe en la naturaleza, por eso, somos distintos, tenemos *ad* distinto, porque los *newen* y los *pvjv* son distintos” (V. Caniullan, comunicación personal, 2021).

En tanto el conocimiento solo referido a lo local “se ha enriquecido con la experiencia y observación de agro ecosistemas, en el cual el conocimiento se va enriqueciendo tanto con la experiencia de las generaciones pasadas pero que se ha ido transformando

de acuerdo a los cambios generados” (Hernández 2013: 86).

De este modo, la comprensión del conocimiento local ambiental en los distintos espacios territoriales estaría también cruzada por la presencia o no presencia indígena de sus habitantes. En el primer caso, donde hay presencia indígena, prima la conciencia de la relación espiritual de la persona con la naturaleza en sus diferentes dimensiones. En el segundo, la atención está puesta en los cambios y en la evolución de los “agro ecosistemas”, entendiéndose por esto los elementos de la naturaleza que están ligados a la tierra.

Capítulo 2

La práctica educativa del Museo con las y los adolescentes

LA ADOLESCENCIA, DESDE DOS MIRADAS CULTURALES DISTINTAS

Adolescencia y los desafíos para el desarrollo integral de los adolescentes desde una perspectiva sociocultural

Profesora Isabel Monsalvez Sáez⁷

El concepto de adolescencia es una construcción social. A la par de las intensas transformaciones biológicas que caracterizan esta fase de la vida, y que son universales, participan en este concepto elementos culturales que varían a lo largo del tiempo, de una sociedad a otra y dentro de una misma sociedad, de un grupo a otro. A partir de las representaciones que cada

sociedad construye al respecto de la adolescencia, por lo tanto, se definen las responsabilidades y los derechos que deben ser atribuidos a las personas en esta franja etaria y el modo como tales derechos deben ser protegidos (Ação Educativa 2002: 7).

Es importante explicitar que el estudio de la adolescencia se ha ido complejizando al ser conceptualizada y delimitada desde distintos enfoques disciplinarios e interdisciplinarios, trascendiendo lo meramente biológico y fisiológico, puesto que desde el inicio del siglo XX se fueron integrando otros ámbitos como lo social, lo cultural y lo valórico. También es importante aseverar que el concepto adolescencia conlleva en sí aspectos determinantes de cada sociedad y cultura que están en un constante devenir por lo que es necesario atender estos cambios.

⁷ Profesora de Estado en Castellano, imparte clases de Lengua y literatura y Participación y argumentación en democracia en el liceo humanista científico José de la Cruz Miranda Correa de Cañete. También se desempeña como profesora jefe e integra el equipo técnico como coordinadora de currículum desde 1984.

La adolescencia está moldeada por el contexto sociocultural en que se desarrollan las / los adolescentes. En gran medida, las tareas y las experiencias reflejan la estructuración cultural que hace la sociedad de la adolescencia como etapa preparatoria de la adultez. Las habilidades que como sociedad esperamos que los adolescentes dominen, las opciones o decisiones que esperamos que tomen y los entornos en que se socializan, están prescritos por las instituciones sociales y por las expectativas culturales compartidas respecto de cuáles son los requerimientos de éxito en la edad adulta (Crockett y Crouter 1995: 151).

Por lo tanto, se puede deducir que en relación con la configuración de los imaginarios sociales de las y los adolescentes, existen concepciones que se caracterizan por su dinamismo y diversidad.

Para contextualizar a nivel latinoamericano se citará a Deibar Hurtado (2004: 113), que establece los siguientes paradigmas de imaginarios sociales sobre la noción de adolescencia y juventud:

- I) **Etapa de transición:** articula en torno a la noción de edad, de adolescencia, cuerpo, ciclo vital, entre otras nociones con un fuerte sesgo o acento en los procesos de maduración biológica. Contextualmente dicho imaginario se conecta con los procesos de extensión
- progresiva de la edad juvenil que se observa en Chile a comienzos del siglo XX.
- II) **Período de crisis:** gira alrededor de una imagen de las y los jóvenes como un grupo en riesgo o afectado por problemas psicosociales, los que se vincularían preferentemente con los procesos de cambios psicológicos y biológicos propios del tránsito de la adolescencia a la juventud que implicarían riesgos, crisis, descubrimiento e hitos biográficos que marcan el inicio de la sexualidad, el descubrimiento de sus intereses políticos y sus vocaciones profesionales y/o laborales, entre otros aspectos.
- III) **Actores estratégicos para el desarrollo:** tematizan la edad juvenil a partir del protagonismo potencial o efectivo que adquieren las y los jóvenes en relación con los procesos de democratización de nuestras sociedades en distintos momentos de su historia.
- IV) **Construcción cultural:** lo juvenil ha sido cargado de contenidos particulares acorde a los contextos donde se construye este imaginario, por tal razón el concepto ha estado vinculado a lo heroico, a la fuerza, al coraje, la vitalidad; desde esta perspectiva la juventud es heroizada e idealizada.

Las investigaciones sobre la desigualdad social de las y los adolescentes en Chile, se han limitado a establecer el índice de pobreza, las causas y los efectos de inequidad social y de la calidad de la educación sin abordar la problemática en forma integral [...].

Por ejemplo, en el ámbito educativo chileno, existen rasgos diferenciadores entre un estudiante adolescente que proviene de una localidad rural y que asiste a un liceo provinciano y aquel que realiza el mismo rol en un centro urbano. Ambos son adolescentes que comparten características comunes, eso es innegable, pero sí existen diferencias sustanciales por el origen del entorno sociocultural.

Indiscutiblemente, desde esta perspectiva, se puede afirmar que es necesario que la sociedad genere una cultura capaz de romper paradigmas de exclusión por medio de la coherencia entre las expectativas que se declaran hacia las y los adolescentes y las oportunidades reales para que ellas y ellos puedan lograr una evolución positiva hacia la vida adulta.

Necesidad de formar a los adolescentes desde la perspectiva de género

Las investigaciones sobre la desigualdad social de las y los adolescentes en Chile, se han limitado a establecer el índice de pobreza, las causas y los efectos de inequidad social y de la calidad de la educación sin abordar la problemática en forma integral como se infiere de la siguiente cita:

Los ideales democráticos promueven la igualdad de oportunidades, el 19% de la población adolescente que vive en pobreza, y el 6,6% que vive en extrema pobreza enfrentan limitantes –sociales, económicas y culturales, tanto a nivel individual como colectivo– para su óptimo crecimiento y desarrollo. A nivel institucional, el progreso de las y los jóvenes en el sistema educacional reproduce la inequidad del sistema social y las deficiencias en la calidad de la educación (Martínez 2007: 6).

En el tema de la desigualdad, se han dejado de lado aspectos importantes para propiciar políticas y programas para el desarrollo pleno de personas adolescentes, siendo uno de ellos la variable de género, afectando negativamente el bienestar y desarrollo integral de las y los adolescentes. Frente a esta demanda es necesario profundizar en las investigaciones, además de implementar estrategias a corto plazo para ir rompiendo

paradigmas sexistas en los entornos donde ellas y ellos conviven y se desarrollan. Por ejemplo, es inconcebible que el sistema educacional chileno aún no haya abolido el funcionamiento de establecimientos exclusivamente para hombres o mujeres, existiendo estudios que han concluido que la segregación tiene como consecuencia una jerarquización de los roles sexuales, que tiene como finalidad la educación diferenciada, con requerimientos y expectativas según el sexo, favoreciendo la dependencia social y cultural de la mujer con respecto al hombre. Por consiguiente, la interrelación entre hombres y mujeres está predeterminada por el poder, legitimándose sin ningún cuestionamiento porque el sistema avala la inequidad que determina negativamente el desarrollo y futuro de las y los estudiantes. Este argumento respalda que en el sistema escolar chileno aún se perciba incongruencia con una demanda mundial que es la transversalización de la perspectiva de género.

La transversalidad de género fue definida por el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas:

Transversalizar la perspectiva de género es el proceso de valorar las implicaciones que tiene para los hombres y para las mujeres cualquier acción que se planifique, ya se trate de legislación, políticas o programas, en todas las áreas y en todos los niveles. Es una estrategia

para conseguir que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, al igual que las de los hombres, sean parte integrante en la elaboración, puesta en marcha, control y evaluación de las políticas y de los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, de manera que las mujeres y los hombres puedan beneficiarse de ellos igualmente y no se perpetúe la desigualdad. El objetivo final de la integración es conseguir la igualdad de los géneros (ONU-OIT 2002: 1).

La transversalización de la perspectiva de género ha ido con lentitud en relación con los requerimientos para avanzar hacia sociedades más progresistas, inclusivas y liberadoras. Las causas pueden ser la invisibilización de la problemática de género, la asistematicidad para abordar el tema como sociedad y lo difícil que es romper paradigmas socioculturales históricos.

Educación debe propiciar la igualdad entre mujeres y hombres, porque la perspectiva de género es una metodología y un punto de conexión con la realidad que permite a las y los adolescentes reconocer y debatir sobre la discriminación, desigualdad y segregación de las mujeres, refutando el argumento de las diferencias biológicas entre los sexos [...] impuestas culturalmente a los seres humanos.

¿Qué incidencias tiene la perspectiva de género en la educación de las y los adolescentes?

[...] para lograr un desarrollo equilibrado y productivo de las y los adolescentes se deben implementar acciones que propicien la igualdad entre hombres y mujeres, así como la formulación de un cuerpo de políticas que regulen y fomenten la participación equitativa con miras a promover una educación inclusiva y respetuosa del otro (Unesco 2015: 17).

Educar debe propiciar la igualdad entre mujeres y hombres, porque la perspectiva de género es una metodología y un punto de conexión con la realidad que permite a las y los adolescentes reconocer y debatir sobre la discriminación, desigualdad y segregación de las mujeres, refutando el argumento de las diferencias biológicas entre los sexos, porque estas también son impuestas culturalmente a los seres humanos.

En la práctica pedagógica se deben diseñar o seleccionar experiencias de enseñanza para que las y los estudiantes puedan observar y analizar contextos desde la perspectiva de género, con el objetivo de que ellas/os lleguen a comprender que la existencia de mujeres y hombres puede transformarse y

evolucionar hacia una convivencia basada en la perspectiva de género reconociéndose en esto la incidencia sociocultural.

Las experiencias educativas, desde esta perspectiva, entregan a las y los adolescentes la posibilidad de comprender tanto la interioridad de ser mujer como la de ser hombre y cómo se manifiestan las relaciones interpersonales que se dan entre ambos. La problematización desde este enfoque les permite tomar conciencia y cuestionar los estereotipos con que se formaron, creando nuevos paradigmas de socialización y convivencia.

La perspectiva de género tiene que instalarse y consolidarse como un proceso transversal en la sociedad, por consiguiente, las y los adolescentes en la educación formal y no formal deben tener la posibilidad de nuevos paradigmas inclusivos que estén basados en el respeto y la aceptación de nuevas formas de expresar el género.

¿Es posible la convergencia entre la educación formal y no formal para crear espacios y ambientes para la formación integral de las y los adolescentes?

Es una interrogante que se desprende de los argumentos anteriores, puesto que se reconoce que la responsabilidad de la

formación de las y los adolescentes no solo va a depender de la familia y del sistema escolar, sino de toda la sociedad.

Por lo tanto, es necesario generar espacios y ambientes que les permitan desarrollarse como jóvenes transformativas/os, conscientes de que deben romper esquemas socioculturales históricos que coartan su plenitud como seres humanos. Según este planteamiento, el liceo no solo debe dar validez al currículum preestablecido, sino invitar a observar el mundo real desde una perspectiva actual, amplia y crítica para revertir la violencia que es consecuencia de la inequidad, segregación y concepciones sesgadas.

¿Cuáles serían instancias educativas para formar jóvenes transformativas/os?

Se debe buscar el camino para la convergencia entre la educación formal y educación no formal, puesto que es una propuesta que enriquece el sistema escolar para que las y los adolescentes logren ser transformativas/os. La tarea no es fácil, porque prevalece el sistema oficial de enseñanza por sobre una oferta voluntaria planificada, pero flexible y con diversidad de métodos y contenidos. A continuación, un estudioso da razones de por qué la educación no formal es prescindible:

Desde fines de los años 80, se viene postulando que la escuela ha dejado de ser el único lugar donde ocurre el aprendizaje y que no puede asumir por sí sola la función educacional de la sociedad. En la actualidad, han ido cobrando aún más valoración los aprendizajes en contextos no formales, puesto que éstos llegan a ser permanentes, significativos y de calidad para toda la comunidad (Barba y Salamanca 2019: 7).

La convergencia entre ambas debe ser una propuesta consciente y validada por el sistema educativo, puesto que la educación no formal es un proceso que abarca toda la vida y en el cual todas las personas logran adquirir, desde el seno de la familia y entorno cercano, su identidad cultural, cosmovisión y socialización. Por lo tanto, un sistema educativo que se precie de inclusivo debe sistematizar un programa educativo que permita a las y los adolescentes un espacio que considere sus conocimientos previos, como sus creencias, forma de vivir, pensar, creer, sentir y ser. Además, es imprescindible abrir la puerta del aula para que la/el adolescente logre explorar y valorar mundos distintos para convivir en la riqueza de la diversidad.

La estrategia metodológica de la educación no formal permite que la/el adolescente durante un proceso flexible pueda descubrir y valorar la diversidad, estableciendo

lo común y lo distinto, siendo esto un aprendizaje significativo y trascendente para su desarrollo personal.

El valor que posee el encuentro entre la educación formal y no formal subyace en una intención real de que los jóvenes logren autodescubrimiento y reconocimiento de lo genuino de los otros para que no se enajenen en una isla de desconocimiento y prejuicios. Se trata de abrir su mundo con aprendizajes auténticos que los comprometan a mirar la realidad de una manera no sesgada.

Sin duda queda mucho camino que recorrer para lograr un encuentro entre estos tipos de educación, pero se debe afirmar que es una gran posibilidad para ejercitar la flexibilidad del currículum, adecuando contenidos y utilizando metodologías propias de la educación no formal de manera planificada, continua, sistemática y rigurosa.

La intersección entre la educación formal y no formal en esta experiencia educativa real

Existe la factibilidad de esa intersección, vivenciada por la experiencia de estudiantes y docentes del liceo humanista científico José de la Cruz Miranda Correa de Cañete, que aceptaron la invitación

realizada por la directora del Museo Mapuche, Juana Paillalef, en el contexto de la Semana de la Educación Artística (2019), a participar de la experiencia educativa del cuidado de los ecosistemas de agua desde la perspectiva mapuche que fue diseñada e implementada por la encargada del Área de Educación, profesora Rosa Huenchulaf. Para las y los estudiantes y docentes participantes de la actividad fue un aprendizaje muy significativo.

Por medio de esta experiencia, las y los docentes lograron vivenciar la existencia de una planificación manifiesta y una estrategia metodológica que promueve el aprendizaje holístico. Al mismo tiempo, las y los adolescentes vivieron un proceso de aprendizaje en las siguientes instancias: imagería de los ecosistemas de agua, conocimiento de la espiritualidad mapuche con relación al cuidado del agua y la creación de *epew* y creaciones plásticas junto a cultoras y cultores locales y la producción de nuevos aprendizajes sobre la temática.

Mediante la síntesis de esta experiencia de docentes y estudiantes del liceo, se desea respaldar la importancia de abrir las puertas a la educación no formal, porque es un espacio natural en el cual las y los adolescentes pueden lograr aprendizajes significativos para la vida, abrir los

ojos para comprender su diversidad, comprometerse con los valores de una convivencia respetuosa y el cuidado de la naturaleza.

En una primera instancia, se buscó aportar a la formación integral de las y los adolescentes, considerando que el determinismo sociocultural es complejo, puesto que existe una multiplicidad de concepciones, estructuras y problemáticas. Sin embargo, se debe estar dispuesto en la educación formal a buscar caminos, siendo uno de ellos, una pedagogía que propicie la innovación consciente para que el proceso enseñanza-aprendizaje se dé en forma contextualizada para que las y los jóvenes no se sientan alejados de su realidad próxima y tampoco de la de los otros. La educación formal debe validar estrategias metodológicas de la educación no formal, porque son fidedignas en el sentido de aproximar al adolescente a su historia personal y comunitaria o conocer la cosmovisión de otro pueblo. Esto le permite fortalecer su sentido de identidad y pertenencia, ampliar su mirada a la diversidad cultural y posicionarse con una actitud crítica frente a los estereotipos culturales simplistas.

Solo a manera de proponer un acercamiento a la idea de apertura de la educación formal a validar estrategias metodológicas de

la educación no formal, presentamos dos elementos que pueden ayudar a fundamentar inicialmente esta idea. Por una parte, la crítica presente de que las investigaciones en educación hoy están más orientadas a la mejora de la educación formal porque es concebida como un modelo educativo satisfactorio y no a las otras formas de hacer educación, como lo expresa Zaki Dib (1992: 1): “en el área de investigación educativa, en que la mayor parte los estudios e investigaciones realizados se relaciona fundamentalmente con el perfeccionamiento del modelo formal de educación, indicando así la aceptación implícita por parte de los investigadores, de la validez de sus fundamentos y de sus propuestas”.

En esta crítica subyacen, entre otros, una serie de aspectos que caracterizan a la educación formal y que de plano se relacionan también con esta “aceptación implícita de los investigadores”, de la que habla Zaki Dib: primeramente no responde a las exigencias (de aprendizaje) de la / el alumna/o y de su sociedad, se da énfasis al enseñar y no al aprender, está más centrada en las actividades del / la profesor/a y no en las/los estudiantes, la evaluación tiene fines administrativos y no de mejorar el proceso.

Desde nuestro punto de vista, lo anterior, vinculado a la experiencia que presentamos en este libro, releva el aspecto de “no responder a las necesidades de alumnas y alumnos y de su sociedad”. Es una potencial característica que origina las posibilidades de generar estrategias y procedimientos de enseñanza-aprendizaje innovadoras que la escuela debe validar de la educación no formal. Este aspecto también permite atender la diversidad cultural de las y los estudiantes. Por eso, se espera se revierta para avanzar en este acercamiento.

Por otra parte, desde la psicología educacional se reconocen los nuevos escenarios educativos desarrollados socialmente en el último tiempo y aceptados por las ciencias de la educación. “Desde el punto de intervención psicoeducativa, la función del psicólogo educacional se ha ampliado hacia espacios e instituciones socioeducativas no formales e informales, diferentes al ámbito escolar” (Rodríguez 2015: 330).

Mirada mapuche de la adolescencia, ¿chumechigvneduamgekey mapuche mogen mew?⁸

Para adentrarnos a conocer mejor cómo se entiende a las y los adolescentes desde una mirada mapuche y para, por una parte, caracterizarlos en sus aspectos psicológicos, físicos, fisiológicos y, por otra, describir en cierto modo su educación y/o formación, fue necesario recurrir a la poca bibliografía existente y a realizar etnografía con algunas personas ancianas *kimche* mapuche.

