

Los tiempos olvidados: las temporalidades del pueblo aymara y mapuche¹

Daniela Cartes Pinto²
Vivian Nancuante Benavente³

Resumen

El presente artículo trata sobre la epistemología temporal de los pueblos originarios aymara y mapuche para incluir en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Se plantea por la invisibilidad histórica que ha tenido la cosmovisión de los pueblos originarios en el currículo escolar. Dicha temática pone de relieve la necesidad de revisar y reelaborar el tratamiento conceptual, sobre las temporalidades, la diversidad y su enseñanza.

El estudio releva la temporalidad de las culturas aymara y mapuche para poder entender su forma de vida, sus costumbres, ritos y cómo ellos se sitúan en el mundo. La metodología consistió en la revisión bibliográfica sistemática, con un análisis de contenido del corpus teórico. Los resultados apuntan a la persistencia de una enseñanza temporal lineal, donde predominan los aspectos cronológicos de una cultura, la occidental europea. Frente a ello, es importante avanzar en una integración real de la diversidad que contemple la riqueza cultural de los pueblos aymara y mapuche. Ello permitirá a los profesores incorporar nuevas perspectivas para su práctica docente y, además, de incluir diferentes visiones temporales de como sentir, ver y narrar el tiempo de otras culturas.

Palabras clave: Tiempo, temporalidades, pueblos originarios, invisibilidad temporal, currículo, espacio.

The forgotten times: the temporalities of the aymara and mapuche people

Abstract

The article deals with the temporal epistemology of the native Aymara and Mapuche peoples to be included in the teaching of history and social sciences. It is proposed because of the invisibility that the worldview of indigenous peoples has historically had in the school curriculum. The increase of this subject in the social sciences highlights the need to review and rework the conceptual treatment of temporalities, diversity and their teaching.

Consequently, the study examines the Aymara and Mapuche culture temporality in order to understand their way of life, customs, rituals and how they situate themselves in the world. The methodology consisted of a systematic review, with a content analysis of the theoretical corpus (curricular documents and secondary sources related to cultural anthropology, philosophy,

¹ El artículo es parte de la investigación doctoral de la autora sobre la temporalidad de la cultura mapuche, el pensamiento histórico temporal y la periodización, financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) N° 72170152.

² Doctora por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Chile. Correo electrónico: dcartespinto@gmail.com

³ Doctoranda por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Correo electrónico: myvivi77@hotmail.com

sociology and history). The results aim to the persistence of a linear temporal teaching, where the chronological aspects of one culture, Western European culture, predominate. In front of this, it is important to advance towards a real integration of diversity that takes into account the cultural richness of the Aymara and Mapuche peoples. This will allow teachers to incorporate new perspectives for their teaching practice and, in addition, to include different temporal visions of how other cultures feel, see and narrate time.

Keywords: Time, temporalities, indigenous peoples, temporal invisibility, curriculum, space.

Recibido: 12 de noviembre 2021.

Aceptado: 28 de noviembre 2021.

Introducción

Antes de discutir si el espacio y el tiempo son categorías “objetivas”, “absolutas” y “universales” propias de la existencia de la materia, es conveniente interpretar o vincularse con el sentido del “ser”. En este caso las comunidades étnicas experimentan su ser en el mundo y lo conciben como algo que existe con los demás, como un “ser con otros” (Lozada, 2006). Frente a esta premisa es necesario destacar que los pueblos aymara y mapuche tienen una mirada particular de ver y entender el mundo generándose una conexión espiritual con la tierra. Es un modo de vida que responde a la complementariedad y reciprocidad, cosmovisión que se quiere conservar y transmitir a las generaciones actuales, como elementos claves para su vida e identidad. Por esta razón, es importante que los y las docentes puedan incluir estas temáticas en la enseñanza de las ciencias sociales, para generar un mundo más inclusivo y respetuoso por los otros.

Durante el siglo XX, el desarrollo de las diferentes disciplinas sociales ha cambiado y ampliado sus campos de estudio para cuestionar los paradigmas existentes, en especial la temporalidad occidental (Sahlins, 1988; Christian, 2005; Brusa y Cajani, 2005; Hanari, 2014; Iparraguirre, 2011; Le Goff, 2015; Gruzinski, 2018).

No se puede reducir la historia de “unos pocos” para explicar los múltiples procesos humanos, que en muchas ocasiones han sido ignorados como factores decisivos en el devenir sociohistórico (Wolf, 1987).

En el ámbito de la educación los programas de estudio se centran en el enfoque unilateral en la enseñanza del tiempo y el espacio, lo cual genera una fractura en el quehacer educativo produciéndose la exclusión del conocimiento ancestral de los pueblos originarios y su cosmovisión. Al revisar el conocimiento entregado históricamente, resulta fundamental para problematizar la arbitrariedad de la enseñanza de la temporalidad, que ha sido diseñada por un grupo dominante, (Christian, 2005).

Asimismo, en el ámbito de la enseñanza, es significativo destacar la coexistencia de una pluralidad de tiempos entre las diferentes sociedades y culturas que se conectan, y se cruzan desde las diversas concepciones del tiempo, para de esta manera dejar de perpetuar una visión unilateral del tiempo, basada en un grupo cultural: la matriz occidental europea, (Cartes, 2021). Por consiguiente, las preguntas que orientaron el estudio apuntan a ¿Qué enseña el currículo escolar sobre la diversidad temporal y cosmovisión de pueblos originarios? y ¿Qué aportes nos brindan las ciencias sociales para la enseñanza de las temporalidades, de los pueblos aymara y mapuche?

Los objetivos específicos corresponden en primer lugar a analizar las relaciones temporales del currículo escolar chileno, en el ámbito de la diversidad cultural. En segundo lugar, sintetizar la concepción del tiempo y el espacio de los pueblos indígenas, en suma: la cosmovisión de los pueblos aymara y mapuche.

