

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMON
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POST GRADO
PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAÍSES ANDINOS
PROEIB Andes

**LA TRANSMISIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS
MEDICINALES HERBOLARIOS MAPUCHE EN LA
ESCUELA**

Priscilla Pamela Sepúlveda Sepúlveda

**Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en
cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del
título de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe con la
Mención en Formación Docente**

Asesor de tesis: Mgr. José Antonio Arrueta Rodríguez

Cochabamba, Bolivia

2006

La presente tesis **LA TRANSMISIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS MEDICINALES
HERBOLARIOS MAPUCHE EN LA ESCUELA** fue aprobada el
.....

Asesor

Tribunal

Tribunal

Tribunal

Jefe del Departamento de Post – Grado

Decano

DEDICATORIA

A los *fütakeche* y sabios del gran territorio de *Xuf Xuf* por
su entrega de saberes y conocimientos.

Y que los niños y niñas mapuche tengan la dicha de
recibir todo esa riqueza que la cultura mapuche posee.

AGRADECIMIENTOS

Para hacer la maestría conté con el apoyo de mis padres Jorge Sepúlveda y Mónica Sepúlveda, a mi hermana Mónica, a Soledad Sou Tello y María Paredes a ellos les debo su gran entusiasmo para que culmine con los estudios y también la presente investigación.

A mi hijo Liwkura por haber nacido, porque es gran compañía y motor que me impulsa para seguir viviendo.

A Javier Quidel mi esposo, por la compañía en los malos y buenos momentos, además de ayudarme en la escritura del mapuzugun.

A la organización Consejo de Ancianos Folilain Fütake che, a través de Juanita catrileo quien me apoyo para llegar a la maestría.

Al profesor José Antonio Arrueta, por orientarme en los estudios y en especialmente en la investigación, que con su paciencia y apoyo entregado hemos podido concluir con la tesis.

A los profesores y profesoras de la maestría que nos entregaron sus orientaciones y dedicación en el tiempo de formación. De todos ellos aprendí pequeñas y grandes cosas. A los compañeros de línea de investigación por ser de gran compañía en nuestros trabajos de exploración del conocimiento.

Agradezco a las profesoras a Carmen López, Inge Sichra, Jackie Roblin, También a los profesores Luis Enrique López, Gustavo Gotrett, Fernando Prada, Vicente Limachi y Pedro Plaza.

A los compañeros (as) de la maestría de quienes aprendí muchísimo, me enseñaron a escucharlos, valorar sus ideas y experiencias tan diversas que ellos (as) poseían.

Al personal administrativo quienes nos apoyaron y entregaron ayuda cuando la solicitábamos. Al personal de finanzas, a las secretarias por su colaboración y al personal de la biblioteca por su paciencia y ayuda.

A las personas de los diversos *lof mapu*, quienes me ayudaron y compartieron muchas de sus vivencias, saberes de la medicina mapuche y conocimiento de la cultura mapuche. A los *fütakeche* Maria Cabral y Segundo Quidel Llanquitruf, al *wewpife* Segundo Aninao Parra, al *zugumachife* Antonio Córdova quien me ayudo muchísimo. A la fallecida *kimün che* señora Marta Huenchu de Carril (+), y al joven *bawentuchefe* Sergio Peralino Huinca.

A la escuela Particular 405 “San Martín de Porres” por permitirme hacer nuestra investigación en aquella institución educativa. A los niños y niñas, profesores (as), asesor cultural por dejarme entrar a su espacio y observarles en su trabajo pedagógico.

A María Angélica Relmuan quien me ayudó con la escritura del *mapuzugun*, y por darme buenas orientaciones en la investigación.

A Don Alejandro Herrera por haber leído mi tesis y darme sus sugerencias. A don Miguel Sánchez por darnos orientaciones metodológicas en nuestra investigación, también agradecer a Ximena Zedán personal de la biblioteca del Instituto de Estudios Indígenas por facilitarnos información documental respecto de la medicina mapuche.

A la señora Betty y su esposo Walter y sus hijos Estefany, Daniela y Gabriel, quienes quieren y miman a mi hijo Liwkura, además de alentarme para que terminara la maestría.

A mis amigos (as) del Movimiento Humanista en Cochabamba, ellos me han ayudado con su animo y sus lindas palabras de fuerza, paz y alegría. Especialmente a Alejandro González mi orientador, a Vania, Mónica, Arturo, Marisu, Surco, Rolo, Gilka y su hermosa hija, Daniel, Mónica, Giovana, Cinthia, Alembert, Alejandro y Franco, a todos ellos les agradezco por su amistad y su preocupación por hacer de este mundo un lugar mejor.