Sobre la particularidad con que se ve a las y los adolescentes en la vida mapuche, un *kimche* refirió “creo que desde el aspecto físico los *wekeche* [gente nueva – joven] mujeres y hombres no se diferencian de todo lo que se sabe le sucede a los adolescentes no mapuche, les ocurren los mismos cambios” (E. Huenchulaf, comunicación personal, 5 de abril de 2021).

El *kimche* nos compartió un *kimvn* sobre cambios pragmáticos que les acontecen desde una apreciación mapuche, cambios que estarían vinculados al plano de la espiritualidad: “*pu weche wenxu puwülyem mari epu kam mari küla xipantu püle, koneltugekey konageal, puwi ñi konageal. Pu domo mew kay puwi domogeal*

8 ¿Cuál es el acercamiento del concepto de adolescencia desde una mirada mapuche?

*pigekey akulu ñi küyeh kuxan*⁹ (E. Huenchulaf, comunicación personal, 5 de abril de 2021).

En la vida mapuche, en el adolescente varón a la edad de 12 a 13 años, es evidente esa capacidad de mostrarse, manejarse como un *kona*; este concepto en su significado mapuche más básico y común conocido hasta ahora es entendido como un subalterno, un ayudante, un trabajador; incluso casi un peón, pero, en el significado profundo y espiritual, refiere a que el adolescente se va transformando en *kona* junto con manifestar y asumir con actitud positiva y con responsabilidad el inicio de los diferentes *zugu*; así son llamados los hechos, temas, trabajos, roles de tipo espiritual que le encomiendan, que son propios de su grupo social de pertenencia, *reñma* (familia), *lof che* (comunidad), los cuales debe comenzar a asumir en un proceso de ensayo y error; “debe tratar de hacer las cosas bien, con convicción, no por obligación” (E. Huenchulaf, comunicación personal, 5 de abril de 2021).

En tanto en las niñas o jovencitas ese inicio lo marca la llegada de su *kvyeh kuxan* (menstruación), en la clara evidencia de que

9 “En los jóvenes al llegar a los 12 o 13 años se dice que es tiempo de iniciarse y se les inicia como *kona*. En las jovencitas de esa edad se dice que es tiempo del cambio de niña a mujer por la llegada de su enfermedad mensual”.

Los roles en la etapa de las y los adolescentes son la maduración de un saber hacer algo (espiritual) que de pequeños ensayaban como juego. También imitan a los adultos en juegos de roles.

entran en la etapa de ser mujeres en el sentido más natural de manifestación de su femineidad. En lo espiritual, está asociado al apareamiento de los roles o funciones que trae de acuerdo a su *tuwvn* y *kvpalme*: “Llega por sí solo, no es inducido” (E. Huenchulaf, comunicación personal, 5 de abril de 2021).

Los roles en la etapa de las y los adolescentes son la maduración de un saber hacer algo (espiritual) que de pequeños ensayaban como juego. También imitan a los adultos en juegos de roles. Una madre relata lo siguiente: “ellos juegan, toman una rama ahí, y hacen como oración, en silencio, lo mismo que uno no más”. Se refiere a la recreación de un *gijatu* (oración), en el modo mapuche.

La idea anteriormente descrita explicita cómo el pensamiento mapuche es parte de la formación de la identidad cultural en este grupo etario. Sin embargo, en la actualidad es un tema que ha afectado negativamente a niñas y niños, y a las y los adolescentes por diversas razones. Por ejemplo, los procesos migratorios del campo a la ciudad desde hace ya varias

décadas han provocado la pérdida del conocimiento de esta formación propia que se inicia desde la niñez, al extremo de vivir en un estado de transformación en muchos de los casos con invisibilidad total de su identidad cultural, dado el forzado contexto de convivencia con la sociedad chilena que se fue naturalizando debido a múltiples factores.

[...] al iniciar la enseñanza media debimos emigrar a Temuco, donde sí sentí la discriminación muy fuerte y oí por primera vez la frase “indio e mierda”. Mis compañeros del Instituto Superior de Comercio, entre los años 1971 y 1976, lo dijeron y lo ensayaban muy bien como retóricos de sus padres. La adolescencia, el estar en Temuco y ser muchas veces discriminado, burlado y ofendido, hizo que por unos 10 años, y ya sin el contacto de mi chuchu [abuela materna] perdiera el interés por ser mapuche y querer mi cultura (Ñanculef 2016: 8).

Específicamente, la adolescencia se entiende como el período cuando los jóvenes se enfrentan a la tarea de resolver su identidad (Erikson 1968); en el caso de los adolescentes mapuche, se ven no solo desafiados a resolver su identidad personal, sino además a evaluar la identificación con su cultura de origen que está posicionada en desventaja con la cultura dominante (Schwartz *et al.* 2007). Este proceso identitario “dual” se despliega en un contexto altamente desfavorable, donde

además las tensiones psicosociales propias de la adolescencia pueden provocar la aparición de conductas desadaptativas y/o delictivas (Jiménez *et al.* 2017).

En la construcción de la identidad cultural de las y los adolescentes, la educación mapuche, que en la lengua mapuche referimos como *mapuche kimeltuwün*, es parte integral de toda su formación como persona. Como un acercamiento para puntualizar algunos aspectos de esta construcción de identidad, analizaremos los patrones de las pautas de crianza de niñas y niños mapuche.

Así citamos el *kimvn* que viene de nuestros *kuybikeche* (nuestros antepasados), esto nos compartió la *papay* (anciana) B. Calfuqueo: “*Pu weke che mvley pepiluwal. Mogen mew, mapuche rakizuam mew, chem kvpalnielu ñi ella kam pichi domo gelu. Alv xemlu kimfaluwkey ñi kimvn, nentutuketufi peñeltukefi reke*” (B. Calfuqueo, comunicación personal, 12 de abril de 2015). Interpretando las palabras de esta *papay*, las y los adolescentes deben a esa edad experimentar el conocimiento, es decir, lo que recibieron como enseñanza desde la edad de niñas y niños, llevándolo a la práctica ya no como conocimiento acumulado, sino como saberes que se demuestran haciendo uso de ellos en momentos y situaciones que son requeridos, en la interacción tanto social como con el medio natural.

Lo anterior nos trae al presente un pensamiento sobre el *mapuche kimeltun*, que desde siempre ha estado en el mundo mapuche. Tiene que ver con reconocer que desde pequeños se debe comenzar con la entrega del conocimiento, obviamente en diversos niveles, de distintos modos y sin distinción de género, “a niñas y niños”, como también lo expresa este observante:

[...] las niñas y niños pequeños, entran a la sede acompañando a sus padres (acude la familia completa) saludando de mano a todos los asistentes, si eventualmente no lo hacen los padres dicen: “salude hijo (o hija)”; los adultos responden de igual forma a los niños dándoles la mano, saludándolos en mapudungun (nota de campo, Ercilla) (Alarcón et al. 2018: 6).

Se espera entonces, que en la edad de la adolescencia los conocimientos entregados en la infancia se concreten, se usen comprensivamente a nivel de cada persona. Esta concreción puede darse o no en la realidad de cada adolescente, depende de muchos factores que pudieron incidir positiva o negativamente en su formación.

El siguiente testimonio nos explica la idea anterior: “*Feyllenu pu pichikeche kimelgekey kimael ñi meli fvchake che: chuchu, chedki, laku, kuku, welu xemyem mvley ñi kimtuafiel ka ineygey egvn; chaw pvle kam ñuke pvle gen*” (B. Calfuqueo, comunicación

personal, 12 de abril de 2015). A manera de ejemplo, la *papay* dice que desde pequeñas y pequeños hay preocupación por enseñarles a identificar a sus cuatro abuelos y la forma de nombrarlos desde la lengua, fundamentalmente por la relación sanguínea con ellos en su línea materna o paterna. De “adolescentes” se espera que los reconozcan y los llamen *chezki-chuchu* y *laku-kuku*, y que conozcan con exactitud quiénes son para respetar a cada cual como maternos o paternos, junto a la consideración de la familia bajo su propia concepción.

Este *mapuche kimvn* que nos compartieron los *lamgen* (hermanos en el sentido mapuche), en alguna medida nos ayuda a comprender desde la mirada intracultural cómo se consolida el conocimiento en las y los adolescentes identificando en ello algunos rasgos distintivos de cómo opera el tema del género en la formación inicial mapuche.

La sociedad mapuche nos entrega elementos que constituyen la finalidad de la educación mapuche, entendiéndose que esta se va dando en un proceso de crecimiento y formación que se inicia desde la niñez, forjando sus conocimientos, procedimientos y actitudes para saber interactuar con las personas, con los *mogen* (las vidas) de

los que se compone la naturaleza, desde la visión mapuche. En definitiva, se trata de lo que debieran saber en este nivel etario.

Sin embargo, lo que sucede en la actualidad es que niñas y niños mapuche llegan a la edad de adolescentes, en muchos casos, sin haber tenido estos acercamientos en la amplitud de los conocimientos que significa el universo de la socialización mapuche. Se destaca y reconoce toda la alegría, las buenas energías y la sociabilidad que poseen, pero, en su gran mayoría, no cumplen con el requerimiento de su sociedad mapuche, de ser sujetos con un encaminado avance de formación integral en los distintos códigos sociales, culturales y ceremoniales aprehendidos cognitivamente y manifestándose en el forjamiento de su personalidad e identidad cultural mapuche.

Este diagnóstico y levantamiento de necesidad formativa ya lo venían manifestando las personas del entorno territorial del Museo, desde las jornadas de reflexión realizadas en 2005, “articulada[s] a través de la búsqueda de respuestas a dos preguntas fundamentales: ¿cómo perciben las comunidades mapuches del sector al Museo?, y ¿qué quieren las comunidades que el Museo diga de ellos?” (Martínez et al. 2005: 1). Según lo manifiesta uno de los participantes:

Entonces juntarse más los mapuches que somos y practicar nuestro idioma, nuestra costumbre, entonces, y qué pasa si no se hace eso, por eso es que se van olvidando las cosas, las costumbres, porque nunca se practican, porque aquí hay niños de 15-20, 20 y 25 que no saben nada, solo practican el castellano y son mapuche, son de comunidades. Entonces eso falta de colocarle algo a la memoria, de interesarlos, invitarlos, invitarlos a una jornada a esos jóvenes para que se vayan ellos dando cuenta de lo que es, son los valores nuestros porque posiblemente por ignorar no les interesa (Martínez et al. 2005: 28).

Es por ello que en la línea educativa del Museo Mapuche de Cañete creemos necesario entregar estos códigos a las y los adolescentes mapuche, quienes viven en dos mundos, mucho más inclinados, empoderados y normalizados como individuos que se desarrollan en un sistema de vida occidental. Probablemente, ellas y ellos y la sociedad occidental no ven un problema en este proceso.

Según lo manifiesta el *logko* Treumun, esto sí es un problema que afecta a las y los adolescentes mapuche:

Primero decir que en todo niño, niña, joven en su naturaleza, decimos nosotros, lo llevamos en la sangre, eso de la pertenencia cultural, está lo mapuche. Cuando están en su escuela, en su

liceo, creo que por cómo viven, cómo pasan el tiempo ahí aprendiendo solo lo que enseña la escuela, entre sus amigos que son wigka, no hay espacio para sentir conflicto pero, cuando les toca pararse ya en la vida en medio de su gente en sus lof mapu, cuando hay ceremonias, les pedimos buscar lawen, ayudar en zatun, por ejemplo, ayudar en lo que es propio del quehacer de la vida que vivimos como mapuche uno se da cuenta que no saben, se sienten mal. He visto cara de sentir vergüenza, algunos quieren aprender, entonces colaboran, se meten al mundo mapuche podríamos decir, otros parece que se van, se arrancan, se encierran, esos ya llegarán a su vida adulta y no podrán seguir, enseñar ni a sus hijos. Es triste pero uno como logko piensa en cómo lo están formando en sus familias con el kimvn mapuche. Creo que la juventud mapuche de hoy, sobre todo cuando ya son hombrecitos, mujercitas, y se dan cuenta de esto, que les falta lo mapuche, sufren porque en el fondo no saben dónde están parados, quiero decir, viven confundidos. También hay jóvenes que sí se sienten mapuche, sobre todo en estos tiempos, porque tienen kimvn de la familia, porque van a ceremonias. En la escuela ven que allá no hay nada, no encuentran lo que ellos viven, por ejemplo, el respetar muchas cosas que en la vida del mapuche se respeta, la familia, el mapu, los lewfu. Ven otra vida o cómo se comportan diferente en las ciudades, entonces también se sienten confundidos y no saben qué camino seguir (logko Miguel Treumun, entrevista personal, 2021).

En las palabras de este *logko* se advierte una denuncia de cómo la occidentalización de las y los adolescentes, que ocurre en el contexto de la escuela-liceo, tiene consecuencias para la sociedad y cultura mapuche, en tanto, las y los adolescentes se afectan psicológicamente porque los que han formado su identidad cultural mapuche, los que han tomado conciencia –en muchos casos, motivados por las enseñanzas de sus familias o contexto comunitarios, con búsqueda de sus conocimientos propios– no encuentran reforzamiento, valoración ni continuidad de sus conocimientos en el ámbito escolar, lo que les produce truncamiento y confusión. Asimismo y lo más preocupante, de acuerdo a su observación, es que actualmente las y los jóvenes adolescentes que viven estados conflictuales en el mundo mapuche no saben desenvolverse en su medio, no manejan sus códigos culturales como aprendizajes adquiridos y optan por mantener una actitud indiferente ante esta realidad; finalmente, entran en un estado de confusión al punto de, en muchos casos, transformarse en adultas y adultos sin distinguir ya lo que es mapuche y lo que no es mapuche. Esto, según lo manifiesta el *logko*, es preocupante y lamentable en el juicio de su sociedad porque no son funcionales a la vida social, cultural y espiritual en concordancia con la visión de mundo mapuche.

[Se] reafirma, por una parte, la importancia de la formación en el contexto mapuche y, por otra, que lo que se espera de ellas y ellos en su edad como adolescentes es que vayan demostrando y practicando lo que recibieron de *pichikeche*, aspectos que son relevantes a incorporar en un programa educativo.

Lo anterior nos reafirma, por una parte, la importancia de la formación en el contexto mapuche y, por otra, que lo que se espera de ellas y ellos en su edad como adolescentes es que vayan demostrando y practicando lo que recibieron de *pichikeche*, aspectos que son relevantes a incorporar en un programa educativo. Está el concepto mapuche del respeto, tanto para las y los adolescentes mapuche como a las y los no-mapuche, el respeto conocido como *yam* y *yamvwvn*, esto es tener respeto a otros, tenerse respeto entre las personas. Este *yamvwvm*, entre sus formas manifiestas de realizarlo, parte por actitudes básicas como saludar debidamente, saber referirse a las personas usando la nomenclatura de la terminología mapuche, principalmente referida al núcleo familiar que existe para ello. El *yam* trasciende el respeto humano, es decir, debe darse con la naturaleza, con los elementos o *mogen* de que esta se compone.

Esto de los yam, como la episteme del respeto a la integralidad de las cosas, adquiere relevancia en la modernidad actual y en la sociedad global, y va desde lo más chico hasta lo más grande. Queremos poner un par de ejemplos de cómo el principio del yam podría contribuir a la sociedad global. Muchas veces hemos sostenido que las consecuencias en los participantes de tales o cuales accidentes no hubieran sucedido si alguno de ellos hubiera tenido una mínima noción del yam de la cosmovisión mapuche. Tal como ocurrió con el caso del volcán Antuko¹⁰ el año 2005, por parte del Ejército, por ejemplo, y con lo de los terremotos y tsunamis. El yam o respeto a los elementos es manifestado como la gran energía en el mapuche kimün, es tan evidente que los mapuche que aún mantienen estos conocimientos nunca llegan y entran a lugares que conciben como sagrados (Ñanculef 2016: 51).

10 La llamada tragedia de Antuco sucedió el 18 de mayo de 2005, en donde 45 conscriptos que hacían su servicio militar perdieron la vida en un ejercicio de montaña por llevar a cabo una marcha durante una nevazón con -35 °C a una altitud de 1.500 msnm entre el volcán Antuco y la laguna de la Laja, en la Región del Biobío.

LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEL MUSEO

En 2010, el Museo Mapuche Ruka Kimvn Taiñ Volil Juan Cayupi Huechicura instaló el nuevo guion museográfico y se implementó un espacio que fortaleció los contenidos de este nuevo guion, un lugar dentro del edificio y un pedagogo a cargo. Es así como actualmente la unidad de educación funciona como un espacio físico conocido como Sala Educativa, hoy llamada Sala Kimeltuwn (Huenchulaf 2020).

En el Museo se entiende como educación no formal a “toda actividad organizada, sistemática y educativa realizada fuera del marco del sistema oficial, con el fin de facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población como niños y adultos” (Reinoso 2013, cit. en Lebrún 2017: 29). Esta práctica ha sido un proceso que desde hace unos años ha venido transitando entre el enfoque intercultural y el mapuche *kimeltun*, el primero mayormente por el uso del castellano y *mapuzugun/chedugun* considerando la alta visita de niñas/os, adolescentes y adultas/os no mapuche. Dado al contexto territorial de ubicación del Museo se trabaja la intencionalidad educativa de sus propios propósitos educativos, con uso de metodologías de educación no formal entendidas desde el mapuche *kimvn*, lo que demanda la práctica

del conocimiento, la relación con las autoridades tradicionales, el respeto a las generaciones mayores, que son también la raíz del conocimiento y la realización de conversaciones sobre variedades temáticas y encuentros de autocuidado, reconociendo tiempos y protocolos propios del mundo mapuche, conocimientos relacionados con la misión del Museo: “Promover e incentivar la valoración positiva del conocimiento y pensamiento de la cultura mapuche en la sociedad nacional”.

De ahí que la práctica educativa que se realiza en el Museo Mapuche de Cañete está en proceso de identificación e inserción lenta de elementos metodológicos y de estrategias de planificación para enseñar y aprender desde vivencias reales y directas en vinculación con el entorno territorial contextual avanzando en el enfoque del mapuche *kimeltuwn*. En este contexto educativo es posible esa innovación ya que “el tipo de educación en los museos es diferente al que se brinda en las aulas. De ahí su valor como complemento. Los museos pueden ser una manera práctica de ilustrar los conocimientos que adquieren los alumnos en su educación” (IGECA 2018).

Sin embargo, dentro del quehacer educativo que contempla la atención de las y los adolescentes que visitan el Museo,



Museo Mapuche Ruka Kimvn Taiñ Volil Juan Cayupi Huechicura. Foto: archivo SNM.

el aprendizaje que obtienen se ha remitido a relevar los significados culturales e históricos y el aspecto espiritual de los objetos materiales que pueden observar en las salas que exhiben la muestra permanente.