1. Antecedentes teóricos

1. 1. Los tiempos olvidados

El tiempo engloba todos los aspectos de la vida de las personas y es uno de los conceptos principales en las narrativas históricas de las diferentes culturas. Por consiguiente, el metaconcepto de tiempo ha sido objeto de investigación en diferentes

disciplinas. No obstante, existe “un dominio del tiempo” que lo ostenta quien gestiona el tiempo social y el tiempo histórico. Así, la hegemonía de la historia occidental ha impuesto una superioridad del tiempo en las narrativas del resto de las culturas, principalmente, desde la cronología y la periodización (Santisteban, 2015).

El desarrollo historiográfico europeo (siglos XIX y XX), ha actuado como un eje hegemónico en las narrativas históricas de otras culturas, imponiendo ritmos temporales y decidiendo lo que es visible y lo que no. Así, una de las formas de dominación es un relato histórico que, se impone para unificar la visión de la historia, sin tener en cuenta todas aquellas culturas y pueblos que, tienen otra concepción del tiempo, (Santisteban, 2015).

Mumford (como se citó en Levine, 2006), comentó que “cada cultura cree que todos los demás espacios y tiempos son aproximaciones del verdadero espacio y tiempo en los que ella se desenvuelve” (p. 223). Lo anterior, puede llevar a justificar una hegemonía temporal de una cultura sobre otra.

La historiografía y la historia escolar se rige, preferentemente, por la concepción lineal del tiempo y en ocasiones, actúa de manera poco flexible con otras concepciones temporales, (Cartes y Pagés, 2020; Cartes, 2028, 2020, 2021).

El control del tiempo por la cultura europea occidental, ha provocado una unidireccionalidad temporal que, contrasta con la visión de las culturas indígenas. Su cosmovisión plantea que, todo en el universo está conectado (Grebe, 1987; Iparraguirre, 2011; Arriagada, 2019). Por lo tanto, podemos sostener que los procesos cósmicos, sociales e históricos están interrelacionados, y todo está integrado como parte parte de una única realidad (Cartes, 2021).

Para Heuzé y Luengas (1992) las culturas originarias poseen una base cultural que se sostiene en el respeto a la “Pachamama” (Madre Tierra), y a sus sagrados elementos, establecen una proximidad entre el mundo cotidiano y el mundo sobrenatural, generando una relación estrecha entre lo sagrado y lo profano, lo material y lo espiritual.

En palabras del antropólogo Sahlins (como se citó en Santisteban, 2015) , “la historia margina a muchos pueblos y culturas que no se ven reflejadas en los relatos oficiales” (p. 338). La historia tradicional se ha centrado en las batallas y los grandes hombres, porque se trata de un orden cultural establecido por un pequeño grupo, la elite que controla la sociedad. La historia se escribe por ellos y para ellos, para mantener el status quo (Santisteban, 2015; Gruzinski, 2018). En consecuencia, la narrativa histórica deja sin reconocimiento y excluidos, a un gran número de personas. Es la historia olvidada, particularmente de las minorías y sobre todo de otras visiones de sentir y narrar el mundo.

Para Sahlins (1988), se presenta un conflicto entre la historia oficial y la experiencia cultural, en cómo viven la historia las personas. Así, esas otras historias, a veces remotas u oscuras, debiesen:

merecer un lugar junto a la autocontemplación del pasado europeo – o la historia de las “civilizaciones” – por sus propios aportes notables a la comprensión histórica. Por consiguiente, debemos multiplicar nuestras concepciones de la historia por la diversidad de las estructuras. De pronto, aparece un mundo de cosas nuevas para tener en cuenta. (p. 79)

Los europeos han ido construyendo una conciencia de colectividad, mirándonos en el espejo de «los otros» para distinguir, lo que les identificaba y lo que les diferenciaba de los demás. Pero no se debe olvidar que la historia europea es “(...) profundamente plural y mestiza (...). Urge desmantelar de una vez por todas esa visión lineal” (Fontana, 1994, pp.7-8).

En consecuencia, “estamos en un proceso de reconstrucción de la historia como un proyecto social de futuro que debe construir una nueva convivencia. En este sentido, los tiempos olvidados son los tiempos emergentes” (Santisteban, 2015, p.388).

a. Las otras temporalidades. Una mirada decolonial

Los estudios postcoloniales, han denunciado categorías sociales de menor valor y unos sesgos eurocéntricos para comprender las diferentes problemáticas sociales, (raza, clase social, etnia, género, orientación sexual o religión). Así, la inflexión decolonial busca crear una lectura sociohistórica alternativa a los discursos dominantes. Para América Latina, destacan los aportes de Daniel Inclán Solís sobre las discursividades indígenas fijando el acento en el concepto de subalternidad (Zapata, 2010); desde la sociología (Quijano, 1992), la pedagogía (Walsh, 2011), entre otras. Quijano (1992) explica que la represión cultural sufrida en América Latina, ha sido la más fuerte por parte de la cultura eurocéntrica; convirtiendo a las culturas indígenas en subculturas iletradas, despojándola de sus expresiones objetivas .

Otro fenómeno que apuesta la matriz colonial, es el fortalecimiento de lo individual o la individualidad, negando la intersubjetividad y la totalidad social. Es decir, excluye invisibiliza e invalida el sentido de comunidad y saberes de las culturas locales. En suma, la matriz colonial se basa en la ausencia del otro, ya que su único interlocutor es el sujeto europeo. Otro fenómeno que, caracteriza la matriz colonial, es la atomización de la red social: comunidad (Quijano, 1992).

En resumen, la historia moderna europea ha impuesto un modelo de relato euroamericano por sobre otro tipo de conocimientos y saberes. El despojo cultural llevado a cabo por la hegemonía europea, a lo largo de los años, ha dejado a diferentes culturas privadas de sus expresiones vitales. El resultado ha sido la invisibilización cultural, el despojo y la invalidación del conocimiento de comunidades ajenas a la matriz, racional moderna europea (Sihlans, 1988; Quijano, 1992; Walsh, 2011; Iparraguirre, 2011).

b. Las temporalidades olvidadas para una educación del futuro y la conciencia histórica

Para comprender la problemática, desde el ámbito de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, se requiere adentrarse en la manera en que, son tratadas las

concepciones temporales en los currículos. Las diferentes investigaciones indican que, la enseñanza de la temporalidad histórica en las escuelas, se basa en una concepción del tiempo, o donde predomina el aspecto cronológico y la visión eurocéntrica, (Santisteban, 2015; Pagés, 2019; Llusà, 2015; Escribano, 2019; Cartes, 2020, 2021).