Agradezco a la tierra boliviana por habernos acogido y permitirnos aprender de sus tan diversas gentes que hacen de esta tierra un lugar muy peculiar, rica e interesante a los ojos del forastero.

RESUMEN

El tema de la investigación está orientado a conocer cómo se recrean los conocimientos medicinales herbolarios mapuche en una escuela, y cuáles son las prácticas de enseñanza en el ámbito escolar, lo que nos conducirá a conocer cual es el tratamiento que se da a conocimientos medicinales herbolarios mapuche en la escuela.

Para realizar la investigación se consideró a la Escuela 405 “San Martín de Porres” que lleva a cabo Educación Intercultural Bilingüe. En la entidad educativa nos fijamos específicamente en el NB2 que corresponde a los cursos de 3º y 4º año de educación básica, donde observamos de las clases de *mapuzugun* donde se recrean diversos aspectos de la cultura mapuche música, baile, traducciones del *mapuzugun* al castellano, medicina, religiosidad y cosmovisión. También recurrimos a las diversas personas con diversos conocimientos que viven en los *lof mapu* del territorio de *Xuf Xuf*. De ellos obtuvimos las percepciones que poseen del conocimiento medicinal herbolario mapuche introducido al ámbito escolar.

El diseño metodológico nos permitió aplicar instrumentos como las entrevista que nos permitieron recobrar información valiosa de lo que piensan los diversos informantes que el conocimiento medicinal herbolario mapuche se trate en la escuela. Además realizar observaciones de aula que nos conduzcan a una interpretación y análisis de los datos obtenidos.

La intención de la investigación es mostrar al lector las posibles transformaciones y consecuencias que arrastra trasladar los conocimientos medicinales herbolarios mapuche a un espacio aúlico, para finalmente presentar un análisis que nos conduzca a mostrar una propuesta respecto a cómo tratar los conocimientos señalados, en la escuela.

Las palabras claves en esta investigación son capital cultural, reproducción cultural, currículo contextualizado, descontextualización, *mapuche kimün*, *bawen*.

WÜNE AMULECHI ZUGU

Ti chijkatuwe ruka chew ta iñ kintukimünmel “San Martín de Porres N° 405” pigeý, feyta müley *Xuf Xuf*¹ fúta elmapu mew, kiñe chijkatuwe ruka mülelu raga lof mew fey xür kúzawküley ti Programa Orígenes pigechi ti pu wigka ñi elel ti xokiñ zugu ta ñi kúzawael kiñe zugu mew feyti epurume chijkatun mew kiñen xür ti fúxa ruka aznielu ti kimeltuwün zugu kom Chile mapu mew.

Feytachi chijkatuwe ruka genküley ti kiñe patiru ruka Magisterio de la Araucanía pigelu, feyta egün günezuamigün ñi zoy küme az amual amulgiele ti falilün ka wenuntugeael kom fij xipa az mogen xawüwkülelu chijkatuwe ruka mew ka lof mew, fey chi zugu mew pegelmentuy ta ñi wülgeael ti epurume kimeltuwün epu kewün mew, fey ta ñi wülün feychi zugu kemeltuwün zugu mew ti pu mapunche pichikeche mew mülelu *Ñinquilco* ka *Rereko lof* mew. Fey mew feytachi chijkatuwe ruka reküluwiy ti kiñe xokiñ zugu kimeltun chijkatuwe mew (PEI), ta ñi zoy küme yeael ti Programa Orígenes egu ti epu rume kimeltuwün epu rume kewün mew.

Feytachi chijkatuwe ruka kúzawnielu ti mew yeniegey ti kiñe xokiñ rakizaum kimeltuwün mew (PEI) pigelu fey ti chijkatuwe ruka tukulpay ti mapunche ñi az kimün egu zugu ta ñi kúzawgeael pu pichikeche mew egün, fey mew tukugey fijke azümeluwün zugu, kiñeke gijaymawün zugu, awkantun zugu, purun zugu, lawen zugu, iyael zugu kiñe xokiñ kimeltun zugu *mapuzugun*² pigelu.

Fey mew ti zuam ta ñi amulafiel tífachi inatu kimün zugu ti chijkatuwe ruka mew fey ta ñi kimafiel chum mekegen ti mapunche kimün lawen zugu mew wülniemekegelu ka kimeltumekegelu feyta mew ka ñi peael ti chumgechi amulen wigka kimün egu ñi wülniemeken feytachi chijkatuwe ruka mew, fey mew ñi kimgeael ñi chumgechi kalerpun ta mapunche kimün lawen zugu mew fey ta ñi konürpun chijkatuwe ruka mew ka ti xokiñ kimeltun mapuzugun pigelu.