En una mirada retrospectiva, en estos años de experiencia nos hemos preguntado sobre dos aspectos del aprendizaje: qué y cómo aprenden.

AUTOCRÍTICA DESDE EL MAPUCHE KIMELTUWŪN

Desde el punto de vista del mapuche *kimeltuwvn* se observa que este aprendizaje pareciera no ser suficiente, en tanto no se cumple con varios otros recursos o modos más integrales de enseñar y aprender que este sistema tiene, en especial al hacerlo con el grupo etario de las y los adolescentes, en este espacio de Museo.

Esta integralidad comprende:

[...] tanto la lengua mapuche, como la filosofía, el pensamiento, la religiosidad y la cultura mapuche, constituyen un gran todo inseparable, que no se puede dividir, ni separar sus contenidos por materia, y menos en ramos a estudiar o aprender como lo hacen desde occidente. Los mapuche aprenden haciendo, esto es el kùme felen,

hacen cosas para aprender a vivir bien, es decir, aprenden en la praxis con los elementos de la naturaleza, en contacto con ella, no requieren aulas, ni bibliotecas fijas, pues todo está dado en el mundo natural (Ñanculef 2016: 21).

Este concepto alude a un conjunto de componentes que conllevan el sentido espiritual, el que está fuertemente ligado a la creencia en la vida mapuche que implica cómo se ve y entiende la naturaleza desde esta mirada. Junto con la importancia de la naturaleza también comprende la vida social que comienza a temprana edad en la formación de niñas y niños a nivel familiar y en el *lof che* o comunidad:

[...] las enseñanzas de cómo ser y actuar correctamente provienen de historias mediante las cuales se aprenden errores, aciertos y castigos por no respetar reglas culturales o hacer günezuam (reflexionar). Varios abuelos señalan que esta forma de enseñanza se practica en familias y comunidades más tradicionales, especialmente si hay personas mayores en las familias o comunidad. Al respecto un padre comenta: a los niños hay que enseñarle valores desde la primera infancia, después ya se hace más difícil, hay que hacer nütramtu (conversación) y ngülamtun (consejos) (Alarcón et al. 2018: 6).

A esta descripción se suma la casi imposibilidad de realizar el *gvbam* (orientación, consejos) del enseñante hacia los que aprenden en el contexto museal. Asimismo ellos no tienen acercamiento directo o contacto sensorial con las materialidades en exhibición ni tampoco la oportunidad de verlos en su contexto real de uso o vinculado a los *mogen* (vidas) desde donde se han originado. Denominamos así todo aquello que, desde la mirada no mapuche, es conocido como elementos que están en la naturaleza, eso que también han sido llamados recursos naturales, entre los cuales solo mencionaremos algunos para comprender mejor esta idea: los cerros, las plantas, el suelo, el agua, los animales, etc.

La importancia de este aprendizaje completo también incluye el vínculo espiritual que los adolescentes requieren vivenciar para estampar no solo a modo cognitivo el

aprender, *logkontukun* (guardar en la mente, cabeza), sino también hacer el *piwkentukun* (guardar en el corazón) lo que se aprende y que garantiza permanencia para la vida.

Por lo anterior, las y los adolescentes mapuche que han visitado el Museo se ven imposibilitados de tener este aprendizaje integral. Se suma a ello la característica estructural espacial, por lo que no vinculan los objetos con su procedencia original, el medio ambiente, los ecosistemas, los usos ceremoniales, la nomenclatura de terminología en la lengua en que cada uno tiene sus asociaciones con otros objetos vinculados a ellos. A esto se agrega el tiempo de permanencia en el Museo ya que las y los adolescentes, por lo general, son parte de delegaciones que, en el mejor de los casos, han concertado una visita al Museo en la cual el tiempo de guiatura no sobrepasa una hora; también hay delegaciones cuya visita al Museo es una parada en el camino, cuando el destino final es otro, como en una salida de fin de año, por ejemplo.

En lo operativo de las visitas guiadas, como instancia de aprendizaje en el Museo, no se hace una distinción entre las y los jóvenes adolescentes que son mapuche y quienes no lo son, se interactúa de un modo general con todos para traspasar el contenido mapuche que está vinculado a los objetos que van observando.

La importancia de este aprendizaje completo también incluye el vínculo espiritual que los adolescentes requieren vivenciar para estampar no solo a modo cognitivo el aprender, [...] sino también hacer el *piwkentukun* (guardar en el corazón) lo que se aprende y que garantiza permanencia para la vida.

Este tema nos obliga a volver la mirada al cómo se está haciendo o cómo es que debiera hacerse la enseñanza, ya que tenemos en situación de aprendizaje, en muchos de los casos, a jóvenes adolescentes de dos culturas aprendiendo contenidos mapuche.

Al respecto el *kimche* Ernesto Huenchulaf manifiesta:

[...] wvchu wvchuy ta kimvn, wvchu wvchuy ta rakizuum. Wingka kewvn xipay wingka rakizuum mew. Wingka rakizuum kizuniey ñi güneluwvn; Mapuche kewvn xipay Mapuche rakizuum mew, ka femgechi inchiñ kizu nieyiñ ta iñ gvneluwvn, kizu ta azentukeiñ ta mogen, kizu ta falintukefiyiñ ta fijke mogen mülelu tvfa chimapu mu. Pu wigka, pu kaxipa, ka femgechi kizunieingvn kizu falintuingvn ñi zugu engvn, wvchuley ta kimvn, wvchuley ta kewvn (*E. Huenchulaf, comunicación personal, 2014*).

En interpretación de sus palabras estamos ante dos sistemas de conocimientos distintos: uno con raíz occidental y otro, el sistema de conocimientos mapuche. En ambos el pensamiento es diferenciado en la valoración, la credibilidad, la finalidad que atribuye a sus conocimientos, los que son transmitidos diferenciadamente por medio de sus respectivas lenguas, castellano y *mapuzugun*.

No obstante, dice, estos sistemas deben permanecer en sus propios estados, tanto en sus lenguas como en sus formas de ver, valorar y sentir el mundo, la vida, el aprender, el enseñar. Así, cuando se habla en castellano se transmite conocimiento *wigka*,¹¹ con todo lo anteriormente enumerado y cuando se habla en *mapuzugun* se transmite conocimiento mapuche.

QUÉ SE APRENDE, QUÉ PERCIBIMOS

Lo anterior nos proporciona claridad para pensar y repensar lo que sucede con el aprendizaje en la habitualidad de las visitas de delegaciones en la pasada por la exhibición permanente del Museo. Aun cuando los objetos que ven son todos de la cultura, del arte, de la vida cultural, social y ceremonial mapuche, no podemos desconocer que las y los jóvenes adolescentes logran algún nivel importante de aprendizaje con las explicaciones que se realizan desde el castellano en un esfuerzo por alcanzar que escuchen e internalicen los significados culturales. Sin embargo, el tiempo de recorrido se hace muy reducido, lo que no permite realizar evaluación ni retroalimentación sobre lo aprendido.

¹¹ Conocimiento *wigka*: se refiere a los contenidos que transmiten conocimientos de la cultura occidental.

Desde nuestra experiencia como educadoras podemos hacer un diagnóstico inicial del nivel previo de acercamiento con el conocimiento mapuche de las y los jóvenes, los que, obviamente, son diferenciados dependiendo del territorio de procedencia y la formación familiar. Logramos percibir sensorialmente algún estado de modificación de estos conocimientos al final del recorrido.

De acuerdo a lo señalado por el *kimche* Huenchulaf antes citado, creemos que, en la práctica de nuestras experiencias educativas, las y los jóvenes adolescentes, sobre todo mapuche, no logran comprender en profundidad e integralmente los conocimientos transmitidos, porque entienden muy poco su lengua materna, lo que hace imposible la aprehensión completa del aprendizaje, en el contexto cultural donde ocurren en espacio y tiempo los conocimientos.

Como lo expresamos anteriormente, el modo de aprender de las y los adolescentes viene de la etapa de niñas y niños, en la praxis, observando, participando en las tareas que realizan otros pares, adultos, su familia, miembros de sus *lofche* (comunidades), de donde pertenecen, luego imitando se van haciendo partícipes de la vida sociocultural, lo que se refuerza en el contexto social –como lo dijéramos antes– con las enseñanzas orales, como *epew*, consejos, conversaciones, evaluación, referencias de otros.

No desconocemos lo positiva que resulta la formación del grupo visitante aun en su diversidad cultural: “la visita a museos fomenta la identidad cultural. Estos espacios culturales son una oportunidad para que jóvenes y niños observen de forma directa el patrimonio y la historia que les rodea. Esta manera de conocer unos orígenes comunes favorece al mismo tiempo la cohesión social” (IGECA 2018).

No obstante, en la práctica de enseñanza y aprendizaje del Museo Mapuche, en cuyo proceso ha ido procurando paulatinamente proveerse de estrategias educativas pertinentes a su realidad territorial y sociocultural, es positivo reflexionar sobre una característica más de la educación mapuche referida por los miembros de su sociedad actual, mostrando rasgos que la diferencian de la educación occidental:

La educación mapuche se presenta como una educación más reflexiva al estar centrada en la formación de la persona, del ser che¹² (persona). Los contenidos no son lo central desde una visión de educación para la vida, sino la formación identitaria. Esta, para algunos, implica una inmersión total en la que se considera el verdadero modo de vida mapuche (Luna et al. 2018: 11).

12 Ser *che*: ser persona, en la educación mapuche es la finalidad educativa.

Capítulo 3

La experiencia
educativa
Pu gen ko

EXPERIENCIA DESDE EL CONTEXTO EDUCATIVO DE NUESTRO MUSEO

La experiencia a la cual nos referiremos es un proyecto educativo de corta duración. En él participaron las y los adolescentes del liceo municipal José de la Cruz Miranda Correa B-56, de la ciudad de Cañete. Calificado por las/os propias/os participantes como innovador, el proyecto se realizó por medio del área educativa del Museo Mapuche, Ruka Kimvn Taiñ Volil Juan Cayupi Huechicura, en el año 2019.

El proyecto se desarrolló en el contexto de la Semana de la Educación Artística (SEA), celebración internacional impulsada por la Unesco que busca sensibilizar sobre la importancia de la educación artística, y promover la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la cohesión social.

En Chile, la SEA es organizada entre otras entidades por el Ministerio de las Culturas,

las Artes y el Patrimonio. Los museos participan de ella a instancias del área de Educación de la Subdirección Nacional de Museos, del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.

Cada año los organizadores de la SEA establecen un lema a trabajar, que en 2019 fue: “Arte y naturaleza, conciencia en acción”. Este planteaba que “el impacto de las actividades humanas en la Tierra ha modificado la biosfera, transformando aceleradamente las condiciones en que los seres vivos nos desarrollamos y, de paso, poniendo en riesgo la coexistencia de las distintas comunidades de organismos vivientes que conformamos la naturaleza” (SEA 2019).

Además, presentaba el arte como “la instancia privilegiada para problematizar y reflexionar, sobre nuestra experiencia como seres constitutivos y habitantes de la naturaleza” (SEA 2019).



Entrada de las y los estudiantes hacia el ecosistema del wixugko para contrastar lo imaginado con la realidad, identificando las diferencias y aprendiendo a interactuar en los ecosistemas naturales, desde la visión mapuche.



La preparación logística previa de las y los estudiantes. Con el uso de zapatillas, todos se mojaron los pies por la gran cantidad de rocío de la mañana, muchos temieron resfriarse, pero esto no sucedió.

En la experiencia pudimos compartir y aprender del modo en que las y los adolescentes expresaron y modificaron sus imaginarios de la realidad. Más específicamente, sobre el ecosistema de agua de un *wixugko* (estero) ubicado en las inmediaciones del sector llamado “Estación Lanalhue” camino a la comuna de Contulmo, Región del Biobío, donde se realizaron parte de las actividades del proyecto educativo.

Con eso, tratamos de manera teórica y práctica asuntos medioambientales relacionados con el lema de la SEA. Para abordar los contenidos, utilizamos un enfoque intercultural que se desprende del contexto mapuche. Fundamentalmente, los temas impartidos se concentraron en el modo de conservación de los ecosistemas desde el conocimiento mapuche.

Objetivos

De modo general, en la actividad el interés estaba en acercarnos de manera práctica a una realidad objetiva de las y los estudiantes de nivel Medio. Desde el Museo Mapuche de Cañete, nos interesaba conocer la percepción de estos jóvenes, considerando que entre ellos había estudiantes que procedían de sectores rurales y urbanos, los de origen mapuche y no mapuche, pero sobre todo considerando

la necesidad de conocer sus opiniones, impresiones y emociones en lo que respecta al medio ambiente, la naturaleza y los ecosistemas.

En el marco de la celebración de la SEA 2019, un objetivo era el de expresar el conocimiento mapuche sobre la naturaleza y comunicarlo creativamente mediante el arte literario de los *epew*. Con eso, se esperaba comprender cómo operan los imaginarios de las y los adolescentes en torno de esta temática, pero en especial sobre los ecosistemas de agua.

Asimismo, un segundo objetivo fue compartir con las y los jóvenes el conocimiento mapuche sobre formas de ver, sentir, valorar y cuidar la naturaleza. Esto en concordancia con la convicción acerca de la existencia de otras maneras de entender y vivir la relación con lo natural, en que los aspectos espirituales adquieren mucha relevancia en términos de la actitud de protección y respeto que se debe tener con relación al cuidado de los espacios naturales.

Eso no significa que se deban desconocer y minimizar las recomendaciones aprendidas de la educación ambiental de programas de educación formal, normalmente orientadas a partir de la visión cultural occidental y siempre

desde la lengua castellana, sino que esta debe convivir con los requerimientos y conocimientos de origen mapuche en búsqueda de la construcción de formas de relación con los espacios naturales que sean más inclusivos, más cuidadosos de los entornos y más respetuosos frente a las muchas vidas humanas y no humanas que componen la tierra (*mapu*). En cierta medida, esto apunta no solo a relaciones más sostenibles con la naturaleza, sino que apuesta por una convivencia intercultural más sana y respetuosa, un tema especialmente importante en el momento en que la sociedad chilena y de los pueblos originarios se reúnen para repensar su pacto constitucional. En otros términos, la vida misma es lo que está en el centro de estas cuestiones. En este sentido, nuestros objetivos tuvieron como horizonte ensayar la convivencia y el fortalecimiento de diferentes formas de conocimiento.

Metodología

La metodología utilizada se dio desde la práctica de la educación mapuche, basada en su cosmovisión y con participación de las personas involucradas.

Esta reconoce el hecho de que las y los estudiantes cargan consigo aprendizajes

básicos previos, desde el aula, para luego pasar a experimentar lecciones en espacios naturales y contextos sociales reales.

Así, el proceso pedagógico estuvo orientado a partir del mapuche *kimvn*. Teniendo a este último como *rekl* (apoyo), las y los protagonistas tuvieron la oportunidad de aprender conocimientos provenientes de la cultura mapuche. En especial, estuvieron en contacto con saberes sobre el *ko*, de un espacio natural de agua (*wixugko*).

La fase de levantamiento de conocimientos previos se efectuó durante el primer día de contacto con las y los estudiantes. Para eso, se realizó un *nvxam* (conversación analítica), un proceso reflexivo y participativo en que las y los jóvenes describieron sus ideas iniciales sobre el *wixugko*, esbozando los elementos tangibles e imaginados a partir de los cuales han conformado sus imágenes mentales de este ecosistema, complementado con la información recibida del contexto social. También se hizo una puesta en común del significado de los *epew* (creación literaria, especie de fábula) como arte verbal y literario mapuche. Finalmente, los trabajos de ese día concluyeron con un taller explicativo sobre la caracterización de los *epew* con las y los estudiantes.

La experiencia se lleva adelante en atención a la necesidad de formación cultural mapuche identificada a partir de los contextos educativos formales, razón por la cual se tomó contacto inicial e invitó a participar a directivos del Liceo y a las y los docentes de las asignaturas implicadas: Educación artística, Lenguaje, Ciencia/ Estudio de la naturaleza.

Como estrategia para la aprehensión integral del mapuche *kimvn* se realizó la visita al *wixugko* que, además, permitió contrastar lo imaginado y lo real.

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD

“Mi chuchu nos enseñó los remedios y nos mostró cómo funcionaban los menoko, pues al lado inmediato del fundo había un gran menoko, ese ecosistema de agua y tierra donde convergen cientos de plantas medicinales. Nos enseñó mucho más yam a los xayen-ko, pues muy cerca de su casa había un hermoso salto de agua, el cual a lo lejos visitábamos y orábamos en actitud de máximo respeto” (Ñanculef 2016: 8).

Un gran xayenko (cascadas) con la presencia de un relmu (arcoíris) que lo hace un lugar espiritual con mucho newen (fuerza). En su entorno hay presencia de lawen (hierbas medicinales), en este caso, particularmente koyamlawen. Foto: Rosa Huenchulaf.



En la experiencia educativa el *kimvn* es compartido

Desde la percepción cultural mapuche, el *kimvn* es un valor muypreciado: “*Kimvn ta fali, kimvn ta kisu akukelay, kintugekey*” (*logko* Juan Huenchulaf, comunicación personal, 1998). Es decir, el *kimvn* no llega solo, el *kimvn* se busca. Para acceder a él deben darse dos condiciones: primero, el interés por aprender, acercándose a las personas, y segundo, prácticas socioculturales e instancias portadoras, en las que, al mismo tiempo, siempre

debe estar la disposición de transmitir ese conocimiento para la proyección y la pervivencia de la cultura mapuche.

Los contenidos culturales mapuche organizados para el aprendizaje fueron ideados para las y los estudiantes, y las y los docentes de las asignaturas implicadas, yendo a un espacio natural de agua, llamado *wixugko* (estero), para vivenciar una práctica espiritual-ceremonial mapuche, el *gijatu*, en que se pide permiso al *gen ko* (protector del agua y su espacio) para ingresar a su territorio y hacer uso de su agua.



Docentes y estudiantes observan el entorno y la variedad de ecosistemas que confluyen en un espacio natural, en este caso se observa un mawizantu.

Contrastar lo imaginado con la realidad

Las y los adolescentes mapuche y no mapuche, al enterarse del significado del concepto de *wixugko* (estero) y, más específicamente, sobre aquel ubicado cerca del lago Lanalhue, expresaron sus ideas y percepciones sobre estos espacios.

Muchas/os comentaron que no lo frecuentaban habitualmente, pero que lo conocían por los relatos escuchados de la gente. De ahí referían sus características generales: un estero ancho con mucho caudal de agua, y cuyo recorrido termina en el lago Lanalhue. Mencionaron también el hecho de que en sus inmediaciones y orillas existe mucha diversidad de vegetación, tales como hierbas, arbustos, plantas medicinales y árboles de todos los tamaños, además de piedras y rocas.