Por consiguiente, este tipo de enseñanza ha ido en desmedro de otras temporalidades ancestrales, (Cubillos, 2015; Cartes, 2021). La primacía de la temporalidad europea, no facilita el reconocimiento y valoración de otras maneras de vivir. Los aportes de las diferentes disciplinas, nos permiten comprender la problemática y avanzar en nuevas formas de reestructurar, la comprensión del tiempo.

Las percepciones cotidianas del tiempo, han hecho que hombres y mujeres expliquen su quehacer cultural. Así, el tiempo y las temporalidades son aspectos inherentes para explicar su pasado, su presente y su futuro, (Santisteban y Anguera, 2014). Enseñar para el futuro, implica explorar el porvenir que puede afrontar, un grupo de personas o una sociedad. Para Bell (como se citó en Santisteban y Anguera, 2014), pensar “el futuro es uno de los actos más antiguos del ser humano (...) se basa en el conocimiento que poseemos de la evolución en el pasado de la cuestión o problema que analizamos” (p. 257).

De este modo, enseñar el tiempo implica considerar los diferentes paradigmas, por ejemplo, el tiempo sagrado, el tiempo lineal o el tiempo cíclico de las culturas, porque contienen sus ritmos y representaciones temporales, (Gurevitch, 1979; Elias, 1989).

Desde la historiografía, el enfoque global nos permite ver las particularidades de las unidades pequeñas, como también la interrelación que se da entre los elementos locales, nacionales, regionales y globales, es decir, todos los niveles explican algo de cada uno y eso hace que, los seres humanos ensamblen un macrosistema, (Christian, 2005).

Por consiguiente, una prospectiva temporal que incorpore el cambio y las diferentes racionalidades temporales, nos aporta alternativas para comprender la sociedad de ayer, de hoy y la del mañana. Para Pagés (2019b) el objeto principal de

la enseñanza, es brindarle a los niños, niñas y jóvenes las competencias para comprender y ubicarse en su mundo. Esto implica “comprender lo que sucede en él, tener instrumentos teóricos para poder interpretar y valorar, sus antecedentes y sus consecuencias, y, en definitiva, comprometerles en la construcción de su futuro personal y social” (Pagés, 2019b, p. 19).

Por tanto, la multitemporalidad ofrece una mirada amplia de las representaciones culturales que tienen las personas de cómo ser y estar en el mundo, (Santisteban, 2015, 2017). Así sea, una enseñanza temporal que construya escenarios deseables y posibles, facilitando una mayor comprensión de la realidad sociocultural, y de las otras temporalidades, (aymara o/y mapuche).

Resulta necesario revisar este conocimiento entregado históricamente, por un grupo para problematizar, en algunos casos, la arbitrariedad de la unitemporalidad occidental europea. Según Christian (2005) es importante recurrir a un mapa del mundo que, amplié las diversas escalas históricas/temporales.

Dentro de la historia escolar, la enseñanza de las temporalidades ha estado encasillada en un tipo de mirada y una escala lineal del tiempo, la occidental europea (Cartes, 2021). Debemos considerar que cada cultura vive y siente el tiempo en diferentes escalas temporales, espaciales y mitológicas (Christian; 2005, p. 25). Le Goff (2015) plantea la preocupación, por la fragmentación temporal de la historia y por los esfuerzos que debe realizar la historiografía para describirla, pensarla e interpretarla temporalmente. Con todo, “(...) el conocimiento histórico como pedagógico no puede concebirse como ciencias inmóviles, sino como disciplinas en constante evolución, con diferentes niveles de estructura los que son, dinámicos e indispensables para la construcción de una conciencia histórica temporal” (Cartes, 2018, p. 449).

Las concepciones temporales, varían según las culturas, la edad y las nuevas experiencias, por lo tanto, comprendernos de manera multitemporal conlleva adquirir una conciencia temporal del cambio, (Pagés, 1997). Al mismo tiempo, explicar los fenómenos históricos bajo una perspectiva global, demanda reconocer las múltiples dinámicas de la historia humana.

El enfoque global en términos temporales, propone examinar la historia , no desde los acontecimientos (décadas o siglos), sino desde una propuesta más compleja en sí misma que se desplace en la dirección de la unidad o de la diversidad. Actualmente, los múltiples cambios sociales, invitan a reflexionar, sobre cómo se comprende el tiempo y quien lo controla, es decir, el poder del tiempo (Santisteban, 2015). Hoy, vivimos momentos decisivos, donde el pensamiento histórico temporal, es significativo para visibilizar los diferentes ritmos temporales que, coexisten en la sociedad, (Cartes y Pagès, 2020).

Por ello, la multitemporalidad facilita al estudiantado que “se ubique en su mundo y desarrolle su temporalidad, es decir pueda anclar, desde sus vivencias personales, su pasado con los aspectos del presente para su interpretación o reelaboración de esas experiencias” (Cartes y Pagès, 2020, p. 91).

Desde la didáctica de las ciencias sociales, Pagès (2019a), reconoce un largo trabajo en la escuela para superar los enfoques nacionalistas, y eurocéntricos que, persisten en la actualidad. En consecuencia, una enseñanza multitemporal, implica que:

“(…) hará falta mucha más educación para intentar pasar de un mundo global a manos de los intereses de la economía a un mundo global a manos de los intereses de la ciudadanía. De un mundo sin fronteras económicas a un mundo sin fronteras políticas. De un mundo en el que el comercio es libre a un mundo en que las personas circulan con mayor libertad, si cabe, que las mercancías y el dinero”. (Pagès, 2019a, p. 7)

En estos momentos, la enseñanza de la historia y la temporalidad, debe construirse conscientemente entre todos y todas, “presentando diversas oportunidades a los niños, niñas y jóvenes, para construir su historicidad y desarrollar su pensamiento y su conciencia histórica” (Pagés, 2019b, p.27).