Feytachi inatukimün zugu konküley kiñe xokiñ zugu az zugu ka wülun zugu mew (Capitales Culturales y Reproducción Cultural) pigechi elün zugu, fey ti mapunche kimün amule ta chijkatuwe ruka mew, fey ta ñi pin ti wigka günen zugu (marco legal) ñi kintual ta ñi koneltual ti pu mapunche feytichi Chile ñi az zugu mew, fey müley ñi rakizuamafel ñi chumgechi ñi amulen “ragi kayñewün zugu mew reke ta ñi ganxikonael reke ti wigka ñi az zugu ka mogen ka ñi azkageael ti inkawmeken mapunche egü wigka (Estado)” (Arrueta 2004: 4) ñi piel, fey mew ti pu kom xokiñ pu mapunche amulnieygün reke ta ñi az zugu egün mogen kaniw az mogen mew, fey pigeafuy reke kiñe mapu

¹ *Xuf Xuf*: Üy mapu, kiñe fúta elmapu chew ñi mülemum ayja rewe.

² *Mapuzugun*: Feyta elgy kiñe fúxa xokiñ zugu fel (sector de aprendizaje), welu ruf zugu mew kiñe pichi xokiñzugugetuy (asignatura) feyta mew wülniemekegy fijke mapunche az zugu, purunegün, awkantun, kiñeke zugun, ka ixo fij zugu.

mew fijke xokiñ mojfün xipachi pu che ñi amulnien ñi az mogen ka ñi az zugu ñi faliltugeael ka fanetugeael.

Fey ta ñi koneltunlen mew feytichi xokiñ zugu mew zew üytugelu, fey nüwiyiñ günezuamün zugu mew ta ñi newengeael ti zugu feytichi füxa wigka chijkatufe Pierre Bourdieu pigelu fey ñi piel kiñe rakizuam ta iñ rüpütuneael ti wülniegen az zugu egu mogen ka ñi tukulpan ñi chumgechi wül kimünken pu che, ka ñi chem zoy fanen zugu mew xokiñ che mew ka ñi chumgechi feytachi pu xokiñ che wülken ta ñi az zugu egu mogen kishu ta ñi füren mew ka ti chijkatuwe ruka mew, fey ta ñi afnoael ñi az zugu, mogen egün. Welu ka femgechi müley ñi feypial ñi feytachi füxa chijkatufe wenxu müten no mülelay, ka müley kakelu ñi tukulpagen ta ñi küme yegeael ti kintukan kimeltun zugu ka ñi küme günezuamgeael.

Ti günezuam zugu zewmafiiñ ti xokiñ zugu kintukan kimüngelu, welu ka femgechi xipay ti ramtukan zugu mew, pen zugu mew ka xapüm zugu mew feytaegün wüligün zugu ta iñ günezuamgeael ti elün zugu günezuam mew.

Feytachi küzaw niey regüle xokiñ zugu, fey mew pegelayiñ kiñeke az zugu ñi chumlen egün fijke xokiñ zugu.

Wünelechi xoy: Pelotun zugu. Yempuramgeal chi zugu inatu kimün mew. Feyta mew feypiyiñ ñi chumgechi jeyü feytichi kimeltuwin zugu epurume kimün ka kewün mew Chile mapu mew ka fey mew ñi nien ti pu fijke xokiñ mapunche mojfün ñi kompual ñi az mogen ka ñi kimün egün feytichi az elgen ti fijke xapüm kimün ti wigka kimeltuwin zugu mew. Fey ñi konael ti kimeltual zugu ka ñi tukugeael mapunche zugu wigka chijkatuwe ruka mew fey mew xipapuy fenxen xugu ñi kalerpun, kiñeke mew fürinentugetuy ka femgechi kaxükompuy ti mapunche ñi az kimün kimeltugekelu lof mew fijke xokiñ che mew.

Fey ta iñ zuam zugu yafüleiñmu ta iñ kimael ñi chumgechi wülniegen ka tukumekegen ti mapunche kimün lawen zugu mew ti wigka chijkatuwe ruka mew. Feyta mew xipay ti günezuamün zugu ñi kümen ñi küzawgeael ti mapunche kimün ka ñi konael ti wigka kimeltuwin zugu mew ka femgechi ñi chumgechi kalerpun rüf ñi chumgechi mülen ta mapunche kimün lof che mew.

Ramtun zugu ta ñi jegün ti inatu kimün

- ¿Chem günen zugu yeneygün lof mew ti pu gen yaj ka ti chijkatuwe ruka mew ti pu wigka kimeltuchefe ta ñi wülael ta ti mapunche lawen kim zugu?
- ¿Chumgechiley ñi mülen kam genon ti mapunche az zugu ñi chumlen ti mapunche lawen kimün zugu tukulpagetuel ti wigka chijkatuwe ruka mew?