Con la intención de entender los imaginarios de las y los adolescentes en nuestra experiencia local, optamos por un acercamiento inspirado en las proposiciones de autores –descritos en el primer capítulo de este libro– que abordan los imaginarios sociales y territoriales desde distintas miradas, como, por ejemplo, la inclusión de su dimensión local.

En nuestra práctica con las y los adolescentes, este tema estuvo muy presente, una vez que la visita al estero se dio con

el propósito de generar conocimientos preocupados por el desarrollo concebido desde la cultura ambiental mapuche, pero reconociendo el valor del encuentro entre culturas. Para eso, los elementos, las ideas y los conceptos locales, hasta entonces invisibilizados, fueron privilegiados frente a los imaginarios ambientales que se despliegan de concepciones de desarrollo que, asociadas a las intenciones de las lógicas de globalización, presentan la idea del Tercer Mundo.

En la experiencia educativa, las y los jóvenes expresaron sus ideas iniciales sobre el ecosistema de agua *wixugko*, mismas que fueron aprehendidas desde la realidad local social y desde las enseñanzas de la educación formal en que basan sus conceptos, modos de ver y valorar la naturaleza en concepciones hegemónicas que replican los contenidos asociados a desarrollo, crecimiento económico y manejo ambiental asociados a la globalización. De modo general, sus percepciones se dan sobre todo desde una mirada occidentalizada que se caracteriza por concebir sus elementos como recursos naturales. Como tales, estos recursos se vuelven susceptibles de utilizar como bienes disponibles para el desarrollo económico de los seres humanos, no importando el nivel de modificación, transformación, destrucción y exterminio en la intervención que se hace en la naturaleza.

Ecossistemas en la experiencia educativa

Las y los protagonistas visitan un ecosistema de agua que en la lengua mapuche se denomina *wixugko*, para aprender sobre su cuidado y los *genko*.

En la visión mapuche el *mapu* es, en sí, un gran ecosistema compuesto por muchos espacios diferenciados, porque cada uno alberga especies de vida diferentes. Así, entre muchos otros, están los espacios de *wigkul* (cerros), *mawiza* (montes-montañas), *laxag* (planicies) y *ko* (agua). Cada ecosistema se diversifica por sus cualidades propias: dimensiones, mayor o menor presencia de elementos que lo componen. No obstante hay dos hechos propios del conocimiento mapuche en la caracterización de los ecosistemas: uno es que estos elementos son considerados como *mogen* (con vida); el segundo en coherencia con el primero es que poseen *newen* (fuerza espiritual). Ambos hechos inducen naturalmente a verlos con una mirada de respeto que en la lengua mapuche se denomina *yam*.

Un ejemplo de ecosistema, cómo está compuesto y los usos que tienen sus elementos para la vida, lo encontramos en la siguiente expresión:

Ecossistema mawida; montes con vegetación abundante formada por predominancia de comunidades de plantas como roble o hualle, quilas, canelo, boldo, tineo, palo trébol, laurel. Es un espacio de recolección de plantas para la salud, el arte, la música, el teñido, alimentación, abrigo, fuego, construcción, plantas sagradas para rituales, plantas reveladoras, diagnósticas de gran poder medicinal (Pérez 2004: 5).

Según la visión del mundo mapuche, es posible separar los diferentes ecosistemas de agua (*ko*) en el *wajmapu* de la siguiente manera: mar (*lawken/labken*), río (*lewby/lewfv*), lagos (*dawlliko*), cascadas (*xayenko*), lugares de agua con mucha vegetación medicinal (*menoko*) y pozos (*rvganko*). En cada uno de ellos hay presencia de *genko*: espíritus que resguardan la integridad de estos lugares. Esto es fundamental, desde la perspectiva mapuche, porque los *genko* garantizan la mantención y el buen uso del agua por parte de todos los seres vivos (*mogen*) que existen en la tierra (*mapu*).

Al ecosistema *wixugko* concurren estudiantes y algunos docentes del Liceo. A las y los estudiantes se les solicitó llevar una pequeña cantidad de *mogewe* (semillas), en la medida de un *xuna* (puñado), para realizar el ceremonial en el lugar definido, lo que se llama *kujitu*, que se entiende como una “forma de pago” que se tributa simbólicamente al *gen*, en manifestación de respeto a su función.

Actividad espiritual mapuche de petición de permiso al gen ko para entrar a un wixugko (estero), en el sector de la Estación Lanalwe en Cañete.



Las y los estudiantes junto a la asesora cultural del Museo, preparan los mogewe (semillas, muday) colocándolos en un jepv (cesto vegetal) y metawe (cántaro) con muday para realizar la ceremonia.





Retroalimentación del ceremonial de petición de permiso al gen ko. Las y los estudiantes preguntan y complementan aprendizajes.

Creación de los *epew* por las y los adolescentes y el traspaso de sus conocimientos a las y los artistas

Las y los estudiantes, en su unidad educativa, escribieron los aprendizajes sobre el modo mapuche del cuidado de los ecosistemas, escribieron sus *epew* (ver Anexos). En el modelo de educación mapuche, los *epew* son un modo de transmisión de conocimientos, como lo señaló el *epewtufe* Ernesto Huenchulaf, “el *epew* es una de las formas fundamentales del sistema de educación mapuche” (E. Huenchulaf, comunicación personal, 2018).

En esta experiencia, las y los estudiantes adolescentes plasmaron en los *epew* los conocimientos aprendidos en la visita al *wixugko* (estero) en creaciones literarias, aprendizajes que se iniciaron para ellas y ellos al presenciar la actitud que se debe tener para ingresar al espacio de este ecosistema de agua. Por eso, la importancia de haber realizado el *gijatu*,¹³ una petición de permiso que interpela el *genko* de dicho ecosistema, pidiéndole paso y

¹³ El *gijatu* fue realizado por la asesora cultural mapuche del Museo, Rosa Huenchulaf C.

diciéndole que quien allí ingresa cuidará de ese espacio, haciendo uso respetuoso de aquello que necesita. El *gijatu* contó, además, con los *mogewe* (semillas) que cada joven trajo como símbolo de su participación. Estas semillas fueron entregadas al *genko* durante la ceremonia como un acto de retribución por permitir el ingreso y presencia de todos en su espacio. Al mismo tiempo, este regalo que se le hizo es un agradecimiento por el agua que mantiene en su *wixugko*.

En este sentido, las y los estudiantes fueron partícipes del modo particular de relacionarse con la naturaleza, en específico el cumplimiento de reconocer que los espacios, lugares y ecosistemas “no están solos”, como lo han dicho desde siempre las/os ancianas/os en la educación mapuche transmitida y recibida oralmente. En esta ocasión fue una vez más retransmitida a nuestros protagonistas.

Desde la educación mapuche, el conocimiento adquirido por las personas tiene dos propósitos que son funcionales para la vida: el primero es ponerlo en práctica, distinguiendo los momentos y los contextos de uso; el segundo propósito es transmitirlo, compartirlo para su reproducción.

En el lugar mismo donde se desarrolló esta ceremonia escucharon diferentes manifestaciones mediante las cuales los *gen* de todos los ecosistemas del *mapu* se presentan o se dejan ver. En este caso, los de los ecosistemas de agua pueden presentarse como: personas con forma de sirena, hombre, mujer, pez, toro, caballo, ballena u otras formas. Esta manifestación puede darse también por medio de *pewma* (sueños) que las personas tienen, los que constituyen mensajes que la naturaleza misma decide comunicar a los humanos en la medida que se produce mayor deterioro en la intervención que se le está permitido hacer de ella. Esto se debe al rol que los *gen* tienen como cuidadores. En el encuentro con cultoras/es y artistas locales en el Museo Mapuche de Cañete, traspasaron sus aprendizajes por medio de la narración de sus *epew*, los que luego fueron transformados en expresión artística de pintura, ilustración, costura, modelado en masilla, modelado en greda.

Desde la educación mapuche, el conocimiento adquirido por las personas tiene dos propósitos que son funcionales para la vida: el primero es ponerlo en práctica, distinguiendo los momentos y los contextos de uso; el segundo propósito es transmitirlo, compartirlo para su reproducción.

Esto lo inferimos de las recurrentes afirmaciones de los ancianos mapuche que dicen “el *kimvn* no se guarda, pasa a los hijos y de los hijos a sus hijos”.

Conforme argumenta Viegas (2008), la transmisión de conocimiento como un fenómeno masivo fue apropiada por el Estado nacional a partir de la industrialización. Eso se hizo, además, reservando este procedimiento a espacios intramuros asociados a instituciones de educación formal.

En eso, el Estado pasa a decidir qué se enseña, a quiénes se enseña y quiénes enseñan. Esta es una de las diferencias de nuestra experiencia frente a la educación formal. En nuestro proceso, la enseñanza se hace participativa, rompiendo con la lógica educativa estatal en la medida en que recupera los conocimientos y los modos de transmisión mapuche.

Creación artística entre grupos de estudiantes y culturas/es de arte

En el marco de la celebración de la Semana de la Educación Artística en 2019, estudiantes, docentes, cultores y artistas locales aprehendieron el estado de un ecosistema de agua conociendo desde una mirada mapuche

el modo de preservarlo. Enseguida, ellos transformaron los aprendizajes logrados en una obra artística. En razón de su entusiasmo, se dio la oportunidad de conocer diversas formas artísticas de representar sus aprendizajes, es decir, no solo la escrita, en forma de *epew*, sino también el modelado y la costura, por ejemplo.

De acuerdo con lo que expone Rodríguez (2016: 380), “la educación del arte en contextos no formales se diferencia de la educación en contextos formales, al menos en varios aspectos fundamentales: es más flexible, menos jerárquica, no requiere estudios previos, quienes acuden a ella lo hacen por voluntad propia, sin intención especial de obtener un grado académico”.

Así se releva y se valora la voluntad y la disposición de tiempo que dieron las y los artistas locales procedentes del territorio de origen del Museo, con quienes la institución mantiene diferentes vínculos sociales. Su actitud positiva de aprender en relación con la formación de contenidos culturales mapuche sobre la temática trabajada es algo que debemos reconocer y entender como parte de la educación no formal a la cual se refiere Rodríguez (2016).

Estudiantes exponen sus epew, elaborados grupalmente.



En la sala multiuso del Museo interactúan estudiantes, docentes y asesoras/es culturales.





Estudiantes y cultora representan la idea de un epew mediante el arte de recorte en género.



Estudiantes y cultora representan la idea de un epew, por medio de la ilustración.

Estudiantes con la ayuda de su cultor, representan la idea de su epew por medio de la pintura.



Representación de la idea de genko de un epew, trabajo de estudiantes y el cultor del arte de la arcilla.





Representación de la idea de genko de un epew, trabajo de estudiantes y cultura del arte de la greda (wvdyb).



Representación de los genko por medio de la greda con la asesoría de la cultora local Bárbara Cona.

Representación de los genko por medio del trabajo de la arcilla con la asesoría del artista local Renán Rodríguez.



Representación de los genko con la asesoría de la cultura de bordado, costura y recorte en géneros, Daniela Pizarro.





Representación de los genko con la asesoría de la artista ilustradora Yasna Obreque.



Representación de los genko con la asesoría del artista visual Felipe Catrilelbun.

En la educación mapuche el *mizawvn* es parte de la formación de persona, se origina en el seno familiar en la primera infancia de niñas y niños. Después en la vida mapuche se va transformando en una práctica social familiar y colectiva, la que se ha venido replicando hasta hoy en contextos intraculturales como en otros; es un gran hito social que afiata confianzas.

***Mizawvn*, convivencia**

En la vida familiar y comunitaria mapuche, la realización del *mizawvn* (compartir los alimentos) es una práctica milenaria. Ella tiene su inicio al interior de las familias mapuche, particularmente entre las/os hermanas/os que desde pequeñas/os se les crea la costumbre doméstica de hacer *mizawvn*. El alcance de su significado va más allá de solo compartir los alimentos. Así lo expresa una participante en una celebración de una práctica social mapuche, el



*Desarrollo del mizawvn
en la ruka del Museo.*

wiñoyxipantu, en el liceo Guacolda de la comuna de Cholchol en 2015. El *mizawvn* “significa compartir, dos o más personas de un mismo plato para afianzar una amistad duradera” (V. Gallardo, comunicación personal, 2015). En el ámbito familiar, conlleva asimismo generar una actitud casi de complicidad, de amistad, de lealtad entre hermanas/os.

En la educación mapuche el *mizawvn* es parte de la formación de persona, se origina en el seno familiar en la primera infancia de niñas y niños. Después en la vida mapuche se va transformando en una práctica social familiar y colectiva, la que se ha venido replicando hasta hoy en contextos intraculturales como en otros; es un gran hito social que afianza confianzas. “El *mizawvn* es una actividad propicia para que las personas se sientan mayormente dispuestas” (V. Gallardo, comunicación personal, 2015).

En esta oportunidad en la *ruka* del Museo Mapuche de Cañete junto a estudiantes, docentes, cultores/as y artistas compartimos *iyaqel* (la comida) antes de culminar con la actividad.

RESULTADOS Y EVALUACIÓN

Resultados: Los aprendizajes de los protagonistas

Los resultados los expondremos teniendo en cuenta que los objetivos de la actividad se dieron alrededor de la creación de los *epew*. Por medio de ellos es que se da la evidencia de que los aprendizajes arrojaron una serie de conceptos en lengua mapuche. Eso se dio en la apropiación de la visión, las creencias, los sentimientos, la valoración, el cuidado que las y los estudiantes fueron interiorizando y usando en la elaboración de sus creaciones escritas, tanto en lo que se aprendió en las dependencias del Museo como lo que se dio en contacto con los *genko*. De ese modo, y a raíz de las actividades prácticas trabajadas con las y los artistas locales, las y los participantes lograron una nueva producción de conocimientos con las y los jóvenes, ciertamente ahora desde otra mirada cultural. Así, “en los museos, la educación es independiente al rango etario; es más bien un proceso que forma parte de la persona a lo largo de toda su vida, nunca dejamos de aprender” (Contreras 2021: 47).

Teniendo ya definidos los *genko* de sus *epew*, se compartió con ellas/os las diferentes manifestaciones o formas que asumen estas fuerzas cuando se presentan a los seres humanos. De hecho, ya aquí hablaban de nombres de *genko*.

Momentos de evaluación integral de la actividad con algunos protagonistas, en donde se abordó el desempeño de los involucrados en cuanto a: participación, responsabilidad, motivación, aprendizaje, logística, etc.



Ciertamente estos conceptos nos permitieron agrupar en el presente los aprendizajes en los personajes y *gen* creados e incorporados en los *epew* y los alcanzados en los planos espiritual y sociocultural y en denuncias de problemas ambientales para transformarse, en el futuro, en conocimientos que este grupo social retransmitirá. Eso tiene estrecha relación con lo que señala Cayuqueo (2007), acerca de que el desarrollo del conocimiento indígena requiere de la oralidad en su transmisión mientras se va adaptando a conocimientos existentes, que a su vez son creados, desplegados y transformados en el colectivo.

Aprendizajes culturales, espirituales, sociales, ambientales percibidos desde los epew

Varios personajes y *gen* fueron mencionados en la creación de los *epew*:

- a. Personajes y *gen* nombrados en lengua mapuche: *gvru* (zorro), *mañke* (cóndor), *yene* (ballena), *pagi* (puma), *nawel* (tigre), *lvgyene* (ballena blanca), Amankay (personaje ficticio).
- b. Personajes y *gen* nombrados en lengua castellana: pez, chicol, buitre, sapo, ballena blanca, toro negro, hombre gigante, picaflor, zorzal.

Desde el conocimiento mapuche, y sobre la base de la experiencia de vida, de los relatos orales en el medio mapuche entre los personajes mencionados, hacemos la separación entre los que corresponden a las formas más frecuentes de manifestación, por lo menos visible, de los *gen*: ballena, pez y toro negro, los otros son de la creatividad y el imaginario de las y los protagonistas. Los personajes que dieron vida a los *epew* corresponden a aves y animales del medio. Esto indica que la práctica educativa no formal, mapuche y basada en la oralidad, logra interesantes niveles de aprendizaje.

Aprendizajes espirituales

Los aprendizajes se levantaron observando distintos fragmentos de los *epew*, que daremos a conocer por medio de las citas testimoniales de las y los protagonistas, y también a partir de nuestra propia interpretación cuando la idea es un poco difusa en el texto.

Evidentemente la experiencia nos muestra que a las y los adolescentes les ha sido muy significativo aprender sobre los *gen*, interiorizar su significado como seres espirituales que cuidan de los diversos ecosistemas que forman parte del *mapu*. Lo observamos, por ejemplo, en las siguientes frases que elaboran esos aprendizajes:

“¿Acaso tú no sabes que antes de ingresar al agua hay que pedir permiso al *gen*?”
“Decidieron igualmente acercarse a darse un baño en el estero no sin antes realizar una rogativa hacia la salida del sol para pedirle permiso al *gen*” (*epew* 1). Lo anterior deja en claro que no pedir permiso es faltar el respeto a los *gen*, y que esta rogativa debe hacerse siempre en orientación Este. También se expresa como un hecho que los *gen* manifiestan enojo o que se debilitan: “vertiendo sangre al *wixugko* para darle un susto al irrespetuoso e irreverente joven” (*epew* 2). “Un día, un bello y buen picaflores le dijo a mi *cheche*: —Estoy tan preocupado, porque encontré muy enfermo a un *gen* y al bosque que este cuida”.

En dos *epew* no se visibiliza explícitamente el *gen*, pero sí están presentes en el desarrollo del contenido.

Desde el conocimiento mapuche, y sobre la base de la experiencia de vida, de los relatos orales en el medio mapuche entre los personajes mencionados, hacemos la separación entre los que corresponden a las formas más frecuentes de manifestación, por lo menos visible, de los *gen*: ballena, pez y toro negro, los otros son de la creatividad y el imaginario de las y los protagonistas.

Se pueden apreciar algunas formas de vinculación entre los *gen* y las personas que hacen uso de estos espacios, por medio de la manifestación de formas visibles: “cuando había mucha *chiway* (neblina) bajé al lago a buscar las vacas y cuando estaba cerca de la isleta vi los tres *gen* del *lafken*, uno era un hombre que parecía un gigante y dos toros negros, lo que usted me ha dicho siempre, que se dejan ver cuando los mapuche no actuamos según lo establecido por nuestros antepasados” (*epew* 7).