2. Metodología

El tiempo y la temporalidad, tienen una vasta investigación desde las diferentes disciplinas sociales. No obstante, dentro de la problematización de la enseñanza y el aprendizaje de las temporalidades de los pueblos originarios, (aymara y mapuche), es aún muy limitado para el caso chileno.

Las preguntas de investigación apuntan a ¿Qué enseña el currículo escolar sobre la diversidad temporal y cosmovisión de pueblos originarios? y ¿Qué aportes nos brindan las ciencias sociales para la enseñanza de las temporalidades, del pueblo aymara y mapuche? y los objetivos corresponden a:

- Analizar las relaciones temporales que brinda el currículo escolar con relación a la diversidad cultural.
- Sintetizar el pensamiento del tiempo y el espacio de los pueblos indígenas: la cosmovisión del pueblo aymara y del pueblo mapuche.

La metodología empleada es de carácter cualitativa y obedece a la revisión bibliográfica sistemática, por medio de análisis de contenido. El corpus teórico, comprende documentos curriculares (Bases Curriculares, 2015) y la literatura del área de la antropología cultural, la sociología, la filosofía, la historia y la didáctica de las ciencias sociales. Se examinó, ordenó y seleccionó la información contenida en documentos oficiales emitidos por Ministerio de Educación de Chile, (en adelante MINEDUC), artículos y capítulos de libros de los pueblos originarios: aymara y mapuche, tanto impresos, como en formato electrónico, ver tabla 1. Para resguardar el rigor de la búsqueda y la interpretación se ejecutaron los siguientes pasos:

- Se formuló una pregunta específica y estructurada a la temática vinculada a la concepción de la temporalidad, en el pueblo aymara y en el pueblo mapuche.
- Se realizó una búsqueda, localización y selección sistemática de los estudios que cumplen los criterios señalados, para abordar la temática por medio de conceptos claves: tiempo, temporalidad, cosmovisión aymara, cosmovisión mapuche, diversidad cultural, currículo y didáctica de las ciencias sociales.

- El criterio de inclusión del corpus de estudio fue la especificidad de la temática: el tiempo, la cosmovisión y la temporalidad de las culturas originarias, objeto de esta investigación, cabe señalar que, no se hicieron restricciones respecto al tipo de estudio. El principal criterio de exclusión de los documentos, fue que no incluyeran la información específica de la problemática de estudio.
- La inmersión de la búsqueda de la literatura historiográfica, se llevó a cabo por medio Google Scholar y para afinar la indagación de la información, se utilizaron los siguientes buscadores: Dialnet, SciELO, Web of Science y TDX.
- El rango temporal de los documentos fue de 50 años (1970 a 2020). Lo anterior, se explica porque los estudios que aportan mayor especificidad, e información a la problemática, se encuentran en la década de los '70 y '80. Ello permite ver la complejidad de la temática, y la evolución de la investigación en los ámbitos específicos de las ciencias sociales. El rango geográfico de los estudios, corresponde a Latinoamérica e Iberoamérica en el idioma español.
- Se extrajeron los datos de interés, para responder la pregunta de estudio, por medio del método de análisis de contenido para la obtención de la síntesis y resultados del estudio (Sobrido y Rumbo-Prieto, 2018).

Tabla 1

Descripción del corpus teórico

Documentos	Tipo de documentos	Área de estudio
Curriculares	a) Bases curriculares (Mineduc, 2015). b) Programa de historia, geografía y ciencias sociales (Mineduc, s.f). c) Programa interculturalidad (Mineduc, s.f).	Educación y currículo

Documentos secundarios	a) Capítulos de libros b) Artículos c) Tesis doctorales.	a) Antropología: Grebe, 1981, 1987, 1990; Montecino, 1999, 2016; Bengoa, 2000; Iparraguirre, 2011. b) Filosofía: Zapata, 2010. c) Sociología: Quijano, 1992, 2000. d) Historia: Pinto-Rodríguez, 2003; Caniuqueo, 2005, Gavilán, 2011; Inclán y Valerio, 2017; Marimán, Caniuqueo, Millalén y Levil, 2006; Marimán, 2016. e) Didáctica de las Ciencias Sociales: Cubillos, 2015; Muñoz, 2016; Pagès, 2019 ^a , 2019 ^b ; Pagès y Santisteban, 2008 y Santisteban, 2015, 2017; Cartes y Pagès, 2020; Cartes, 2021
------------------------	--	--

Nota. Elaboración propia.

3. Resultados

3.1. Aspectos relevantes para comprender el currículo de secundaria y el tratamiento temporal

Dentro del plan curricular (MINEDUC, 2015) los aprendizajes temporales en educación secundaria en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se enfocan en:

- Enfatizar en las habilidades de aprehensión temporal y de aplicación de los conceptos de tiempo y de espacio.
- Fortalecer el pensamiento histórico para que los estudiantes comprendan la experiencia de vivir, en una sociedad contextualizada en el tiempo.
- Desarrollar habilidades que tienen relación a la ubicación temporal, aplicado a la vida cotidiana, a la representación, orientación y al pensamiento espacial

utilizando mapas para su ubicación y puntos cardinales para el desarrollo de las coordenadas geográficas y la localización de lugares.

- Reconocer las relaciones dinámicas de continuidad y de cambio, a través del tiempo.
- Orientación, contextualización, ubicación y comprensión de los procesos y los acontecimientos estudiados, con su propia vida.
- Reconocer los múltiples antecedentes y causas que explican el devenir de la sociedad.
- Establecer y representar secuencias cronológicas entre periodos históricos.
- Comparar los procesos históricos, identificando relaciones de causalidad, continuidades y cambios para comprender que la historia, es una construcción humana que se relaciona con el tiempo y con el espacio.
- Comprender y aplicar conceptos más complejos del tiempo histórico, pudiendo reconocer los distintos ritmos y duraciones de los procesos (Ministerio de Educación, s.f.).