- ¿Chem pileygün cham ti pu fütake kimche müleyelu lof mew ñi koneltumeken chijkatuwe ruka mew ti mapunche kimün lawen zugu mew?.

Alü puwülgeam chi inatu kimün zugu

Günezamgeael ñi chumgechi wülniemekegen ti mapunche kimün lawen zugu mew ti chijkatuwe ruka “San Martín de Porres” pigelu mew.

Rüf puwülgeam chi inatu kimün zugu

Kimgeael ñi chumgechi küzawmekegen ti wülzugun ka kimeltumekegen ti mapunche kimün lawen zugu mew ti xokiñ kimün mapuzugun pigelu mew.

Günezamgeael ñi chem pilen egün ti pu fütakeche, kimche müleyelu lof mew ka ti ragiñelwe ñi koneltumeken chijkatuwe ruka “San Martín de Porres” pigelu mew ti mapunche kimün lawen zugu mew.

Epugechi xoy: Amulgechi kimpem zugu. Chum azkunugey chi inatukimün zugu. Feyta mew feypiley ti chem azgen ti inatu kimün zugu fey niey ñi rüf wirintukugeael ñi chumlen az zugu küzaw mew, ka femgechi feypiael ñi günen zugu ka ñi pu fijke küzawkaw zugu ta ñi küme gümituael ti fijke zugu mülelu fijke zugu mew inatukimün mu kiñe günezam zugu mew ta ñi küme elzugael ñi mülen küme zugu kam muxurkonkülen amuay tukugele feytachi kintukan kimün zugu mew. Ka femgechi amuley pu fijke pu che wülzugulu ka tunten xoy nien ti kintukan kimün zugu.

Külagechi xoy: Amulgechi kimpem zugu. Tüfachi xoy zugu mew reküluwiyiñ fijke fuxake chilkatufe ñi piel mew ta iñ rüpütulniefiel küzaw mew ta iñ xokiñ zugu yenel ta iñ inatuzugael ka iñ pürampegeal ti kimün zugu xipalu feytachi inatukimün mew. Ti pu fijke xipa zugu küzawgelu fey mew amuley: kiñe; ti kimeltuwün zugu epurume kimün ka kewün mew Chile elmapu mew fey ta iñ pünoael reke ñi chem kimeltuwün zugu petu jowün pu fijke xokiñ mapunche az mojfün ka pu mapunche pichikeche Chile elmapu mew. Ka femgechi küzawfiyiñ kiñe wünel xokiñ zugu mew ti chumgechi amuleken ti wül az mogen egu kimün xüramuley reke ti gülün kimün zugu ka ñi az mogen ta ñi küzawgeael ti wülün ka kimeltun zugu ti lawen kimün zugu mew. Ti epu xoy zugu mew fey amuley az mogen ka az mogen mapunche mew fewla, ta ñi küzawgeael ti fijke az felen lawen zugu mew ka ti pu fijke kimüm müleyelu bawen zugu mew Chile füta el mapu mew, fey ñi feypigeael ti mapunche kimün bawen zugu mew.

Meligechi xoy: Peyeltun mew kimtukugey kimün zugu. Fey ta mew xokitufiyiñ ti pu fijke xoy zugu, fey mew wünelumu amuley ti: Ñi chumlen ta lof mapu ka ti chijkatuwe ruka San Martín de Porres pigelu, fey ta mew küzawfiyiñ ñi chum xokiazgünewkülen ti pu lof mapu egu che, chumlen ta ñi kewün egün, chumgechi penegen ti che egu mapu

ka ñi fijke az mogen, ka chem zugu ñi nien ti chijkatuwe ruka; epu mew, fey üytufiyiñ ti mapulawen kimün lof mew, feytamew pegeliyiñ ñi fijke azgüenen ñi nien pu che ta ñi wülael feytachi kimün zugu fey mew pegelxipay ti mapuzugun mew ñi wülgeken, ka pu che ñi küme eltuken zugu mapuche mogen mew, ta ñi xürumael ñi chumgechi wülniegeken feytachi kimün zugu wigka chijkatuwe ruka mew San Martín de Porres pigelu, feymew palximekegen ti mapuche az zugu ka femgechi furinentugen ti fijke az küpan nielu pu mapunche pichikeche.

Kayugechi xoy: Pürampeyel kimün zugu. Feyta mew feypigeay kiñe xokiñ rakizuam ta ñi küme kimgeael ñi chumgechi wülkimünmekegen mapunche kimün lawen zugu mew wigka chijkatuwe ruka mew, fey ñi pürampeyel kimün zugu xipalu ti kintukan kimün zugu mew.