En su sentido onírico, los *pewma* (sueños) comunican mensajes que dicen relación con la corrección de comportamientos humanos vinculados a su existencia, la importancia de los *gijatu* y *gijatun* como las ceremonias que les proporcionan las fuerzas necesarias para su mantención como *gen* que resguardan los diversos ecosistemas para el equilibrio de todas las vidas que los componen: “—¿Cómo podemos revelarle al dueño que no somos felices y que ya no tenemos *newen*?, le dijo la ballena blanca al toro negro que estaba un poco pensativo, y este le respondió a su compañera: —¿Podríamos pedirle a los espíritus mayores para revelárselo a través de *pewma*?” (*epew* 9).

Valoración de los pewma como indicador/aviso para retomar los conocimientos espirituales que se habían perdido

“Los pewma nos ayuden a tomar conciencia de que debemos cuidar férreamente el agua, los árboles y todos los espacios del mapu para vivir en armonía eternamente” (epew 3).

“El cóndor y el zorro, en estilos distintos, fueron intermediarios para que los mapuche tuvieran pewma y comprendieran que todos somos responsables para conservar el espacio donde habitamos y que nuestras creencias son necesarias para sobrevivir” (epew 6).

Lo referido en las citas anteriores nos permite afirmar que los espíritus de los antepasados están en constante vinculación con las personas mapuche vivas que pueblan esta dimensión espacial del *mapu* y desean que sigan existiendo en armonía, así, por medio de los *pewma* orientan lo que debe hacerse.

Existencia de dimensiones espaciales

“Una plateada ballena prisionera en las profundidades del *labken* que se lamenta de su abandono e infortunio por no haber cumplido el mandato de los espíritus superiores que habitan en un espacio más allá del *wenumapu*” (epew 8).

Este fragmento nos permite visualizar que las y los protagonistas también se han introducido, tal vez, básicamente, en el conocimiento y la comprensión de la existencia de otras dimensiones espaciales del *mapu*, más allá de las que eventualmente puedan ser conocidas como *nagmapu*, *wenumapu*, siendo este un conocimiento intrínseco muy importante de la cosmovisión mapuche, así como también de las vinculaciones que hay entre ellas.

La cita también comunica que los *gen* no se mandan solos en el cumplimiento de sus funciones; también son controlados por fuerzas superiores de otras dimensiones. Se demuestra la rigurosidad del rol que tienen los *gen* como cuidadores de espacios de agua o bosques nativos, según el cual desviar la función –y enamorarse, por ejemplo– es motivo de sanción como error que no deben cometer. Señala la visión de mundo mapuche que reseña la idea de la efectividad de existencia de otras dimensiones espaciales del *mapu*.

Socioculturales mapuche

Es muy interesante que las y los jóvenes hayan adquirido conocimientos para una reflexión que forme su conciencia crítica sobre el compromiso de la sociedad en general y particularmente del actuar de las comunidades mapuche. Reconociendo el

contexto territorial *labkenche* en el que se desarrolla la actividad y en el que viven las y los participantes, se hace relevante que las y los jóvenes entiendan, mantengan y valoren la forma de vida natural mapuche, amigable y necesaria para la normal continuidad ambiental. Se incentiva incluso el regreso a ese modo de vida más sano y ecológicamente sustentable. No es sorpresa, entonces, que las y los jóvenes denuncien aspectos sociales y medioambientales que observan en sus propios entornos y que tiene relación con la masificación de las actividades de turismo que promueven cambios negativos en la vida mapuche, como la instalación de *camping*, por ejemplo. Esto se deja entrever en la incorporación en los *epew* de cuestionamientos familiares previos, al interior de las comunidades, por las consecuencias que justamente, suceden y afectan a las personas y al entorno natural:

[...] y mientras escuchaba, dedujo que el estado deplorable en que se encontraban era por causa que los mapuche se habían olvidado de sus creencias y que les gustaba el dinero fácil y por eso trabajaban para las forestales para subsistir y comprar cosas que no eran propias de sus tradiciones, se habían olvidado de recolectar frutos mesuradamente y cultivar la tierra sin sobreexplotarla (epew 3).

Otro tema sociocultural mencionado en los *epew* de las y los jóvenes está vinculado con la transmisión de los saberes culturales y espirituales mapuche sobre modos propios de cuidar de los espacios naturales. Estas actividades y conocimientos incluyen desde las prácticas ceremoniales, su organización y realización, como el *gijatun*, por ejemplo. Actualmente las / los *machi* y personas antiguas son los guías en una ceremonia espiritual: “La *machi* más antigua inicia el *guillatu* en la ribera de un río totalmente seco y con sus *gen* debilitados, mirando hacia donde nace el sol”. “La *machi* entrega las ofrendas al río para que los *gen* retomen su *newen* y todo empiece a ser como antes” (*epew* 6).

En eso la familia y especialmente los mayores (padres, abuelos) son los responsables de transmitir los contenidos propios de la educación mapuche. “Mi *cheche* me contó una historia muy interesante sobre un *gen* que vivía cerca de este lugar” (*epew* 3). En este caso es el *cheche*, también llamado *chezki* (abuelo materno), quien transmitió el conocimiento. Esto no libera de culpa a las generaciones jóvenes que proceden de manera irreverente con los ecosistemas naturales. Más bien deja en evidencia la falta de transmisión de estos contenidos formativos integrales mapuche y la falta de atención de los jóvenes: “el joven a pesar de la advertencia

que le había hecho su padre antes de morir, de las consecuencias de instalar un *camping* en el lugar, él decidió ganar dinero y no obedecerle, además, se olvidó de hacer rogativas” (*epew* 9).

Hay denuncia de la transformación del modo de relación con la tierra: en el uso que se hace, el no vivir de ella, de los recursos que proporciona de una manera natural como lo fue desde siempre, guardando los protocolos de intervención mapuche que están normados socialmente en la interpretación de las siguientes ideas: “volver a las formas de vida y prácticas naturales mapuche para la reactivación y mejoramiento ambiental del lago Llewllew. Replantar con nativos y cultivo de la tierra”; “pérdida de creencias propias”; “olvido de recolectar frutos del bosque”; “no trabajar la tierra”.¹⁴

Finalmente, en los *epew* se hace referencia a la existencia del sistema de medicina mapuche que en su función social apoya en resolver integralmente los problemas de salud espiritual, psicológica y biológica que se derivan y afectan a las personas por las transgresiones.

¹⁴ Las citas mencionadas se han interpretado de los *epew*, dado que las ideas están presentes pero difusas a lo largo del desarrollo del contenido de estos.

Ceremonias de sanación para el equilibrio del mapu y de las personas

Se denotan, al menos, dos ceremonias tendientes a la mejoría del *mapu* en su conjunto; también para las personas que enferman, en algunos casos, por ser portadoras de los mensajes de los *gen* o por incurrir directamente en acciones de intervención inadecuadas a las normas socioespirituales, causando daño. Por ejemplo:

El joven estaba tan angustiado que parecía que se había enloquecido y se tapaba los ojos y oídos y le gritaba a su madre: —¡Ñukecita, quedé paralizado de susto, porque no me contaron el cuento, yo los vi y escuché. La madre tuvo que visitar a la machi para sanar a su hijo e interpretar sus pewma. Después de tanto esperar supieron lo que deberían hacer. A su hijo tuvieron que hacerle un datun (epew 7).

En el contexto general mapuche, el *gijatun* que se hace en cualquier territorio mapuche, es un medio de sanación para los habitantes de ese espacio ya que entre todos los fines benéficos por los cuales se realiza periódicamente, no puede dejar fuera la petición de la permanencia de los *gen* en cada uno de los ecosistemas.

Labor de lawentuchebe

La labor o rol de un/a *lawentuchebe* es mejorar a enfermas/os por medio de las hierbas medicinales que recolecta en los bosques de árboles nativos y otros ecosistemas del *mapu*, es portador/a de este conocimiento, lo trae como herencia desde su *kvpalme*. Antes de entrar debe pedir permiso, hacer *gijatu* mirando al *puel mapu* (Este). Esto se aprecia en el siguiente fragmento:

Mi abuela siempre había ido a recolectar hierbas medicinales y lo hacía con gran pudor y esta actitud la llevaba a solo rodear el bosque y no se internaba en él, pero iba tempranito y realizaba una rogativa, pidiendo permiso al gen que se dice que es una gran ballena plateada que se traslada de wixugko en wixugko y muchas veces llega hasta el lago Lanalhue (epew 8).

En el contexto general mapuche, el *gijatun* que se hace en cualquier territorio mapuche, es un medio de sanación para los habitantes de ese espacio ya que entre todos los fines benéficos por los cuales se realiza periódicamente, no puede dejar fuera la petición de la permanencia de los *gen* en cada uno de los ecosistemas. El sentido es ayudar a los *gen* para que retomen *newen* (fuerza), la que se va perdiendo por los inadecuados comportamientos de las personas mapuche, por ejemplo, no hacer

un breve ceremonial de *gijatu* antes de intervenir un espacio natural, ya que de ahí parte todo, y que, en más de alguna oportunidad es causa de enfermedad para los mapuche porque constituye una transgresión. Actualmente este daño ambiental es ejecutado masivamente por las políticas de desarrollo locales, regionales y nacionales, llevadas a cabo en los territorios, traspasándose así la responsabilidad a los no mapuche, puesto que hoy es responsabilidad de todos mantener el equilibrio de todos los ecosistemas.

Por lo pronto, no solo personas mapuche enferman hoy por esta causa, esto se refleja en las constantes consultas a las/ los *machi* buscando ayuda de este tipo. “Hoy día atendemos a muchas personas no mapuche también, por diferentes causas, pero muchos tienen culpa por problemas con los *gen*; ejemplo hacen su casa y no piden permiso al *gen mapu*, a veces los hijos son los enfermos” (*machi* V. Caniullan, comunicación personal, agosto de 2021).

Problemas ambientales

Las y los adolescentes han podido visualizar el origen de los problemas que afectan al *mapu* (la tierra) en todos sus espacios, ya no solo desde los conocimientos que adquieren desde la educación ambiental de los programas y las

actividades escolares, sino también desde la particularidad de los conocimientos de la visión del pueblo mapuche que va más allá de ver las causas del deterioro ambiental como efectos humanos o catástrofes naturales. En esta visión hay entes espirituales que demandan respuestas coherentes dentro de lo que se puede explicar y entender como una relación en que las personas deben conocer y saber hacer lo que hasta ahora hemos llamado *kimvn* (conocimientos) propios a este tema: “Los espíritus creadores del *mapu* y del universo han observado que los mapuche han permitido que se destruyan los árboles y plantas nativas y que se cultiven otras especies que nunca se habían visto antes” (*epew* 6).

Han comprendido otro comportamiento humano impropio que contribuye al deterioro ambiental, expresado en esta cita: “Se habían olvidado de recolectar frutos mesuradamente y cultivar la tierra sin sobreexplotarla” (*epew* 3).

Destaca la recolección de los frutos silvestres que supone la importancia de su cuidado y valoración para su necesaria existencia, así también como debe ser el tema del trabajo de la tierra: modos de actuar para cuidar la naturaleza que en un sentido más holístico llamamos el *mapu*.

Han denunciado la “sequía de los ríos” como consecuencia del actuar humano que ya no vive con el conocimiento necesario que debe proceder con respecto a los *gen*, resultando como consecuencia el abandono que estos hacen de los espacios (ecosistemas) por el debilitamiento espiritual que padecen.

En este acercamiento cultural, las y los protagonistas de la experiencia accedieron a la información local, tal vez territorial, de solución de un problema ambiental: la falta de agua o de lluvia basadas en la espiritualidad y las creencias de la visión mapuche y cuidado del *mapu*, mencionando la existencia de un *mawelwe*, en la cordillera de Nawelbuta.

Lo anterior refiere al conocimiento mapuche profundo de la existencia en todo el territorio de lugares específicos de agua con carácter de “espirituales” (esteros, vertientes, nacidas de agua) que, aparte de las cordilleras y cerros, pueden encontrarse incluso en los ríos; espacios con fuerzas especiales capaces de conceder el favor de dar agua, siempre y cuando la intervención y petición se haga desde el conocimiento mapuche, observando los protocolos establecidos para ello, entre estos, “realizar *gijatun* para pedir agua”.

Por la alteración del modo propio mapuche de asentamiento habitacional, que respetaba cierta distancia de las fuentes de agua, esteros, cascadas, ríos, lagos, mar, en la construcción de las casas, solo se cuidaba no estar tan distante para proveerse de agua [...].

Se identificaron como causas del problema ambiental: la contaminación materializada en la diseminación de basuras, el asentamiento habitacional y el cambio del modo de vida en lo económico de las familias mapuche como factores que provocan el deterioro de los ecosistemas por las constantes visitas que hombres y mujeres realizan hoy a estos espacios. “El *gen* que era un hermoso pez plateado lo observó desde lejos y cuando se dio cuenta de lo que estaba pasando inmediatamente se acercó a la orilla para llamarle la atención y sobre todo lo invitó a reflexionar sobre las consecuencias que puede traer el hecho de botar basura en el *lavken*” (*epew* 4).

Por la alteración del modo propio mapuche de asentamiento habitacional, que respetaba cierta distancia de las fuentes de agua, esteros, cascadas, ríos, lagos, mar, en la construcción de las casas, solo se cuidaba no estar tan distante para proveerse

de agua: “En estos lugares también han construido sus casas muy cerca de los lagos, provocando la contaminación de sus aguas” (*epew* 6).

La transformación del modo de vida de las familias mapuche, por su pensamiento económico: “Los humanos son muy porfiados y no sé qué se creen, porque lo único que les interesa es *kullín* (dinero) y son capaces de hacer cualquier cosa para obtenerlo” (*epew* 7). Han hecho masiva instalación de *camping* en las riberas del lago Llewlllew, causando contaminación de este y mayor deterioro: “Tú y tu hermana tienen también culpa, porque no obedecieron a su *chaw*, que no quería que ustedes instalaran un *camping* aquí y lo primero que hicieron fue hacerlo después que murió” (*epew* 7).

En los últimos fragmentos se advierte que las/los estudiantes incorporaron en sus *epew* las historias reales levantadas de los relatos de sus propios contextos sociales para argumentar sus aprendizajes: “Se cuenta que el *lafken* Lleu-Lleu y sus alrededores era maravilloso, lleno de vida, armonía, libre de toda contaminación, porque sus aguas eran las más puras del mundo, porque sus *gen*, la ballena y el toro negro, tenían *newen* necesario para cuidarlas y permitir toda vida posible a pesar de las forestales” (*epew* 8).

Cultores locales: evaluación de experiencia educativa en Museo Mapuche de Cañete

“Aprendí que los *gen* son espíritus protectores de la naturaleza y son muy importantes, debemos mencionarlos, cuidarlos y protegerlos. Los y las *gen* vigilan el equilibrio de las aguas, de los vientos, los pájaros, las plantas, etc. Los y las *gen* son muy diversos, al igual como lo es la naturaleza.

Yo soy costurera y tejedora, mientras bordo y tejo les agradezco mucho. En el bordado que compartimos hoy, intentamos bordar a los *gen*, en este caso, Sumpall Gen”.

Daniela Pizarro,
cultora en costura en géneros

“A mediados del año 2019, tuve una grata experiencia como relatora sobre un taller impartido en el Museo Mapuche Ruka Kimvn Taiñ Volil Juan Cayupi Huechicura, donde tuve la oportunidad de transmitir conocimientos sobre el arte del *wvdvb* (*greda*) de la cultura mapuche, conocimientos que en algún momento recibí de mis abuelos y fui perfeccionándome más tarde en talleres que dictaba el Museo. Fue ahí donde un grupo de estudiantes del liceo José de la Cruz Miranda Correa participó en este taller, en el cual pudieron conocer

y revivir este hermoso arte. Se compartieron técnicas ancestrales inspirándonos en los *genko*, de lo muy importantes y respetados que son por mi cultura mapuche; los estudiantes mapuche tomaron interés y respeto, al igual que los estudiantes no mapuche, comentando que les agradaba saber de nuestra cultura a través de este arte.

En mi opinión como relatora mapuche, creo que estos talleres son una muy buena instancia para que los y las jóvenes estudiantes de la zona se puedan interesar en la cultura mapuche expresada a través de las diferentes artes de la cultura, así como lo fue este taller. Soy partidaria de la idea que se implementen más talleres, relatorías, exposiciones y juegos en los que se involucre a los jóvenes estudiantes y familiares para que tengan un mayor acercamiento a nuestra cultura”.

Bárbara Cona,
cultora del wvdvb (greda)

“En la actividad en torno a los *NgenKo*, pude apreciar primeramente como espectadora, la investigación realizada por los grupos conformados por estudiantes del liceo B-56, quienes tomaron la experiencia en terreno de identificación de los cuerpos de agua junto a sus funciones en el medio ambiente, desde donde se situaron conversatorios y crearon historias en formas de leyendas (*epew*).

Particularmente, mi trabajo como artista visual está enfocado en el dibujo y la ilustración, como métodos de aprendizaje de temáticas diversas, por lo tanto, fue una experiencia grata el ver transformar el texto creado en una narrativa gráfica.

Trabajé con un grupo de niñas adolescentes de dicho establecimiento, quienes poseían distintos grados de experiencia en torno a las artes manuales y visuales, por lo tanto, debí establecer ciertas bases en el trabajo colaborativo que debíamos emprender, para que pudiesen experimentar sin miedo al fracaso, aunque de igual manera significó para mí un trabajo de confianza con ellas, ya que nunca habían trabajado con tintas y tiralíneas, que fueron los materiales que escogí para la ocasión.

Me pareció que el resultado fue hermoso y lo mejor fue que efectivamente cada niña hizo ‘su parte’, ya que se dividió el texto de manera que cada una pudiese ilustrar una parte, siempre guiadas por mis conocimientos e invitándolas a crear e imaginar. Si bien pudieron haber conseguido un mejor dominio de la técnica, debido a que el tiempo dedicado a la creación de imágenes fue bastante acotado para lo que se propuso, me dejó satisfecha el compañerismo que vi en las niñas al alentarse unas a otras.

Me hubiese gustado haber sido parte de toda la actividad, desde la salida a terreno hasta la creación de las ilustraciones, ya que hubiese significado una retroalimentación efectiva empírica y hubiésemos podido conectarnos con mayor fluidez, ya que aunque trabajamos muy bien, las y los estudiantes no conocían a la mayoría de los cultores, por lo tanto la relación fue un tanto forzada y eso en particular hubiese sido trascendental para aprender a cabalidad unos de otros, asimismo como entre los cultores”.

*Yasna Obreque Guirriman/ Lucyth Poe,
artista visual*

Testimonios de docentes

“Generalmente los conocimientos eco sistémicos sobre la naturaleza se aprenden en la escuela, donde se considera que los ecosistemas son conjuntos de elementos abióticos y bióticos de un espacio determinado. Se dice, además, que están organizados en los elementos mencionados en constante sincronía, dependiendo uno del otro en donde podemos enfrentarnos a lo inimaginable o desconocido. Sin embargo, de acuerdo a la experiencia que uno pueda tener, existe un cambio en la percepción del entorno en que lo espiritual también le da un sentido a estos elementos dichos naturales. Eso quiere decir que todo lo que

compone los ecosistemas no debiese ser tratado como cosas que están simplemente presentes, como algo dado, sino que es a través del respeto y la conciencia que se logra que se mantengan vivos y en armonía.