Al revisar detalladamente las unidades por cada nivel, encontramos que se plantean secuencias de orden cronológico que se inicia en los albores de la humanidad y que culmina con el mundo global y la revisión de los desafíos de nuestro mundo actual (MINEDUC, 2015). Con todo lo anterior, podemos mencionar que el currículo escolar tiene dos vertientes temporales, a saber:

- El tiempo cronológico relacionado con la datación y la cronología para secuenciar los acontecimientos.
- El tiempo histórico acompañado de sus conceptos estructuradores como lo es cambio/continuidad y las duraciones, simultaneidad, contemporaneidad, multicausalidad y periodización.
- En relación con la multitemporalidad nacional, no hay una referencia directa a la temporalidad mapuche o de otro grupo étnico (Cartes, 2021).

3.2. Las particularidades del pensamiento temporal del pueblo aymara

Para el pueblo aymara el tiempo es flexible y relativo como señala Montes, (2018) quien plantea que la concepción de tiempo natural, es cíclica y policrónica. De igual forma Qespi (1994) define el tiempo y el espacio, como concurrentes e indivisibles y están representados en un único término, que es Pacha. Esta noción holística a la que denominan Pacha (Mendoza, 2015), sirve para determinar los espacios (cosmogónicos o metafísicos), delimitar fases históricas (edades y periodos), expresar los tiempos relativos (presente, pasado y porvenir), hablar de cambios fundamentales (naturales y sociales), manejar tiempos de cosechas, definir el tiempo-espacio como una globalidad de conjunción y en otros quehaceres (Qespi, 1994).

En su definición, Yaranga Valderrama (como se citó en Arriagada, 2019) Pacha en las lenguas kechua y aymara, tiene la aceptación de “mundo”, “universo”, “suelo”, “lugar”, “tierra”, “tiempo”, “historia”, “momento señalado o acaecido”, “número”, “un todo íntegro en sí mismo”, “solo”, “total”, “dos en uno”, por ende, la palabra ha de tener múltiples significados. Para que, el concepto de pacha tenga relación al espacio-tiempo, deberá ir acompañado de un adverbio, por ejemplo, Hanan Pacha (arriba), Alax Pacha (afuera), Kay Pacha (aquí), Ak’a Pacha (ahora), Uku Pacha (abajo), Mank’a Pacha (adentro), entre otros.

Por estas razones, el término Pacha engloba el espacio con el tiempo, conformando una unidad indisoluble complementaria dual, fundamental en la cosmovisión andina (Arriagada, 2019). En sus creencias míticas y sus prácticas rituales más profundas, se sustenta una representación de sí mismo abierto al mundo (Lozada, 2006).

La cultura aymara tiene una estrecha relación entre el espacio y el tiempo, así organizan y efectúan su trabajo productivo, dándole un fuerte sentido y significado a lo que desarrollan, buscando el equilibrio natural (Arze, Barragán, Escobari, et al., 2014). Por consiguiente, hay una fuerte relación “ser humano” y “naturaleza”. Según Arce, Barragán, Escobari, et al. (2014), convergen tres espacios orgánicos. El primero, es el mundo arriba y se compone de dos astros: el sol y la luna y simbolizan la luz y la vida.

El segundo, es el plano central, la tierra, compuesta por los valles y quebradas y donde cohabita el hombre y la mujer aymara; y un tercer plano el mundo abajo el Manquepacha que simboliza la muerte y la oscuridad (Valdivia, 2006).

Un elemento particular en la cultura aymara, es el Akapacha que, es el mundo simbólico, es decir, sin cielo ni infierno aquí los seres superiores se personifican en tres zonas ecológicas, a saber:

1. Mallku: Son los espíritus de las montañas, representan la fuente de la vida y les proporcionan protección a los seres humanos. Pueden ser hombre o mujer.
2. Pachamama: Es la madre tierra, ella les brinda el fruto de su esfuerzo a los y las aymara.
3. Amaru: Es el recurso agua como germinadora de vida, como semilla que, llega a la Pachamama y la fertiliza para generar el fruto. Es la serpiente que liga a la economía de las aguas de los ríos y canales de la zona agrícola (Valdivia, 2006).

Esta triada conforma la visión de mundo aymara, destacando que hasta hoy persiste su Akapacha con las divinidades que personifican el misterio de la vida y la fertilidad (Arce, Barragán, Escobari, et al. 2014).

La comprensión temporal del pueblo aymara, está íntimamente ligada a la relación tiempo-espacio y se expresa en una visión cíclica del tiempo. Estableciendo un macro-ciclo que incluye el tiempo mitológico de la oscuridad y del sol (Arce, Barragán, Escobari, et al. 2014).

Así de esta manera los aymaros, basan su comprensión temporal en el año solar, que da origen a los dos grandes periodos separados por los solsticios de verano e invierno (Arce, Barragán, Escobari, et al. 2014).

Por consiguiente, el tiempo es algo vivo y orgánico, donde los ritmos temporales se dan por la naturaleza, el medio ecológico y el medio meteorológico, concebido con una misma estructura de reciprocidad y de oposición que, asegura la continuidad de la vida biológica, económica, social y ceremonial de la comunidad (Arce, Barragán, Escobari, et al. 2014).

Según Eliade (1979), Zapata (2010), Gavilán (2011) y Ñanculef (2016), las culturas originarias americanas comparten un pensamiento circular que se ve reflejado en las fiestas sincrético-cristianas; la bipartición del ciclo anual indicada por la oposición verano-invierno; y la tripartición marcada por estrellas en el anillo de los 12 meses: periodo seco (agosto – noviembre) – húmedo (diciembre – marzo) – frío (abril – julio).

Resumiendo, la cosmovisión aymara ordena el mundo en sus tres dimensiones: 1) relaciones sociales en el sentido más amplio; 2) relaciones con divinidades y antepasados; y 3) sus relaciones con el medio natural (Arze, Barragán, Escobari, et al.,2014).