Reglegechi xoy: Püramgeal wepümgechi küzawkan zugu. Feytachi xipapuel chi zugu mew küme feypiayiñ kiñe wülün zugu mew ñi chumgechi küme küzawgeafel reke ti mapunche kimün lawen zugu mew ti San Martín de Porres chijkatuwe ruka mew . Fey ta ñi konafel pu pu lof che mülelu lof mapu mew, ta ñi kintuafel reke kiñe xürüm zugu kom ñi konael egün, kom feytaegün wülafel ka kimeltuafel kimün chijkatuwe ruka mew.

INDICE

Dedicatoria	i
Agradecimientos.....	ii
Resumen.....	iv
Wüne amulechi zugu	v
INDICE.....	ix
Abreviaturas.....	xii
Introducción	1
Capítulo I	5
Planteamiento del problema.....	5
1. Problema de investigación	5
1.1 Preguntas de investigación	8
1.2 Objetivo general	8
1.3 Objetivos específicos	8
2. Justificación.....	8
Capítulo II	10
CARACTERÍSTICAS metodológicas del estudio	10
1. Tipo de investigación	10
1.1 Investigación Cualitativa con características etnográficas.....	10
1.2 Descripción metodológica	11
1.3 Unidades de análisis	13
2. Descripción de la población en estudio	14
2.1 Descripción y criterios de selección de los informantes.....	14
3. Descripción y criterios de selección de los Sectores de Aprendizaje	19
3.1 Sector de Aprendizaje <i>Mapuzugun</i>	20
3.2. Sector de Aprendizaje de Ciencia.....	22
3.3. Subsector de Aprendizaje comprensión del medio natural, social y cultural	23
4. Técnicas	25
5. Instrumentos	26
5.1. Fichas de registro.....	26
5.1.1. Ficha de la institución educativa.....	26
5.1.2. Ficha de registro de planificaciones	27
5.1.3. Ficha de observación de clases	27
5.2. Guías de entrevistas	28
5.3. Cuaderno de Campo.....	29
5.4. Radio grabadora	29
5.5. Maquina fotográfica.....	29
6. Procedimientos para la recolección de datos	29
6.1. Fases trabajo de campo.....	30
6.1.1. Primera fase	30
6.1.2. Segunda Fase	31
6.1.3. Tercera fase	32
7. Nuestras dificultades y logros	34
8. Consideraciones éticas.....	35

9. Reflexiones metodológicas	37
CAPÍTULO III	39
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	39
1. Referencias teóricas.....	39
2. Marco legal de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile.....	39
3. La Educación	45
3.1. La reproducción cultural y socialización.....	46
4. Cultura	50
5. La cultura mapuche en la actualidad.....	52
6. Los sistemas médicos	54
6.1 Conocimientos medicinales en Chile	55
6.2 Conocimientos medicinales mapuche.....	57
6.3 Conocimiento medicinal herbolario mapuche	60
7. Estudios relacionados con la transmisión de la medicina indígena	62
7.1. Relaciones y diferencias con otros estudios de transmisión de medicina en ámbitos escolares	63
CAPÍTULO IV	65
RESULTADOS	65
DESCRIPCIÓN DE LOS LOF MAPUY LA ESCUELA SAN MARTÍN DE PORRES... 65	65
1. Contexto de los <i>lof che</i>	65
1.1 Formas de organización de los <i>lof che</i>	68
1.2 Características lingüísticas de los <i>lof che</i>	70
1.3 Cosmovisión mapuche: elemento presente en los <i>lof mapu</i>	72
1.4 Buscando el equilibrio	75
1.5 El conocimiento mapuche en el <i>lof mapu</i>	78
1.6 Antecedentes de la escuela.....	82
1.6.1 La Escuela San Martín de Porres.....	85
Descripción e interpretación de los resultados.....	89
2. Los conocimientos medicinales herbolarios mapuche en los <i>lof mapu</i>.....	89
2.1 La oralidad del mapuzugun sustento de la transmisión de la medicina herbolaria	90
2.2 Transmisión del conocimiento medicinal herbolario y el <i>ixofij mogen</i>	94
2.3 El cara a cara permite la transmisión del conocimiento medicinal.....	99
2.3.1 El silencio	101
2.3.2. Agentes que establecen el equilibrio a través del <i>mapuche kimún baweh zugu mew</i>	102
2.4 La transmisión de los conocimientos mapuche en la escuela	106
2.4.1 La familia fuente de socialización evocada en la escuela	106
2.4.2 La transmisión y reproducción del conocimiento medicinal herbolario en la escuela “San Martín de Porres”.....	110
2.4.3 La transmisión del conocimiento medicinal mapuche y la trasgresión cultural	115
2.4.4 <i>Küpam y az</i>	122
2.4.5 El asesor cultural no puede enseñar: ¿ por qué no es <i>bawentuchefe</i> ?	126
CAPÍTULO V	129
CONCLUSIONES.....	129