Aprender directamente desde agentes que han vivido o se desenvuelven en lo expresado toma un sentido más significativo. Se le da más valor de acuerdo a las vivencias o experiencias de los agentes que nos logran transmitir la maravilla del cuidado de nuestra naturaleza y nuestro recurso tan fundamental como es el agua. En este sentido, es muy importante que estos relatos o experiencias sean transmitidos a todas y todos, ya que no es de interés de unos pocos, sino que nos involucra de manera global.

Se pudo aprender que el pueblo mapuche está íntimamente relacionado con los componentes o elementos de la naturaleza, que a partir de sus interacciones se pueden dar ciertas interpretaciones de lo que ocurre en nuestro alrededor. También a partir de las creaciones de las y los estudiantes se puede rescatar la importancia en el respeto a todos los seres de la naturaleza. Fue posible destacar y valorar el tipo de aprendizaje que obtuvieron los estudiantes al momento de crear sus relatos, en donde se desarrollan y aplican habilidades de manera transversal y significativa.

Los *epew* son una forma fascinante de conectarnos con la naturaleza, nos permite aprender, viajar en el tiempo y echar a volar la imaginación de una manera increíble. Es una buena manera para sincronizarnos con lo natural y una buena forma de desarrollar una variedad de habilidades en los estudiantes en general.

Toda experiencia nueva es muy importante, por sobre todo en adolescentes. Lo vivido en el Museo Mapuche de Cañete es muy importante e interesante, permite dar opciones de expresión a la imaginación en base a una cercanía con lo natural y nuestras raíces ancestrales, nos permite reforzar los valores de los estudiantes y enriquecer sus conocimientos de acuerdo a lo cultural, a lo propio de nuestra zona y por sobre todo sus habilidades”.

Carla Valentina Garrido Carrillo,
docente de Biología. Liceo José de la Cruz
Miranda Correa, Cañete

“Mi imaginario respecto de los ecosistemas estaba más relacionado al punto de vista científico y a mi relación emotiva con la naturaleza. Después de la visita al *wixugko*, creo que mi visión sobre el agua y la vida que surge a su alrededor, se vio enriquecida enormemente, desde un punto de vista más espiritual.

Me parece que la forma mapuche de cuidar el agua a través del conocimiento ancestral de los *genko* es muy interesante y puede ser perfectamente compatible con una visión occidental de la conservación de la naturaleza. Me gustó que este aprendizaje se haya dado a través del Museo, pues demuestra que este está comprometido con las comunidades locales.

Lamentablemente no pude presenciar los *epew* de los estudiantes, pero me parece muy valioso que hayan podido encontrarse con sus raíces a través de la actividad. Me parece que el arte es un medio muy importante para conectar con la naturaleza y con la cultura, por tanto, estimo muy acertado que se haya realizado de esta manera”.

*Francisco Rivas Fuenzalida,
docente liceo José de la Cruz Miranda Correa,
Cañete*

Palabras finales

El objetivo de este libro no ha sido el de una tesis investigativa, más bien trató de socializar una experiencia educativa que pretendió intrínsecamente dar a conocer qué posibilidades ciertas existen de hacer mapuche *kimeltuwvn* (educación mapuche) en el contexto de una institución cultural como es el Museo Mapuche de Cañete en vinculación con una instancia educativa formal. Es en ese contexto donde continuamente nos preguntamos ¿cómo pueden dialogar dos sistemas de conocimiento diferentes? Por un lado, nos posicionamos desde el sistema de conocimientos mapuche que opera en su ámbito familiar y comunitario, y, por otro, desde el occidental que ocurre en la educación formal escolarizada.

Una conclusión muy importante ha sido entender que para que pueda darse este diálogo, ambos sistemas deben respetarse y mantenerse en su autoafirmación y validación desde sus diferencias cosmogónicas y epistemológicas. Uno transmite el pensamiento que implica su conocimiento por medio de la lengua mapuche y el otro por medio del castellano, solo así se logra la finalidad educativa de sus culturas. Recalcamos la experiencia de que en la búsqueda de identificación de elementos metodológicos y de estrategias de planificación para enseñar y aprender, avanzando en el proceso del enfoque del mapuche *kimeltuwvn*, fue muy trascendental el uso de la lengua mapuche y aprender desde vivencias reales

y directas en vinculación con el entorno territorial contextual: ecosistema de agua o *wixugko*, para enseñar los contenidos provenientes de la cultura mapuche sobre los *genko* como protectores de estos espacios, porque garantizaron vehiculizar el sentido, el significado y las creencias para que las y los adolescentes, docentes y cultores locales obtuvieran aprendizajes tal cual son sentidos, valorados y vividos en el mundo social y espiritual mapuche.

Consideramos, además, que sí es posible la práctica del mapuche *kimeltuwn* en contextos con estas características que, en este caso, se reforzaron, además, por

los siguientes factores: la modalidad de educación no formal a la que se adscribe el Museo como institución cultural y la apertura hacia el mapuche *kimvn* (conocimiento mapuche) desde el liceo participante por medio de sus profesores y estudiantes, proceso que desde hace algunos años se ha potenciado por la incorporación de un educador cultural mapuche en su quehacer pedagógico.

Con lo anterior es necesario considerar que esta experiencia educativa nos propició una serie de reflexiones y aprendizajes, lo que se basa también en el proceso de aplicación de metodologías participativas que el Museo Mapuche de Cañete ha ido desarrollando desde hace dos décadas.

Como primera reflexión visualizamos que el mapuche *kimeltuwn* debe ponerse en práctica asumiendo la autovalidación mapuche de sus conocimientos, es decir, el conocimiento mapuche en sí mismo no busca ser validado, ni traducido, desde el conocimiento occidental, pues responde esencialmente a una cultura viva que intenta mantener sus conocimientos ancestrales o revitalizarlos cuando se requiera, además de que se basa en elementos espirituales (que van mucho más allá de lo simbólico), lo que complejiza su interpretación desde el prisma de otras culturas.

Una conclusión muy importante ha sido entender que para que pueda darse este diálogo, ambos sistemas deben respetarse y mantenerse en su autoafirmación y validación desde sus diferencias cosmogónicas y epistemológicas. Uno transmite el pensamiento que implica su conocimiento por medio de la lengua mapuche y el otro por medio del castellano, solo así se logra la finalidad educativa de sus culturas.

Palabras finales

Lo anterior no quiere decir que no pueda existir ese diálogo que observamos en la experiencia educativa descrita aquí, lo cual nos lleva a una segunda reflexión, donde vemos que en un contexto de mediación (entre museo y educación formal), en cualquier nivel formativo, la incorporación de contenidos del mapuche *kimvn* relacionados con el cuidado del *mapu* (considerando el concepto como un gran ecosistema) permitió que confluyeran muchos conocimientos venidos de distintas áreas del saber mapuche que se pueden enseñar y aprender. Así se dio respuesta a la necesidad de formación de las y los estudiantes adolescentes para el caso de esta experiencia, en que hubo bastante presencia de estudiantes mapuche, no obviando la participación de aquellos estudiantes que no son mapuche, pues en aquella confluencia

es donde se ha observado que el mapuche *kimeltuwn* se aplica sin distinción, lo que nos dio luces para acercarnos al mundo imaginado de quienes participaron, así como de la puesta en práctica de esos modelos. Se reflejó que las y los jóvenes adolescentes contrastaron y retroalimentaron sus aprendizajes entregados por el mapuche *kimeltuwn* del Museo con la realidad de sus contextos sociales de familia y comunidad, plasmados en cada uno de los *epew*, hecho que los llevó a levantar nuevos conocimientos, atendiendo a políticas de desarrollo económicas, turismo y asentamiento humano, entre otras situaciones donde se da la interacción humana con los ecosistemas de agua en el tiempo actual en sus territorios, complementando así los aprendizajes construidos desde la educación formal.

Agradecimientos

Agradecemos, en primer lugar, a cada una/o de las y los protagonistas de esta experiencia educativa, estudiantes del segundo año D (2019) del liceo humanista científico José de la Cruz Miranda Correa de la comuna de Cañete, provincia de Arauco: Ana Gutiérrez, Nayareth Diaz, Andrea Barrientos, Jennifer Altamirano, Chistianne Garrido, Marcela Gómez, Dyane Lastra, Vanesa Fuentes, Brayan Aravena, Benjamín Sepúlveda, Francisco Astorga, Ariel Henríquez, Lisette Becerra, Ignacia Medel, Matías Carrillo, Pablo Alarcón, Liuquen Antilao, Abraham Castillo, Arnol Arche, Samuel Catril, Yohan Osorio, Alyne Pedreros, Solange Lincopi, Fernanda Cuevas y Javiera Rivas.

A la profesora de Literatura y Lengua castellana de este curso, Isabel Monsalvez Sáez, quien nos colaboró inmensamente

motivando la participación de las y los estudiantes, en la organización y concreción de las actividades realizadas desde el Liceo.

A los cultores locales de diversas especialidades del arte, quienes aportaron con sus conocimientos para convertir en trabajos artísticos el conocimiento adquirido por las/los protagonistas; en especial plasmaron en su arte la representación de la idea de *gen ko*. Ellas/os fueron: Yasna Obrequé Guirriman, artista visual; Felipe Catrilelbun, artista visual; Bárbara Cona, artista mapuche emergente que trabaja como *wvdvbe*; Renán Rodríguez Fierro, profesor de Arte y antropólogo, como artista en esta ocasión trabajó con la arcilla; Daniela Pizarro, que se dedica al arte textil, técnica mixta, aplicaciones de escritura sobre telas y costura.

A la directora de nuestro Museo, Juana Paillef Carinao, porque siempre estuvo brindándonos su apoyo y pendiente de nuestro avance.

A Ana Riquelme Burgos, estudiante en práctica de la carrera de Servicio social de la Universidad del Bío Bío (2019), quien estuvo encargada de las fotografías de la visita que se realizó al *wixugko* el día 14 de mayo de 2019.

A Francisco Huichaqueo Pérez, profesional de Artes visuales y Cine documental, quien gentilmente nos realizó un video para documentar el encuentro de estudiantes y cultores realizado el día 16 de mayo de 2019 en el Museo.

A la *papay* Beatriz Calfuqueo del *lof* Quillem, Carahue, *kushe papay* (anciana) que gentilmente nos entregó su *kimvn*.

Al *logko* Miguel Treumun del *lof mapu* Koypuko, Carahue, al colaborar con el Museo y esta experiencia accediendo a entrevistas personales para compartir sus conocimientos en el rol que desempeña.

A Irene De la Jara que nos acompañó en este encuentro entre estudiantes y cultores, y luego ha propiciado la oportunidad de dar a conocer este trabajo por medio de este libro.

A Javiera Silva Parker de equidad de género por el apoyo a la serie Imaginarios.

A Andrea Torres Vergara por su incondicional entrega y cariño en la revisión de este libro.

Fuentes consultadas

Ação Educativa, 2002. *Adolescência: escolaridade, profissionalização e renda – Propostas de políticas públicas para adolescentes de baixa escolaridade e baixa renda* [en línea]. Brasília: Grupo técnico para elaboração de propostas de políticas para adolescentes de baixa escolaridade e baixa renda. Disponible en: <<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1748/257.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> [Fecha de consulta: 14-01-2022].

Alarcón, A. M.; M. Castro, P. Astudillo y Y. Nahuelcheo, 2018. La paradoja entre cultura y realidad: El esfuerzo de criar niños y niñas mapuche en comunidades indígenas de Chile. *Chungara* 50 (4): 651-662.<<https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562018005001601>>.

Augé, M., 1992. *Los no lugares*. Barcelona: Gedisa.

Baradit, A. y A. Vivar, 2019. *La colita del mar. Imaginarios Infantiles en el Museo de Historia Natural de Valparaíso*. Serie Imaginarios. Santiago: Subdirección Nacional de Museos.

Barba, L. y L. Salamanca, 2019. Hacia un trabajo conjunto entre la educación formal y no formal: Una propuesta para apoyar la inserción de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas diversas. *RES, Revista de Educación Social* [en línea] 29: 2-28. Disponible en: <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2019/09/trabajoconjunto_res_29.pdf> [Fecha de consulta: 30-07-2021].

Carrera, J., 2017. Entre lo imaginario y lo real. Teórica y reflexividad para una antropología de lo imaginario. *Cinta de moebio* [en línea] 59: 143-156. Disponible en: <<https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2017000200143>> [Fecha de consulta: 06-01-2022].

Carretero, A., 2003. Postmodernidad e imaginario. Una aproximación teórica. *Foro Interno* [en línea] 3: 087-101. Disponible en: <<https://revistas.ucm.es/index.php/FOIN/article/view/FOIN0303110087A>> [Fecha de consulta: 06-01-2022].

Cayuqueo, S., 2007. Conocimiento indígena en la globalización. En *Monopolios artificiales sobre bienes tangibles* [en línea]. Córdoba: Ediciones Fundación Vía Libre. Disponible en: <<https://www.vialibre.org.ar/mabi/5-conocimiento-indigena-globalizacion.htm>> [Fecha de consulta: 06-01-2022].

Cocomá, N., 2016. Imaginarios sociales en la relación ambiente y desarrollo. Tesis presentada para optar al título de Magíster en Desarrollo Sustentable y Gestión Ambiental. Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Contreras, F., 2021. *Cuando yo era niña, cuando yo era libre. Memorias e imaginarios de mujeres en el Museo del Limarí.* Serie Imaginarios. Santiago: Subdirección Nacional de Museos.

Crockett, L. J. y A. C. Crouter (eds.), 1995. *Pathways through adolescence: Individual development in relation to social contexts.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Erikson, E. H., 1980 [1968]. *Identidad. Juventud y crisis.* Madrid: Taurus.

Escobar, A., 1999. *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea.* Santafé de Bogotá: CEREC - ICAN - Giro Editores Ltda.

Escobar, A., 2007. *La invención del Tercer Mundo.* Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.

García, V. D., 2016. Concepción de la diversidad en fragmentos del imaginario docente: Una mirada desde la metodología interaccional integrativa. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 15 (28): 165-178.

García Canclini, N., 2019. *Ciudadanos reemplazados por algoritmos.* Jalisco: Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales.

Geertz, C., 1973. *La interpretación de las culturas.* A. Bixio, trad. Barcelona: Gedisa.

Grimson, A., 2002. Las sendas y las ciénagas de la cultura. Antropología y estudios de Comunicación. *Revista Tram[p]as - Comunicación/Cultura: entre la memoria y el proyecto* 01: 55-75. La Plata: Universidad de La Plata.

Fuentes consultadas

Hernández, Y. T., 2013. Análisis de imaginarios y percepciones asociados a fenómenos naturales para una adecuada gestión del riesgo. Tesis para optar al título de Doctor en Geografía. Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Geografía, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Hirmas, C., 2008. *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina.* Santiago: Unesco.

Huenchulaf, R., 2020. Política educativa Museo Mapuche Ruka Kimvn Taiñ Volil. Documento de trabajo.

Hurtado, D., 2004. Globalización y Exclusión. De la invisibilización a la visibilización consumista de los jóvenes y los imaginarios de resistencia. *Última década* [en línea] 20: 107-120. Disponible en: <https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362004000100006> [Fecha de consulta: 13-09-2021].

Instituto de Gestión Cultural y Artística, IGECA, 2018. Museos y educación: una relación imprescindible [en línea]. Disponible en: <<http://igeca.net/blog/196-museos-y-educacion-una-relacion>> [Fecha de consulta: 06-01-2022].

Jiménez, R. A.; R. X. Pérez-Luco Arenas y G. E. Bustamante Rivera, 2017. Identidad étnica y conductas sociales en adolescentes indígenas Mapuche sancionados por la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente en regiones del sur de Chile. *Universitas Psychologica* [en línea] 16 (1) <<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.iecs>>.

Latour, B., 2019. *Políticas Da Natureza: Como Associar as Ciências à Democracia.* São Paulo: Editora da Unesp.

Lebrún, A. M., 2017. La educación formal, no formal e informal: una tarea pendiente en los museos del Perú. *Consensus* 20 (2): 25-40. <<https://doi.org/10.33539/consensus.2015.v20n2.405>>.

Leff, E., 2010. Imaginarios sociales y sustentabilidad. *Medio ambiente y diálogo de saberes* 5 (9).

Liceo Intercultural Guacolda, 2015. *Mizawün* [en línea]. Disponible en: <<https://craliceoguacolda.webnode.cl/news/reflexion-misawun/>>.

Lindan, A., 2007. Diálogo con Néstor García Canclini: ¿Qué son los imaginarios y cómo actúan en la ciudad?. *EURE* (Santiago de Chile) [en línea] 33: 89-99. Disponible en: <<https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612007000200008>> [Fecha de consulta: 06-01-2022].

Luna, L.; C. Bolomey y N. Caniguan, 2018. Educación mapuche en el Chile neoliberal: análisis de tres escuelas de la región de La Araucanía. *Sinéctica* [en línea] 50 <[https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-007](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-007)>.

Martínez, S.; C. Menares, G. Mora y N. Stüdemann, 2005. Primeras jornadas de reflexión con las comunidades mapuche. Museo Mapuche de Cañete. Santiago: Dibam.

Martínez, L., 2007. Mirando al futuro: Desafíos y oportunidades para el desarrollo de los adolescentes en Chile. *Revista PSYKHE* [en línea] 16: 1-14. Disponible en: <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v16n1/art01.pdf>> [Fecha de consulta: 15-08-2021].

Melin, M.; P. Coliqueo, E. Curihuinca y M. Royo, 2016. *Azmapu. Una aproximación al Sistema Normativo Mapuche desde el Rakiduam y el Derecho Propio*. Temuco: Instituto Nacional de Derechos Humanos.

Mora, J., 2008. Persistencia, conocimiento local y estrategias de vida en sociedades campesinas. *Revista de estudios sociales* 29.

Museo Mapuche de Cañete, 2016. Jornadas de revisión del guion museográfico del 19 marzo 2016. Documento de trabajo.

Ñanculef, J. 2016. *Tayñ Mapuche Kimün. Epistemología mapuche - sabiduría y conocimientos*. Departamento de Antropología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Obreque, M. y P. Muñoz, 2020. Reentierro: experiencias, reflexiones y proyecciones del Museo Mapuche de Cañete en territorio Lavkenche de la Provincia de Arauco, Región del BíoBío. En *El regreso de los ancestros. Movimientos indígenas de repatriación y redignificación de los cuerpos*, pp. 99-117. Santiago: Ediciones de la Subdirección de Investigación.