3.3. Las particularidades temporales de la cultura mapuche

La comprensión temporal del pueblo mapuche se basa en su realidad cotidiana, y se estructura a partir de símbolos que representan profundos significados culturales, sociales y espirituales de su vida diaria (Torres y Quilaqueo, 2011). Para Jiménez (2015), los mapuches conciben el cosmos como una serie de plataformas que aparecen superpuestas en el espacio, todas de forma cuadrada e igual tamaño. Se dice que fueron creadas en orden descendente en el tiempo de los orígenes, tomando como modelo la plataforma más alta donde residen los dioses creadores.

Al igual que el pueblo aymara, el tiempo se vive y tiene una profunda relación con el espacio (naturaleza) y se expresa en su pensamiento circular. Así, las diversas actividades cotidianas del pueblo mapuche – la siembra, las fiestas religiosas, la creación de su artesanía – explican la realidad social, donde se origina el mundo de sus pensamientos y acciones, y donde convergen las experiencias individuales y comunitarias (Berger y Luckmann, 2003).

Según Berger y Luckmann (2003), lo anterior se explicaría porque en este tipo de sociedades se da gran importancia a su entorno inmediato. La cosmovisión mapuche, se arraiga en la interacción con su entorno, su experiencia temporal y espacial. De ahí,

se puede explicar la importancia “del aquí” y “el ahora”, es decir de su “presente” que dialoga constantemente con su pasado y su futuro (Autor, año).

Los ciclos en la cultura mapuche, son fundamentales y le otorga a su construcción temporal, aspectos complejos que, según Ñanculef (2016), estaban plenamente identificados y establecidos en un “calendario mapuche”, que contenía el conocimiento cosmológico y filosófico: Meli-Witxan-Mapu. Lo anterior permitió medir los ciclos que se expresan a continuación:

- Ciclos básicos: estos se contienen en la cotidianidad diaria de la cultura y se reflejan en: antü (día), punn (noche), küyen (mes), txawün küyen (estaciones del año) y txipantu (año).
- Ciclos intermedios: kayu marri meli txipantu (64 años) y purrakiñe txipantu (81 años). Una vez concluidos dichos ciclos estos indicaban que se clausuraba ese período y el sistema solar completo trascendía y quedaba alineado, a una de las cuatro galaxias que reconocían, y ello suponía un cambio de las energías dentro del sistema.
- Ciclos cósmicos: contienen su sabiduría en el Ragin warranka y el Warranka txipantu y corresponde a un ciclo de 500 años. En ese período de traslación cósmica se incorporaban y afianzaban otras constelaciones que determinaban las energías (positivas o negativas). Posteriormente estas constelaciones cósmicas de 1000 años, eran multiplicadas por 12 (12 espíritus tutelares que regulan el movimiento total del universo), ello demarcaba los grandes sucesos cosmológicos y se podían manifestar por medio de catástrofes o grandes cambios en el sistema solar (Ñanculef, 2016, pp. 102-103).

Por lo anterior, la cultura aymara y mapuche comprenden el tiempo desde una figura filosófica teocósmica. Según Ricoeur (1979), las comprensiones temporales se relacionan con la naturaleza y el universo, siendo el tiempo parte de una ilusión cósmica y mitológica que se vive como experiencia ritual. Finalmente, en si el tiempo no existe. Lo que hay es un flujo temporal constante, entre el acto divino y/o humano, dando como

resultado un tiempo cíclico infinito, dentro de la multiplicidad de tiempos, lo cual comparten con la cultura aymara y se ve reflejado, en los diversos ciclos naturales (Cartes, 2021).

4. Conclusiones

Reconocemos las diferencias entre las diversas concepciones temporales que existen entre las culturas (hindú, china, judaica, griega, cristiana, islámica, indígena americana, entre otras). Compartimos los planteamientos de Ricoeur (1979) en el sentido de aunar esfuerzos por comprender la diversidad cultural, en una posición contextualizada y crítica para reelaborar las interpretaciones que, realizamos de las cosas y poner en tensión “lo propio” y “lo extraño”. Resulta complejo, dialogar entre diversas culturas y aún más difícil, comparar la experiencia temporal entre ellas, pero no debe ser imposible. Si educamos, sólo basándonos en una concepción occidental y dejamos de lado lo que es pertinente culturalmente a nuestras raíces autóctonas de Chile, estaríamos invisibilizando posturas que nos pueden ayudar a cambiar consciencias y modos de vida.

Según el análisis realizado al currículum actual chileno, nos damos cuenta y comprobamos el eurocentrismo de los contenidos referidos a espacio, y donde el tiempo pasa a ser objetivo y constante, lo que difiere del pensamiento de los pueblos originarios, objetos de este estudio, ya que para éstos el tiempo es cíclico lo que, permite generar muchos modelos repetitivos, pero también que, también son policrónico, traduciéndose en la existencia de varios acontecimientos de manera simultánea.

Por otro lado, a medida que los estudiantes avanzan en sus niveles educativos, los contenidos se ven mermados sobre estas temáticas. Ello se evidencia, notoriamente,

en los niveles de enseñanza media que, deja ausente la temática temporal de la cultura aymara y la mapuche, generando vacíos y desconocimiento en nuestros estudiantes. Considerando los aportes de las diferentes disciplinas sociales y en especial de la didáctica de las ciencias sociales, pensamos que la enseñanza de las temporalidades es primordial, porque involucra un complejo entramado de conceptos, los que, requieren determinadas estrategias que favorezcan la narración temporal, para la comprensión que posee cada cultura sobre su tiempo.

Se debe educar de manera integral, y trabajar las habilidades superiores donde el estudiante pueda pensar críticamente y conocer la existencia de otras temporalidades. Con todo ello, proponemos abordar la complejidad temporal de un grupo étnico, con un adecuado tratamiento de sus “códigos de diferencias” temporales con relación a su identidad cultural, porque nos aporta los mecanismos distintivos y adecuados en el reconocimiento de la diversidad.

Se sugiere una mayor visibilización, incorporación y valorización de estas dos culturas en el currículum escolar, donde estén presentes contenidos basados en su manera de ver y percibir el mundo. Así, el resto de la sociedad conocerá, respetará y valorará los conocimientos ancestrales, generando una mayor inclusión de la población aymara y mapuche lo que, evitaría situaciones de carácter racistas y discriminatorias.