1. Contextualizar los contenidos: ¿Es educación pertinente para niños (as) mapuche?	129
1.1. Contextualización de contenidos es igualdad de condiciones	129
2. El rol de los Asesores Culturales (AC)	132
2.1. Las clases de <i>mapuzugun</i>	133
3. Se intenta fortalecer la autoestima de los niños (as) mapuche	134
CAPÍTULO VI	138
PROPUESTA	138
2 Planteamiento del problema	138
2.1. Objetivo general	139
2.2. Objetivos específicos	139
3. Justificación	139
4. Factibilidad	140
5. Acciones que se realizán para lograr planteamiento de la propuesta	141
6. Actividades	142
6.1 Cronograma de actividades	144
6.2. Evaluación participativa	145
Bibliografía	146
Anexos	154

ABREVIATURAS

AC:	Asesor cultural
AZÜ	Azümüwküleche
BAW	Bawentuchefe
EIB:	Educación Intercultural Bilingüe
CC:	Cuaderno de Campo
CEPI	Comisión Especial de Pueblos Indígenas
CONADI:	Corporación Nacional de Desarrollo Indígena
COTAM:	Comisión de Trabajo Autónomo Mapuche
OF:	Objetivos Fundamentales
CMO	Contenidos Mínimos Obligatorios
INV	Investigadora
JEC	Jornada Escolar Completa
KIM	Kimünche
LOCE	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PO	Programa Orígenes
PRO	Profesora
NB	Nivel Básico ó entendido como Educación Básica
NB 1	1º y 2º Año Básico
NB 2	3º y 4º Año Básico
NB 3	5º Año Básico
NB4	6º Año Básico
NB5	7º Año Básico
NB6	8º Año Básico
NIÑ	Niños (as)
MA	Magisterio de la Araucanía
MIDEPLAN	Ministerio de Cooperación y Planificación
MINEDUC	Ministerio de Educación
PROEIB Andes	Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos
SA	Sector de Aprendizaje
SBA	Subsector de Aprendizaje
SIMCE	Sistema Nacional de Medición de la Calidad Educativa
UNESCO	Organización para la Educación Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas.

INTRODUCCIÓN

La institución educativa donde realizamos nuestra investigación es la escuela 405 “San Martín de Porres” ubicada en el territorio de *Xuf Xuf*³, es una escuela rural que está inscrita en el Programa Orígenes⁴ para trabajar la Educación Intercultural Bilingüe en conjunto con el Ministerio de Educación de Chile.

La entidad educativa pertenece al Magisterio de la Araucanía⁵ que ha considerado pertinente impulsar propuestas que conduzcan a valorar la diversidad cultural que converge en la escuela y en la comunidad, para ello ofrece Educación Intercultural Bilingüe, entregando un servicio educativo a los niños y niñas mapuche del *lof Ñinquilco*. La escuela se acoge a Proyecto Educativo Institucional (PEI)⁶, para consolidar junto al Programa Orígenes la Educación Intercultural Bilingüe.

Al tener la posibilidad de desarrollar su propio proyecto educativo, la escuela contextualiza los contenidos indígenas a trabajar con los niños y niñas de la escuela, como por ejemplo artes indígenas, actividades religiosas, juegos, bailes, medicina y alimentación mapuche a través del Sector de Aprendizaje (SA) *mapuzugun*⁷.

El motivo para realizar la investigación en la escuela 405 “San Martín de Porres” era para conocer cómo se recrean los conocimientos mapuche, pero para ser más concretos en la investigación debimos escoger un tema que orientará el trabajo, es por ello que escogimos la transmisión de los conocimientos medicinales herbolarios

³ *Xuf Xuf*: Nombre de un territorio, espacio sociopolítico territorial amplio, que abarca nueve *rewe*.