ONU, 2007. Declaración de las Naciones Unidas sobre derechos de los pueblos indígenas [en línea]. Disponible en: <<https://www.uraqi.cl/antropologia-juridica/>> [Fecha de consulta: 06-01-2022].

ONU-OIT, 2002. Instrumento para la igualdad de género [en línea]. Disponible en: <<https://www.ilo.org/public/spanish/bureau/gender/newsite2002/about/defin.htm>>.

Paillalef, J., 2017. ¿Activismo cultural y/o mediación? *Xalkan. Nuevo boletín del Museo Mapuche de Cañete* 1: 42-56. Cañete: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.

Fuentes consultadas

Pessoa, A., 2020. La importancia del imaginario social para la construcción de prácticas de enseñanza-aprendizaje contemporáneas. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento* 10 (22): 133-144.

Pérez, I., 2004. Ecosistemas mapuches, dialogo intercultural para la restauración ambiental en la Región de la Araucanía. Disponible en: <<https://cetsur.org/wp-content/uploads/2016/10/Ecosistemas-Mapuches-Dialogo-Intercultural-Para-La-Restauracion-Ambiental-en-Region-de-La-Araucania.pdf>>.

Quilaqueo, D.; M. Quintriqueo, M. Segundo, E. Riquelme, E. Loncón, F. Le bonniec, 2018. Construcción social del conocimiento educativo mapuche: doble racionalidades y desafíos para una escolarización intercultural. Proyecto Fondecyt Regular n.º 1140562.

Ramírez, B., 2006. Imaginarios territoriales, escalas y utopías. *Geographia* 7 (14): 7-16.

Rehbein Montaña, R. y C. Mancilla Maldonado, 2011. Pensar y sentir las diferencias. Una aproximación a los procesos de transmisión de significados y valores ambientales entreculturas. El caso de la educación ambiental en el contexto intercultural mapuche. *Gazeta de Antropología*: 1-9.

Reyes, A.; C. Zúñiga, P. Poblete y N. Zañartu, 2019. Identidad étnica mapuche e imaginarios sociales del bienestar en la Región del Biobío, Chile. *Psicología & Sociedade* [en línea] 31. Disponible en: <<https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31186132>> [Fecha de consulta: 06-01-2022].

Rodríguez, L., 2015. El psicólogo educacional en contextos educativos no formales e informales. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Rodríguez, M., 2016. El arte en contextos no formales de la educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo, Venezuela.

Saavedra, J., 2008. Descolonización de la educación. En *Participación Social, derechos indígenas y educación intercultural bilingüe. Primer encuentro internacional de participación social en educación del Abya Yala*, P. Marín, ed., pp. 237-261. Cochabamba, Bolivia.

Said, E., 1978. *Orientalismo*. Barcelona: Random House Mondadori.

Schwartz, S.; B. Zamboanga y L. Hernández, 2007. Ethnic identity and acculturation in Hispanic early adolescents: Mediated relationships to academic grades, prosocial behaviors, and externalizing symptoms. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 13 (4): 364-373.

SEA, 2019. VII Semana de la Educación Artística [en línea]. <<https://is.gd/a6hSxS>>.

Stüdemann, N., 2017. Proceso participativo con comunidades lavkenche para la renovación del museo mapuche. Resultados y consideraciones desde dos experiencias de trabajo. *Xalkan. Nuevo boletín del Museo Mapuche de Cañete* 1: 57-68. Cañete: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.

Stüdemann, N., 2019. El *wampo* que navegó en el Lavkenmapu: un registro desde el *kimvn* mapuche, hacia una reflexión en torno a la teoría decolonial. En *Rastros en el agua. Exploradores, embarcaciones y materialidades*, D. Quiroz, ed., pp. 155-182. Santiago: Ediciones del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.

Unesco, 2015. Igualdad de género. Patrimonio y creatividad [en línea]. Disponible en: <<https://bit.ly/3cYW8tu>>.

Viegas, W. J., 2008. Transmitir conocimiento o crear conocimiento. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación X* (10): 170-171. Disponible en: <https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=124&id_articulo=1379>.

Williamson, G.; I. Pérez, G. Collia, F. Modesto y N. Raín, 2012. Docentes rurales, infancia y adolescencia mapuche. *Psicoperspectivas* 11 (2): 77-96. Disponible en: <<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-180>>.

Zaki Dib, C., 1992. *Estrategias no formales para la innovación en educación: concepto, importancia y esquemas de implementación.* Instituto de Física, Universidad de São Paulo. São Paulo, Brasil.

Anexo 1

Pu epew *(los epew)*

EPEW 1:
CHINKOL EGU BUITRE
(LA FAMILIA CHINCOL Y EL BUITRE)

Autoras: Ana Gutiérrez, Nayareth Díaz

Una mañana se encontraba un pequeño buitre bañándose a orillas del estero después de haberse comido un rico pez que estaba disfrutando descuidadamente la suave corriente del agua. Cerca, entre los arbustos, se encontraba el chincol y su familia, cuando de pronto vieron al buitre, pero a pesar de esto decidieron igualmente acercarse a darse un baño en el estero no sin antes realizar una rogativa hacia la salida del sol para pedir permiso al *gen*.

Ante esto el pequeño buitre curiosamente les pregunta: —¿Qué es lo que están realizando? Entonces el papá chincol le responde: —¿Acaso tú no sabes que antes de ingresar al agua hay que pedir permiso al *gen*? El pequeño buitre asombrado responde: —¡Oh no! Nunca lo había escuchado. —¿Nunca nadie te lo dijo? —le dijo el chincol más pequeño.

El buitre le respondió: —No, no tenía idea, nadie me lo había dicho antes, primera vez que lo escucho, ¡como no tengo familia! —Pero nosotros te podemos enseñar y, si deseas, puedes venir con nosotros a realizar esta ceremonia con respeto ante todo a la naturaleza —respondió el papá chincol. El pequeño buitre decidió participar en la ceremonia junto a la familia de chincoles y logró entender lo importante que es cuidar y respetar nuestra naturaleza, porque todos los seres poseen espíritu.

El buitre después de saber esto fue controlando su voracidad y aprendió que él también era responsable de mantener el equilibrio de los ecosistemas.

EPEW 2:
PANGI KA GÜRÜ
(EL PUMA Y EL ZORRO)

Autoras: Andrea Barrientos, Jennifer Altamirano

En un bosque se encontraban un *pangui* y un *gürü* descansando bajo la sombra de un árbol a las orillas de un *wixugko*. El *pangui* comenzó a observar detalladamente el *ko* y se dio cuenta de que habían botellas de vidrio y basura alrededor, le comentó al *gürü* lo que estaba observando y a ambos les causó mucha curiosidad saber quién era la persona que ensuciaba.

Cuando cayó la noche el *pangui* y el *gürü* se escondieron en unos matorrales para ver si dicha persona se acercaba al *wixugko*. Se llevaron la gran sorpresa que era un joven, el cual se escapaba de su casa e iba a beber a las orillas del *wixugko*, pero observaron que el joven después de beber se bañaba en el *wixugko* para quitar el olor a alcohol y para ellos esto era lo más terrible, porque él no realizaba *gillatu*, faltándole totalmente el respeto al *gen ko* del lugar.

Ambos se pusieron de acuerdo y hablaron con un sapo el cual representaba al *gen ko* para darle una buena lección al joven. El sapo llevó a cabo lo acordado con el *pangui* y el *gürü*, vertiendo sangre al *wixugko*, para darle un susto al irrespetuoso e irreverente joven.

Esa noche, como era su costumbre, el joven después de beber hasta embriagarse se fue a bañar y quedó todo manchado de sangre, comprendiendo que lo que le había pasado era consecuencia de la grave falta que estaba cometiendo y desde ese día comenzó a cuidar al *wixugko* por temor a que el castigo siguiente fuera peor.

EPEW 3: EL RENACIMIENTO DEL BOSQUE NATRI

*Autores: Christianne Garrido, Marcela Gómez,
Dyane Lastra, Vanesa Fuentes*

Un día como cualquier otro, un picaflor se encontró con su amigo zorzal y le dijo: —Mi *cheche* me contó una historia muy interesante sobre un *gen* que vivía cerca de este lugar. El zorzal al oír esto se entusiasmó por saber de qué se trataba la historia y le pidió que se la contara y el picaflor empezó, diciéndole: —Mi *cheche* me narró que un picaflor se había encontrado con el gen del bosque del Natri y que este estaba muy enfermo. El zorzal puso mucha atención, mientras el picaflor le contaba la historia transmitida por su *cheche* a orilla del fogón.

“Un día, un bello y buen picaflor le dijo a mi *cheche*: —Estoy tan preocupado, porque encontré muy enfermo a un *gen* y al bosque que este cuida”. El zorzal era muy habiloso y, mientras escuchaba, dedujo que el estado deplorable en que se encontraba era por causa que los mapuche se habían olvidado de sus creencias y que les gustaba el dinero fácil y por eso trabajaban para las forestales para subsistir y comprar cosas que no eran propias de sus tradiciones, se habían olvidado de recolectar frutos mesuradamente y cultivar la tierra sin sobreexplotarla.

El *cheche* le había contado que en el pasado existió un picaflor que seguía al pie de la letra las creencias de su pueblo y que un día este había sobrevolado el bosque y se había conmovido por las malas condiciones de salud del *gen* que lo cuidaba.

Este picaflor decidió concurrir a diario a darle agua, trasladándola desde un *wixugko* en su piquito para untarle los labios para que este se refrescara. Pero eso no fue suficiente y decidió darle su sangre para que el *gen* se sanara y el bosque iniciara su renuevo.

Este creyente picaflor sacó *nepen* del sol de la mañana, buscó la espina más aguda de una zarzamora, se la clavó en su *piwke* y cuando su sangre empezó a gotear se la dio al *gen* y este se recuperó, también el bosque.

“Mi *cheche* me dijo”. Lo que contó el picaflor fue verdadero y coincide con el tiempo en que los ancianos mapuche de los alrededores empezaron a tener *pewma* que la *machi* y los *kimvn* interpretaron como un llamado de los espíritus del cielo para que empezáramos nuevamente a vivir nuestras creencias y cuidar la naturaleza, porque todos los que habitamos en el *mapu* tenemos espíritu.

El zorzal, que se había conmovido con el relato de su amigo, exclama: —¡Todos somos culpables, de una u otra forma, de que nuestro *mapu* se esté enfermando! El picaflor con mucho sentimiento le responde: —Ojalá que el ejemplo de nuestro hermano picaflor y los *pewma* nos ayuden a tomar conciencia de que debemos cuidar férreamente el agua, los árboles y todos los espacios del *mapu* para vivir en armonía eternamente.

EPEW 4:
ZAÑUE EGU CHALWA
(EL CERDO Y EL PEZ)

*Autores: Brayan Aravena, Benjamín Sepúlveda,
Francisco Astorga y Ariel Henríquez*

Una vez un chanchito fue al lago Lanalhue de paseo y lo primero que hizo fue tomar sol a sus anchas, pero de un momento a otro le vino un apetito voraz y comenzó a comer todo lo que llevaba y estaba a su alcance, dejando la basura tirada.

El *gen* que era un hermoso pez plateado lo observó desde lejos y cuando se dio cuenta de lo que estaba pasando inmediatamente se acercó a la orilla para llamarle la atención y sobre todo lo invitó a reflexionar sobre las consecuencias que puede traer el hecho de botar basura en el *lavken* (lago/mar).

El chanchito se burló de lo que le había dicho el pez y siguió comiendo y botando basura, pero el *gen* frente a la actitud irreverente le dio una serie de castigos: se le cayeron los dientes, solo debería comer vegetales y limpiar lo que contaminaba el *lavken*.

El cerdo aprendió la lección de no contaminar más el *lavken*, fue un buen ejemplo para todos los otros chanchitos que les gusta ir a pasear y veranear al Lanalhue.

EPEW 5:
NAWEL EGU MAÑKE
(EL TIGRE Y EL CÓNDOR)

Autores: Lisette Becerra, Ignacia Medel, Matías Carrillo

Hace muchos años llegó el Mañke a la casa del Nawel. Ya que este era muy curioso, siempre que iba llegaba con preguntas nuevas.

—¡Nawel, Nawel! ¿Dónde estás?

—¡Aquí! ¿Qué te pasó?

—Necesito saber cómo se originó la contaminación.

—¡Ay, Mañke!, pensé que lo sabías, pero bueno, te lo explicaré.

Hubo hace mucho, mucho tiempo un *gen* llamada Amankay, era la más sabia, controlaba la naturaleza, flora y fauna. Con el tiempo vio que los seres humanos, creados por su hermana, estaban dañando su creación y por ende a ella. Buscando una forma de aconsejarlos y relacionarse con ellos decidió ir al mundo mortal y encarnarse en un árbol, símbolo de sabiduría y también para sentir lo que sentía la naturaleza. Cuando llegó llena de esperanza y ganas de mejorar el leve daño que creía que había, notó que era peor de lo que imaginaba, pero ya había tomado una decisión.

Tomó forma de un arrayán a la orilla de un estero. Al día siguiente después de tanta espera de que llegara alguien, apareció un niño campesino, hijo de un cuidador, a darle agua a las vacas de su padre. Lo observó varios días para ver si era confiable, notó su conexión con los animales, y que las aguas se apaciguaban cuando él llegaba. Debido a que ella no podía comunicarse directamente con los seres

humanos y viendo su aparente conexión con el ganado, decidió comunicarle el mensaje a las vacas otorgándole a una de ellas el don de hablar. Al llegar el cuidador una de sus vacas se acerca y le dice: “gran cuidador, me dirijo a usted para darle un mensaje de la *gen* Amankay, dice que cuiden nuestro planeta, que no lo contaminen, no lo deterioren más de lo que está, si esto no para, comenzarán las catástrofes, los diluvios, los terremotos, en muestra de que no supieron cuidar lo único que les pertenecía en esta vida”. Al escuchar al animal, el cuidador sorprendido no supo cómo reaccionar a este acontecimiento; él decide que al llegar al pueblo comenzará a comunicarles a todos los vecinos y a todas las personas para que tomen conciencia de cuidar nuestro planeta. Pero la gente no tomó conciencia ni el peso de las palabras de la *gen* y continuaron de igual forma, hasta que llegaron catástrofes y sucesos y el planeta y la gente se destruyeron por completo. Pero la *gen* Amankay decide darle una nueva oportunidad al planeta, lo repobló y reforestó, esto es lo que hoy conocemos como Tierra, pero esta es la última oportunidad, si no sabemos cuidarlo ocurrirá lo mismo.

—¡¡¡Oh!!! No puede ser, desde hoy intentaré hacer mi mayor esfuerzo para no contaminar más y concientizar a las demás personas— dijo el Mañke.

—Muy bien, así deberían pensar todos— finalizó el Nawel.

EPEW 6:
GÜRUGU MAÑKE
(EL ZORRO Y EL CÓNDOR)

*Autores: Pablo Alarcón, Liuquen Antilao,
Abraham Castillo*

Durante un día de invierno, los espíritus de nuestros bisabuelos y abuelos se reunieron para hablar sobre un problema grave que está sucediendo a los mapuche y que era que se está terminando el agua en el *mapu* y estos tienen mucha sed. El espíritu de un anciano que amaba mucho a la gente del *mapu* dijo: —Mi gente no tiene agua en los *wixugko*, cascadas y pozos, y esto me tiene muy preocupado, yo quiero que los espíritus creadores del universo permitan satisfacer las necesidades de mis hijos y nietos que están sufriendo mucho.

Después el espíritu de una anciana solicita al espíritu más importante que ayude a todos los mapuche y señala: —No sé por qué razón los cursos de los ríos se han debilitado, no son profundos y no llevan corrientes, pero por favor termina con la sequía.

Ante la preocupación de los antepasados que amaban a la gente del *mapu*, los

espíritus que habitan en el lugar más alto del cielo envían como emisario a un cóndor, que venía acompañado con un zorro, y que dice: —Los espíritus creadores del *mapu* y del universo han observado que los mapuche han permitido que se destruyan los árboles y plantas nativas y que se cultiven otras especies que nunca se habían visto antes. En estos lugares también han construido sus casas muy cerca de los lagos, provocando la contaminación de sus aguas y por este motivo los que habitan allá muy arriba han entrado en cólera y han detenido el curso de todas las aguas.

Cuando el cóndor le estaba diciendo esto a los espíritus de los antepasados su acompañante, el zorro, responde, anticipada e irónicamente: —Sí, los humanos que se creen gente de la tierra, pero parece que no han tomado cartas en el asunto y por eso les solicitamos a ustedes la responsabilidad de que ellos tengan *pewmas* para recordarles

cuáles son sus obligaciones y que deben organizar un gran *guillatun*. El cóndor con gran majestuosidad ratificó lo que el zorro le había dicho.

Los espíritus de los antepasados cumplen lo que los espíritus poderosos les solicitaron a través de sus emisarios y los mapuche prontamente empiezan a tener *pewma* y a preparar un gran *guillatun*. La gente de la tierra interpreta los *pewma* y todas las comunidades deciden participar con sus vestimentas, bailes y comidas propias de su pueblo, como guisos de carne de aves y animales, mote, sopaipillas, tortillas, catutos, pebre y merquén. La *machi* más antigua inicia el *guillatu* en la ribera de un río totalmente seco y con sus *gen* debilitados, mirando hacia donde nace el sol, realizando las rogativas en *chedungun*. La *machi* entrega las ofrendas al río para que los *gen* retomen su *newen* y todo empiece a ser como antes. Después de un momento todos

los participantes sienten un inmenso ruido que proviene desde la cordillera de Nahuelbuta y en forma paralela suena un gran estruendo en el cielo y nadie puede creer que de un momento a otro el río se llena nuevamente de mucha agua y se divisan corrientes que forman grandes remolinos, demostrando que ha recobrado su *newen* y los *gen* felices sin dejarse mostrar. Atónitos quedaron todos los mapuche al comprobar que la fuerza de sus espíritus los hermana con el *newen* de la naturaleza.

El cóndor y el zorro, en estilos distintos, fueron intermediarios para que los mapuche tuvieran *pewma* y comprendieran que todos somos responsables de conservar el espacio donde habitamos y que nuestras creencias son necesarias para sobrevivir.

EPEW 7:
LA LOCURA DE LIUKÉN

*Autores: Arnol Arche, Samuel Catril,
Yohan Osorio*

Cuentan que Liukén hacía varios días que se sentía intranquilo, incluso su anciana *ñuke* se había dado cuenta de su extraña conducta, pero un día cuando anochecía y ambos estaban sentados junto al fogón, él decidió contarle lo que le estaba pasando.