Se debe educar bajo el prisma de la valorización, de los saberes ancestrales aymara y mapuche, ya que son ellos quienes aún mantienen arraigado el respeto por la naturaleza y que día a día buscan el equilibrio de la tierra, teniendo como patrón su base ecológica y su conservación mediante su manera de ver, y preservar su entorno. Desde los aportes de las diferentes disciplinas y con el foco de una educación, para el futuro, explicitamos la visión tan particular que tienen estos dos pueblos, (Aymara y Mapuche), lo cual enriquecería la praxis docente, posibilitando otras perspectivas, e invitando a incorporar temáticas más profundas, sobre otras culturas y grupos étnicos, y sí no continuar con saberes colonialistas.

Consideramos importante avanzar hacia la construcción de una enseñanza que incorpore la diversidad temporal, esto implica considerar los ritmos y coordinaciones

temporales de los diferentes grupos sociales, para contextualizar en diferentes escalas, desintegrar e integrar nuevas narrativas temporales que, han sido olvidadas o excluidas por la historia oficial occidental. En síntesis, se espera que los tiempos de nuestros antepasados, no sean tiempos olvidados y folclorizados, más bien que constituyan parte activa en el currículo escolar y de nuestra práctica docente, con el objeto de ofrecer narrativas alternativas a la visión jerarquizada y lineal del tiempo.

Referencias

- Arce, Barragan, Escobari et.al (2014). *Etnicidad, economía y simbolismo en los Andes: II Congreso Internacional de etnohistoria*. Coroico: Institut français d'études andines. DOI: 10.4000/books.ifea.2274
- Arriagada, L. (2019). Avatares de la forma en el espacio-tiempo Pacha. *Tópicos del Seminario*, (42), 165-204. ISSN: 1665-1200.
- Bengoa, J. (2000). *Historia del pueblo mapuche: siglos XIX y XX*. Santiago de Chile: LOM.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Brusa, A. y Cajani, L. (2005). África y la historia mundial: las dificultades historiográficas y didácticas de una adecuada contextualización. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 19, 3-18. ISSN 0214-4379.
- Cajani, L. (2004). L'insegnamento della storia mondiale nella scuola secondaria. Appunti per un dibattito attuale. *Dimensioni e problemi della ricerca storica*, 2, 319-340. ISBN: 8843032496.
- Cartes, D. (2021). *Las representaciones de la enseñanza y el aprendizaje de la periodización en contextos de diversidad étnica: la cosmovisión mapuche. Estudio de casos de escuelas de la región de la Araucanía, Chile* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España.
- Cartes, D. y Pagès, J. (2020). Los ritmos del cambio en la enseñanza-aprendizaje de la periodización. Una propuesta desde la historia global. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 30, 90-106. DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i30.8933>
- Cartes, D. (2020). La periodización y la conciencia histórica en la formación del profesorado. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 6-23. DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.6>
- Cartes, D. (2018). Una mirada desde la historia global para la enseñanza de la periodización. En M. Jara, G. Funes, F. Ertola y M.C. Nin (Coord.), *Los aportes de*

- la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de ciudadanía en los contextos Iberoamericanos* (447- 455). San Carlos de Bariloche: APEHUN/CRUB.
- Caniuqueo, S. (2005). Antagonismo en las percepciones territoriales. Un marco de interpretación. *Revista de Historia y Geografía*, 19, 9-48. DOI:[10.5216/racs.v5.65253](https://doi.org/10.5216/racs.v5.65253).
- Cubillos, F. (2015). *Conocimiento Territorial Ancestral de las Comunidades Mapuce Bafkehce del Aija Rewe Fvzv Bewfv Mapu Mew* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_384601/fca1de1.pdf
- Christian, D. (2005). *Mapas del tiempo. Introducción a la "gran Historia"*. Barcelona: Crítica.
- Eliade, M. (1983). *Lo sagrado y lo profano*. Barcelona: Labor.
- Elias, N. (1989). *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escribano, C. (2019). Enseñar a enseñar el tiempo histórico ¿Qué saben y qué aprenden los futuros docentes de secundaria? (Tesis doctoral). Universidad Internacional de la Rioja, Madrid, España. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/9452>
- Fontana, J. (1994). *Europa ante al espejo*. Barcelona: Crítica.
- Gavilán, V. (2011). *El pensamiento en Espiral. El paradigma de los pueblos indígenas..* Santiago de Chile: Series 40.
- Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D., Aponte-Mayor, G. y Betancourt-Buitrago, A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dyna*, 81(184), 158-163. ISSN 2346-2183 Online.
- Grebe, M. (1987). La concepción del tiempo en la cultura mapuche. *Revista Chilena de Antropología*, 6, 59-74. ISSN: 0719-1472.
- Grebe, M. (1981). Cosmovisión Aymara. *Revista de Santiago*, 1, pp.61-79.
- Grebe, M. (1990). Concepción del tiempo en la cultura aymara: representaciones icónicas, cognición y simbolismo. *Revista chilena de Antropología*, 9, 63-81. DOI: 10.5354/0719-1472.2011.17586
- Gruzinski, S. (2018). *¿Para qué sirve la historia?* Madrid. Alianza.
- Gurevitch, A. Y. (1979). El tiempo como problema de la historia cultural. En P. Ricoeur, C. Larre, R. Panikkar, A. Kagame, G.E. Lloyd, A. Neher, G. Páttaro, L. Gardet y A. Y Gurevitch (Coords.), *Las culturas y el tiempo* (260-281). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Hassani, M. (2005). Quelles fonctions éducatives pour l'enseignement de l'histoire dans une société multiculturelle? En Carmen García, Ernesto Gómez, M. Dolores