⁴ Programa Orígenes: Obedece a una decisión del gobierno de impulsar y dejar instalada una nueva relación con los pueblos indígenas, mejorando sus condiciones de vida, con un enfoque integral y una dimensión étnico cultural. El Programa Orígenes de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas es producto de un esfuerzo en conjunto con el gobierno chileno del Ministerio de Planificación y Cooperación y del Ministerio de Educación, Ministerio de Salud, Instituto Forestal y Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, los que firmaron convenios con el MIDEPLAN como organismos co – ejecutores de este programa. Además de gobiernos regionales, privados, parlamentarios, municipales y demás servicios. (Programa Orígenes: Quienes somos)

⁵ Magisterio de la Araucanía: “Institución Católica con mayor presencia en el país es el magisterio de la Araucanía fundación nacida en el vicariato de la araucanía posee 159 establecimientos muchos de los rurales. 24.395 alumnos, 1.140 docentes. (Noticias: 2000)

⁶ Proyecto Educativo Institucional: Lo describiremos de acuerdo a diversos autores encontrados. La primera definición está referida al “discurso de la profesionalización del magisterio, se apele a la autonomía profesional y se llame a los profesores a construir su propio Proyecto Educativo, como una manifestación de dicha autonomía. Sin embargo es necesario considerar que la autonomía no es una capacidad abstracta sino que está condicionada por factores personales, institucionales y sociales”. Dentro de los factores institucionales lo describen como “ el establecimiento - el desarrollo de la autonomía requiere de un proceso del que hagan cargo y gestiones los propios profesores de manera que satisfaga su necesidad de pertenencia profesional”. (Lavin, Sonia y Dorris Erwein: 1993) La segunda definición está referida a “ un plan de acciones centrado en torno a un conjunto de objetivos concretos y realistas, que toman en consideración los objetivos, las situaciones locales y las necesidades específicas de la escuela” (Programa MECE, Ministerio de Educación: 1992)

⁷ *Mapuzugun*: es asumido como un Sector de Aprendizaje pero en la práctica es tratado como asignatura donde se recrean diversos elementos de la cultura mapuche, como bailes, juegos, palabras y vocabulario en *mapuzugun* entre otros.

mapuche en la entidad educativa porque es un conocimiento que ha sido incorporado en el currículo escolar a través de planificaciones que están destinadas para las clases del Sector de Aprendizaje (SA) *mapuzugun*. Otro aspecto que nos hizo optar por el conocimiento medicinal herbolario fue el deseo de conocer como estos conocimientos generales son incorporados a la escuela, y como los conocimientos específicos solo de algunos agentes culturales quedan relegados a las personas en los *lof mapu*.

Al elegir el conocimiento medicinal herbolario mapuche deseábamos conocer la dominación y las formas de tratar el conocimiento mapuche antes señalado en la escuela, y así conocer las posibles formas de transformación de los conocimientos medicinales herbolarios mapuche, debido a su integración a la escuela y al programa escolar a través de la asignatura de *mapuzugun*.

La investigación fue inscrita en la línea de Capitales Culturales y Reproducción Cultural⁸, porque si los conocimientos indígenas se trasladan a la escuela, por haber sido incorporados a través de un marco legal que busca la participación de lo indígena a lo nacional, es posible pensar que se desarrolla “un conflicto de hegemonía y dominación contra las subordinación y la resistencia, entre el Estado y los pueblos indígenas”. (Arrueta 2004: 4), lo que provocaría a los pueblos indígenas desarrollar sus capitales culturales en fronteras culturales, las que pueden ser entendidas como espacios donde los grupos humanos pueden desarrollar sus sistemas y códigos simbólicos, los que van a ser reconocidos y legitimizados.

Por estar inscritos en la línea antes señalada tomamos como base de nuestro análisis al sociólogo francés Pierre Bourdieu como exponente de ideas que nos conducen a la Reproducción cultural que hace referencia a la transmisión de valores culturales entre las clases sociales y cómo estos grupos reproducen sus elementos culturales a través de instituciones como la familia y escuela, permitiendo la perpetuación y transformación de su capital cultural en su mismo entorno cultural⁹. Aunque es necesario señalar que no es la única referencia teórica que utilizamos pero es la que de alguna manera dirigió nuestros análisis.

⁸ Las líneas de investigación del PROEIB Andes fueron creadas para que los alumnos (as) de la maestría se inscribieran de acuerdo a intereses y necesidades a los grupos indígenas que pertenecían. Las líneas de investigación fueron 8 cada una con temas específicos que sugerían investigar.

⁹ Notese que la idea de transformación del capital cultural en su mismo entorno lo referimos a nuestra investigación en especial a miembros del pueblo mapuche que aún viven en sus *lof mapu*, pero creemos necesario recalcar que existen transformaciones culturales en los mapuches que viven en áreas urbanas y grandes ciudades como Santiago y Concepción.

La conceptualización la realizamos con base en nuestro tema de investigación pero también surgió de las entrevistas, observaciones y datos obtenidos que nos dieron los elementos para tratar la base teórica.

Este documento contiene seis capítulos de los cuales presentamos una pequeña descripción.