—*Ñukecita*, no la he querido preocupar, pero tengo miedo y aún más cuando empieza a anohecer. La madre lo mira con cara de preocupación y le pregunta: —¿Qué pasa, hijito? El joven le respondió: —Sabe que el otro día, cuando había mucha *chiway*, bajé al lago a buscar las vacas y cuando estaba cerca de la isleta vi los tres *gen* del *lafken*, uno era un hombre que parecía un gigante y dos toros negros, lo que usted me ha dicho siempre, que se dejan ver cuando los mapuche no actuamos según lo establecido por nuestros antepasados.

La madre quedó mirándolo asustada y su hijo siguió con su relato. —Se veían bien enojados y uno de los toros les dijo: “Los humanos son muy porfiados y no sé qué se creen, porque lo único que les interesa es *kullín* (dinero) y son capaces de hacer cualquier cosa para obtenerlo, comprarse esas cosas grandes en que andan”. El joven imitando una voz grave dijo cómo respondió el hombre grande: “Hay que darle un escarmiento para que aprendan o simplemente los secaremos”. El otro toro que era más callado y condescendiente con los mapuche les dijo: “No sean malos, díganle a los antepasados que les manden recados por los *pewma* (sueño)”.

El joven estaba tan angustiado que parecía que había enloquecido y se tapaba los ojos y oídos y le gritaba a su madre: —*Ñukecita*, quedé paralizado de susto, porque no me contaron el cuento, yo los vi y escuché

clarito todo, reclamaban y retaban al toro!, ¡tengo miedo! ¿Qué podemos hacer? Su madre atizaba el fuego con el ceño fruncido y respondió golpeado: —Tú y tu hermana tienen también culpa, porque no obedecieron a su *chaw*, que no quería que ustedes instalaran un *camping* aquí y lo primero que hicieron fue hacerlo después que murió. Ahora entiendo mis *pewma* (sueño), los espíritus del *wenumapu* estaban avisando de esta desgracia.

La madre tuvo que visitar a la *machi* para sanar a su hijo y que interpretara sus *pewma*. Después de tanto esperar supieron lo que debían hacer. A su hijo tuvieron que hacerle un *datun* y nunca más abrieron el *camping* y el joven convenció a sus *peñi* para hacer una campaña para que el lago Lleu Lleu volviera a su equilibrio, costó mucho, pero los mapuche de la ribera del *labken*

vieron que se formaban muchos bosques con muchos renuevos de árboles y plantas, también volvieron a cultivar la tierra según sus tradiciones y así nunca más los *gen* se manifestaron con tanta violencia.

Se dice que el toro que amaba tanto al mapuche apeló a los espíritus de sus antepasados para que se manifestaran en los *pewma* y la gente retomara su espiritualidad y siguiera respetando a la naturaleza.

Valió la locura del joven y la intervención pacífica del toro benevolente para que el *labken* recobrar su belleza.

A veces no es necesario ser tan drásticos, los espíritus de los antepasados también desean que sigamos existiendo en armonía y es por eso que nos mandan a través de los *pewma* lo que debemos hacer.

EPEW 8:
LÜG YENE
(BALLENA BLANCA)

*Autoras: Alyne Javiera Pedreros Meñaco,
Solange Antonia Lincopi Garrido*

Mi abuela siempre había ido a recolectar hierbas medicinales y lo hacía con gran pudor y esta actitud la llevaba a solo rodear el bosque y no internarse en él, pero iba tempranito y realizaba una rogativa, pidiendo permiso al *gen* que se dice que es una gran ballena plateada que se traslada de *wixugko* en *wixugko* y muchas veces llega hasta el lago Lanalhue.

Cuenta mi abuela que la *machi* del lugar no estaba bien de salud y le solicita a ella que se interne en el bosque a buscar una hierba muy efectiva que necesitaba para curar la enfermedad mapuche de un joven padre de familia que estaba perdiendo su *newen*.

Una tarde, mi abuela fue por el encargo de la *machi*, después de caminar mucho tiempo llegó a las inmediaciones del bosque y antes de ingresar en él, mirando hacia la salida del sol, realizó una rogativa a los espíritus para solicitarles permiso. Cuenta mi abuela que cuando ingresó al bosque un recogimiento muy profundo la invadió al sentir los espíritus de todos los seres que existían en ese lugar sagrado, pero hizo un esfuerzo para cumplir su labor de recolectora de hierbas medicinales y de encontrar aquella tan preciada que curaría al joven padre. Entre más se internaba en el bosque sentía en su ser una gran energía que le permitía percibir todo de una forma extraordinaria y fue así que

descubrió un *wixugko* con reflejos muy brillantes y cuando estuvo en su orilla emergió de las aguas una plateada ballena macho, tomó conciencia de que estaba frente al *gen* que custodia el lugar, quedando por un momento enceguecida por su resplandor y posteriormente sorprendida y atemorizada al verse convertida en una hermosa joven llamada Nahuel. Mi abuela, al verse como otro ser, interroga a la alterada *gen*: —¿Qué te sucede, por qué te burlas convirtiéndome en una joven? La plateada ballena le contestó: —Anciana, lamento lo sucedido, pero como sabes mi identidad nunca debe ser revelada, puesto que como *gen* debo cuidar el hábitat de todos los seres que habitan en este lugar y para poder lograrlo necesito estar oculto y es por este el motivo que te he transformado en la joven Nahuel (tigre).

En el transcurso de los días, comenzaron a comunicarse debido a que eran los únicos seres del bosque que poseían el don del lenguaje pero, a pesar de esto, mi abuela convertida en Nahuel día a día aumentaba su preocupación por sus seres queridos, porque ella intuía la angustia de su familia y comunidad al no verla regresar.

Un día, la reluciente ballena le contó a Nahuel cuál era su labor como *gen* y lo importante que era su

granito de arena para conservar el equilibrio de todas las dimensiones del universo, pero también le confidenció que sentía una gran frustración al ver que su misión no cobraba efecto, puesto que cada día había menos agua y, además, se estaba contaminando.

Mi abuela cuenta que la convivencia entre ambas se fue haciendo más íntima a pesar de que el *gen* la hubiera transformado en una felina y de que ella en su interior extrañaba profundamente a su gente. Sostenían largas conversaciones a orillas de los *wixugko* y bajo los centenarios árboles del bosque y estos nuevos afanes hicieron que el *gen* olvidara sus responsabilidades dadas por los espíritus superiores, pero esto se agudizó aún más cuando este se sintió cautivado por Nahuel a pesar de saber que la joven felina era una anciana. El amor fue creciendo en el corazón de la plateada ballena y su preocupación constante era satisfacer los caprichos de Nahuel, reconociendo mi abuela que se estaba transformando en una poderosa y vanidosa felina que desdeñaba los sentimientos verdaderos del *gen*. Dice que un día ella insistió en concretar una cita nocturna en la ribera del *labken*, pero quien inició el diálogo fue el *gen*, diciéndole: —Ha pasado mucho tiempo de tu cautiverio. Él guarda silencio y mi abuela le pregunta: —¿Has pensado en dejarme ir y retornarme a mi forma humana? El *gen* sorprendido ante su pregunta

le responde: —La verdad es que no he pensado dejarte ir ni que vuelvas a ser humana nuevamente, porque me dejarías mi corazón roto. Mi abuela cuenta que se enfada y se abalanza contra él, pero un toro negro la toma y lanza fuertemente contra un árbol perdiendo ella el conocimiento, pero al instante lo recobra y ve que es otro *gen*, que ha venido a buscar a la plateada ballena para llevársela a las profundidades del *labken* como castigo por dejar de lado sus responsabilidades por un capricho amoroso. Ella recuerda cuando el toro negro se lo lleva encadenado y lo reprende por no haber cuidado los *wixugko* del bosque que cada día tienen menos agua.

Mi abuela no sabe cómo salió de esa dimensión maravillosa, cuenta que sus hijos la encontraron dormida a la entrada del bosque, en una de sus manos empuñada había un atado de una hierba desconocida que posteriormente gracias al poder de la *machi* salvaron al joven que estaba a punto de morir por la tardanza.

—Siempre tengo *pewma*, dice mi abuela y ella los relata y siempre es lo mismo: una plateada ballena prisionera en las profundidades del *labken* que se lamenta de su abandono e infortunio por no haber cumplido el mandato de los espíritus superiores que habitan en un espacio más allá del *wenumapu*.

EPEW 9:
NEWEN MAPU
(TIERRA O LUGAR DE FUERZA)

*Autoras: Fernanda Cuevas Llanquinao,
Javiera Rivas Viluñir*

Se cuenta que el *lafken* Lleu Lleu y sus alrededores era maravilloso, lleno de vida, armonía, libre de toda contaminación, porque sus aguas eran las más puras del mundo, porque sus *gen*, la ballena y el toro negro, tenían *newen* necesario para cuidarlas y permitir toda vida posible a pesar de las forestales.

Con el tiempo se hizo común que personas de otros lugares y costumbres vinieran a disfrutar a este *lafken* y los lugareños estaban muy contentos, porque les permitió tener más recursos para sus familias. Los veraneantes empezaron a difundir los hermosos parajes del Lleu Lleu y cada verano fue aumentando la población de turistas, instalándose despreocupadamente en lugares que para los mapuche eran sagrados y estos no les decían nada, porque el dinero que percibían era más importante y los *gen* estaban disgustados e infelices por lo que estaba sucediendo. Cuentan que un joven mapuche del lugar empezó a causarle daño a los *gen* del *lafken*, puesto que él se había solo esmerado en quehaceres comerciales y se había olvidado de sus

creencias mapuche así como los otros *peñi* y *lamgen*. El joven, a pesar de la advertencia que le había hecho su padre antes de morir, de las consecuencias de instalar un *camping* en el lugar, él decidió ganar dinero y no obedecerle. Además, se olvidó de hacer rogativas junto a los miembros de su comunidad para que los espíritus cuidadores del lugar recobraran fuerza y así mantener el equilibrio en el *lafken* como es el mandato de los espíritus que habitan más allá del cielo.

Un día, los *gen* responsables de cuidar el lugar conversaban preocupados en la ribera del *lafken*: —¿Cómo podemos revelarle al dueño que no somos felices y que ya no tenemos *newen*? —le dijo la ballena blanca al toro negro que estaba un poco pensativo y este le respondió a su compañera: —¿Podríamos pedirle a los espíritus mayores para revelárselo a través de *pewma*?

Al parecer el toro negro dio una buena idea y la ballena blanca exclamó: —¡Magnífica idea, así nuestro *peñi* se dará cuenta de nuestra tristeza y preocupación!

Al poco tiempo el joven dueño del *camping* comenzó a tener *pewma* muy extraños, apariciones del toro negro y la ballena blanca y ambos le decían que si no controlaba la contaminación, ellos como *gen* morirían y secarían las aguas del *lafken*, porque ellos eran responsables de cuidar la vida en este lugar tan hermoso, y que necesitaban un *gillatun* para recobrar sus respectivos *newen*. Revelado aquel sueño, el hombre llamó a todas las comunidades de Lleu Lleu y realizaron un gran *gillatun* y los *gen* estuvieron muy contentos y volvieron a darle vida al lugar.

Los mapuche del lugar comprendieron que debían retomar sus creencias y que su existencia depende del cuidado de la naturaleza, porque son parte de ella y que todos los seres que habitan en el *mapu* tienen el mismo valor y para la sobrevivencia es necesario guardar la armonía necesaria para seguir existiendo.

Anexo 2

Glosario

A

ad: característica de algo, alguien.

apew o epew: relato; creación literaria, especie de fábula en la que interactúan aves, animales.

C

CauGvnecen: modo de referirse a ser superior, literalmente dice padre que conduce/controla a las personas.

che: persona.

cedugun / chedugun / chedungun: habla de la gente.

challwa: pez.

chaw: padre.

cheche / chezki: abuelo materno.

chiway: neblina.

chuchu: abuela materna.

D

datun: ceremonia de sanación que solo la realiza un/a *machi*.

dawlliko: lago.

E

egu: con (de ellos dos).

epew: relato; creación literaria, especie de fábula en la que interactúan aves, animales.

epewtufe: persona que crea o cuenta los *epew*.

G

gen: dueño; en este contexto, protector.

gen ko / genko / NgenKo: protector del agua y su espacio.

gen mapu: protector del espacio tierra.

gijatu / gillatu / guillatu: oración; hacer oración al modo mapuche.

gijatun / gillatun / guillatun: ceremonia espiritual, colectiva mapuche.

gijatuwe: espacio; lugar sagrado donde se realiza el *gillatun*.

gvbam / gvlam: orientación, consejos.

günezua: reflexionar.

gvru / gürü: zorro.

I

iyaqel: la comida.

J

jepv: cesto extendido, redondo, hecho de vegetal (colihue, ñocha).

K

kimche: persona con conocimientos; persona que posee muchos conocimientos mapuche y hace práctica de ellos en la vida mapuche.

kimeltun: enseñar y aprender.

kimeltuwn / kimeltuün: enseñarse entre todos.

kimvn / kimün: conocimientos; contenido enseñado.

ko: agua.

kona: varones jóvenes que en el plano cotidiano están dispuestos a realizar los distintos trabajos encomendados; espiritualmente actúan como soldados que representan fuerza en ceremoniales.

koyamlawen: una especie de hierba medicinal muy usada en las ceremonias de sanación mapuche.

kujitu: pago, en sentido de retribución.

kuku: abuela paterna.

kullín: animal. En este contexto se vinculó con dinero porque se usaron los animales como pago.

kvpalme: es un conocimiento específico que se trae, (un don) con que nace la persona, el que debe desarrollar en el transcurso de su vida.

kümefelen: estar bien.

kushepapay: mujer anciana.

kuybikeche: nuestros antepasados (gente antigua).

kvyehkuxan: menstruación (enfermedad mensual).

L

laku: abuelo paterno.

lamgen: hermana; hermanos en el sentido mapuche.

Lanalhue / Lanalwe: nombre de lago cuyo significado es cadáver muerto.

lavken / labken / lawken / lafken: mar y lago.

lavkence / lavkenche / labkenche: gente de cerca del mar, con esa identidad.

lavkenmapu: tierra de cerca del mar.

lawen: hierbas medicinales.

lawentuchebe: persona con el don del conocimiento de curar a enfermos con hierbas medicinales.

laxag: planicies.

lewbv / lewfv / lewfu: río.

lof: grupo determinado de tierra con su gente y especies que lo componen.

lof che: gente de un *lof* (comunidad; comunidades).

lofmapu: espacio con sus propias características en que se asienta una comunidad.

logko: cabeza / autoridad de una o más comunidades.

logkontukun: guardar en la mente, cabeza.

lv: blanco.

M

machi: agente medicinal del sistema de salud mapuche.

mañke: cóndor.

mapu: tierra.

mapuche kimeltun: enseñar con métodos mapuche.

mapuche kimeltuwin: corresponde al sistema de educación mapuche; literalmente significa enseñanza-aprendizaje de manera recíproca entre las personas.

mapuzugun: el habla de todos los elementos de que se compone o cohabitan en la tierra.

mawelwe: lugar de agua con fuerza espiritual, donde es posible hacer llover.

mawida / mawiza: es una gran montaña con diversidad de plantas nativas.

mawizantu: espacios menores con intervalos también poblados con diversidad de plantas nativas.

menoko: ecosistema de agua con mucha vegetación medicinal y fuerza espiritual; lugares de agua con mucha vegetación medicinal.

metawe: cántaro hecho de greda para uso cotidiano y ceremonial.

mizawvn: compartir los alimentos.

mogen: vidas; con vida; seres vivos (todos los elementos que componen la naturaleza son llamados *mogen*, ejemplo: *ko mogen*).

mogewe: todo tipo de semillas que sirven para alimentarse, es decir, dan vida.

N

nagmapu: literalmente es tierra de abajo; dimensión que habitamos junto con los *mogen* con los que coexistimos.

nawel: tigre.

Nahuelbuta / Nawelbuta: nombre de la cordillera de la Costa que significa “tigre anciano” (se llamaba Nawelbücha).

newen: fuerza; fuerza espiritual.

ngülamtun: dar consejos.

nvxam / nütram: conversación.

nütramtu / nvxamtun / nüxamtu: conversación analítica.

Ñ

ñuke: madre.

ñukecita: madrecita.

P

pagi / pangui: puma.

paliwe: lugar, espacio natural donde se juega el *palin*.

papay: anciana; trato que involucra actitud de respeto para referirse a mujer de edad madura.

peñi: hermano, trato social entre mapuche.

pewma: sueño; sueños.

piam: hechos, sucesos que pasaron hace mucho tiempo que ya no se sabe autoría.

pichikeche: personas pequeñas; niños/as.

piwke: corazón.

piwkentukun: guardar en el corazón.

puelmapu: Este.

pvjv: espíritu.

pvji: suelo.

R

rekl: apoyo.

relmu: arcoíris.

reñma: familia.

rvganko: pozos.

ruka: casa mapuche.

T

tuwvn: en este contexto de uso refiere a características de procedencia sanguínea familiar de la persona.

V

vjkantun: cantar (al modo mapuche).

W

wajmapu: territorio mapuche.

wekeche: gente nueva, joven; jóvenes adolescentes.

wenumapu: tierra de arriba, comúnmente traducido como cielo.

wigka: gente chilena con raíz europea.

wigkul: cerros.

wiñoyxipantu: volvió un nuevo ciclo / año.

wixugko: estero; estero de agua.

wvdivb: hacer trabajos con greda (moldear con las manos).

X

xayenko: cascadas.

xuna: unidad de medida mapuche expresada en un puñado con la mano.

Y

yam: respeto.

yamvwn: respetar – respetarse.

yene: ballena.

Z

zañue: cerdo.

zatun: ceremonia en que un/a *machi* trabaja a un enfermo procurando su mejoría.

zugu: hecho, situación, acontecimiento.



El libro *Pu gen ko. Los protectores del agua* nos invita a reflexionar sobre los modos de aproximarnos al conocimiento y la importancia de las múltiples voces que le dan vida. La estrategia educativa llevada adelante por el Museo Mapuche de Cañete pone en tensión dos culturas, así como dos tipos de formatos educativos.

Esta publicación —la cuarta de la serie **Imaginarios**— es el corolario de un complejo trabajo realizado por sus autoras, a lo largo de varios años, con docentes y estudiantes de la zona de Cañete. Como profesionales de educación del Museo, Rosa Huenchulaf y Mónica Obreque nos permiten conocer de qué manera la naturaleza ya no es más el espectáculo fuera de nosotras/os, porque —como bien señalan las voces del libro— formamos parte de ella. Las palabras mapuche aquí utilizadas no hacen más que expandir generosamente la comprensión del mundo, recordándonos, página a página, cuán fragmentado es el conocimiento que tenemos de las cosas.



Ministerio de
las Culturas,
las Artes y el
Patrimonio

Gobierno de Chile