- Jiménez, Jesús López, José Martínez y Concepción Moreno, *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo* (pp. 177-188). Almería: Servicio de Publicaciones Universidad de Almería/AUPDCS.
- Heuzé, P. y Luengas, I. (1992). Vida y cosmovisión de los nativos de América. *Tramas*, 4, 95-102. ISSN: 0188-9273
- Inclàn, D. y Valerio, A. (2017). Reporte del tiempo: presente e historia. *Desacatos*, 55, 60-73. DOI: <https://doi.org/10.29340/55.1804>
- Iparraguirre, G. (2011). *Antropología del tiempo. El caso mocoví*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropología.
- Jiménez, C. (27 de agosto de 2015). Espiritualidad y cosmovisión mapuche. "Nosotros sostenemos cotidianamente una conversación con la naturaleza". Newfield Netwoel. Recuperado de <http://www.newfield.cl/2015/08/27/espiritualidad-y-cosmovision-mapuche/>
- Le Goff, J. (2015). *Must we divide history into periods?* New York: Columbia University.
- Levine, R. (2006). *Una geografía del tiempo: o cómo cada cultura percibe el tiempo de manera un poquito diferente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lozada Pereira, B. (2006). *Cosmovisión, historia y política en los Andes*. La Paz: Cima.
- Llusà, J. (2015). *Ensenyar història des de la contemporaneitat. Estudi de cas sobre la construcció i aplicació del concepte contemporaneitat a l'ESO* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España. Recuperado de
- Marimán, P. (06 de diciembre de 2015). La necesidad de otra escuela y universidad Mapuche. Recuperado de: <https://www.comunidadhistoriamapuche.cl/la-necesidad-de-otra-escuela-y-universidad-mapuche/>
- Marimán, P., Caniuqueo, S., Millalén, J. y Levil, R. (2006). ¡...Escucja, Winka...! Cuatro ensayos de historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro. Santiago de Chile: LOM.
- Muñoz, E. (2016). Las relaciones pasado-presente en la enseñanza de la historia (tesis doctoral). UAB, Bellaterra, España. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/400080/emr1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Méndez, A. y Astudillo, M. (2008). *La investigación en la Era de la información. Guía para realizar la bibliografía y fichas de trabajo*. México: TRILLAS.
- Mendoza, J. (2015). *El espejo aymara. Ilusiones ideológicas en Bolivia*. La Paz: Plural Editores.
- Ministerio de Educación (2015). *Bases curriculares*. Santiago de Chile. Recuperado de: www.curriculumnacional.cl

- Ministerio de Educación (s.f.). Currículum Nacional. Recuperado: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Formacion-General/Historia-geografia-y-ciencias-sociales/Mundo-global/>
- Ministerio de Educación (s.f.). Educación Intercultural. Lenguas y cultura de los pueblos originarios. Recuperado: <https://escolar.mineduc.cl/interculturalidad/>
- Montecino, S. (1999). *Sueño con menguante: biografía de una machi*. Argentina: Editorial Sudamericana.
- Montecino, S. (2016). Prólogo: Las hablas de la tierra. En J. Ñanculef (ed.), *TAYIÑ MAPUCHE KIMUM. Epistemología Mapuche sabiduría y conocimientos* (17-19). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Montes Ruiz, F. (1986). *La máscara de piedra. Simbolismo y personalidad aymaras en la historia*. La Paz: Comisión Episcopal de Educación (CEE)/ Quipus.
- Pagés, J. (1997). El tiempo histórico. En P. Benejam y J. Pagés (Edts.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 189-208). Barcelona ICE/HORSORI.
- Pagès, J. (2019a). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22. E-ISSN: 2531-0968
- (2019b). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado*, 10, 2019, 19-56. E-ISSN: 1989-9289.
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En M.A. Jara (coord.), *Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas* (pp. 91-127). Argentina: EDUCO Editorial de la Universidad Nacional de Comahue.
- Pinto, J. (2003). *La formación del Estado, la nación y el pueblo mapuche. De la inclusión a la exclusión*. Temuco: Universidad de La Frontera.
- Qespi, A. E.M, y Eusebio, A. (1994). Pacha: un concepto andino de espacio y tiempo. *Revista española de antropología americana*, 24, 155-189. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/REAA9494110155A>
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, 13 (29), 11-20. Recuperado de: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5698653/mod_resource/content/2/_quijano.pdf
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y americalatina. En E. Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 122-151). Buenos Aires: CLACSO.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

- Ricoeur, P. (1979). Introducción. En P. Ricoeur, C. Larre, R. Panikkar, A. Kagame, G.E.R. Lloyd, A. Neher, G. Páttaro, L. Gardet y A.Y. Gurevitch (coords.) *Las culturas y el tiempo* (PP.11-35). Salamanca: Sígueme.
- Sahlins, M. (1988). *Islas de historia: la muerte del capitán Cook: metáfora, antropología y historia*. Barcelona: Gedisa.
- Santisteban, A. y Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, (18-19), 249-267. ISSN 0328-820X.
- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A. Hernández, C. García y J. De la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (383-393). Cáceres: Universidad de Extremadura/AUPDCS.
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, 87-99. ISSN 0719-2681.
- Sobrido, M. y Rumbo-Prieto, J.M. (2018). La revisión sistemática: pluralidad de enfoques y metodologías. *ElSevier Enfermería Clínica*, 28 (6), 387-393. DOI: 10.1016/j.enfcli.2018.08.008.
- Torres, H. y Quilaqueo, D. (2011). Conceptos de tiempo y espacio entre los mapuches: racionalidad educativa. *Centro de Estudios Interdisciplinarios En Etnolingüística y Antropología*, n° 22, 13-27. DOI: <https://doi.org/10.35305/revista.v0i22.105>
- Valdivia, M. (2006). Cosmovisión aymara y su aplicación práctica en un contexto sanitario del Norte de Chile. *Revista de bioética y Derecho*, 7, 1-5. DOI: <https://doi.org/10.1344/rbd2006.7.7870>
- Wolf, E.R. (1987). *Europa y la gente sin historia*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Walsh, C. (2011). *Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial*. Lima: Bellido.
- Zapata, J. (2010). *Espacio y territorio sagrado. Lógica del "ordenamiento" territorial indígena*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.