Capítulo I *Planteamiento del problema*. En él narramos cómo se crea la Educación Intercultural Bilingüe en Chile y con ello la posibilidad a los pueblos indígenas para contextualizar su cultura al currículo oficial, especialmente a los planes y programas del Ministerio de Educación de Chile. Al contextualizar los contenidos y permitir que la cultura mapuche para nuestro caso, sea trasladada al ámbito escolar generando una serie de transformaciones, omisiones y rompimiento con la cultura que es practicada en ambitos de *lof mapu* por los *xokinche*.

Nuetros objetivos nos motivan a conocer cómo se transmiten e incorporan los conocimientos medicinales herbolarios mapuche en la escuela. Es aquí donde surge el cuestionamiento, de cuál es la pertinencia que los conocimientos mapuche ingresen a los programas escolares y de qué manera pueden diferir del conocimiento tradicional.

Capituloll *Aspectos metodológicos*. Está referido al tipo de metodología de carácter descriptivo con un enfoque cualitativo etnográfico, además de detallar las técnicas e instrumentos utilizados para obtener los datos, en cada uno de ellos realizamos una reflexión de los posibles beneficios y dificultades que ellos poseen al ser utilizados en una investigación de esta modalidad. Luego nos referimos a los diversos informantes y las fases de investigación. Finalmente procedemos a reflexionar respecto a la metodología utilizada en la investigación.

Capítulo III. *Fundamentación teórica*. Es aquí donde debimos recurrir a diversos autores que nos conducirían a desarrollar nuetros temas propuestos en el siguiente capítulo de resultados. Entre los conceptos que desarrollamos fueron la Educación Intercultural Bilingüe en Chile como una descripción y elementos que no sirven para situar la educación que reciben los niños (as) indígenas y mapuche del país. También desarrollamos una primera fase temática referida a la reproducción cultural junto con capital cultural y habitus, para luego desarrollar la idea de socialización y transmisión de conocimientos medicinales mapuche. La segunda fase temática está referida a cultura y cultura mapuche en la actualidad, para luego desarrollar los sistemas médicos y sus tipologías en ellas incluimos el sistema médico mapuche con el objetivo de valorarlo e incorporarlo con los otros conocimientos medicinales que existen en Chile y finalmente señalar el conocimiento medicinal herbolario mapuche.

Capítulo IV: *Presentación de resultados*. Es aquí donde realizamos una división, la primera denominamos: Descripción del *lof mapu* y la escuela San Martín de Porres, donde nos abocamos a desarrollar aspectos de organizacionales de los *lof mapu*, características lingüísticas, cosmovisión mapuche, antecedentes de la escuela; la segunda parte la denominamos conocimientos medicinales de los *lof mapu*, donde explicitamos las diversas formas que poseen los *che* para transmitir aquel conocimiento, entre ellas se destaca la oralidad del *mapuzugun*, agentes que establecen el equilibrio en la cultura mapuche, para luego relacionarla con la transmisión realizada en la escuela “San Martín de Porres”, donde se producen transgresiones de normas e ignoran el *küpan* y el *az* de los niños (as) mapuche.

Capítulo V: *Conclusiones*. Es aquí donde se menciona un conjunto de ideas que nos ayudan a comprender la transmisión de la medicina herbolaria mapuche realizada en la escuela, como resultado de los hallazgos obtenidos en la investigación.

Capítulo VI: *Propuesta*. En esta parte final explicaremos, a través de una proposición, cómo abordar los conocimientos medicinales mapuche en la escuela San Martín de Porres. Donde se cuente con la participación de los *lof mapu* y *lof che*, con el fin de buscar consensos y participación que permiten crear un diseño curricular.

Es necesario mencionar que algunas referencias bibliográficas son fuentes tomadas de otros autores que las mencionan, las utilizamos por no poseer el libro o texto original que necesitábamos para realizar la cita.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Problema de investigación

Con el advenimiento de la democracia en Chile en 1990 suceden cambios significativos¹⁰ para los pueblos indígenas que viven en el país se impulsa un marco legal que ofrece a los pueblos un reconocimiento a través de la Ley 19.253 conocida como Ley Indígena, que fue promulgada el 5 de octubre de 1993, en su artículo 1º “El Estado reconoce que los indígenas de Chile son descendientes de la agrupaciones humanas existentes en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnica y culturales propias siendo para ello la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura” (Ley Indígena:1993: 7) ¹¹

Con la Ley Indígena se hacen efectivas ciertas demandas que los diversos pueblos exigían desde hace mucho tiempo, una de ellas era educación indígena:

Artículo 32º en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del estado que corresponda, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global. (Ley Indígena 1993: 18)

Con una educación para las áreas de población indígena se comenzaría a impulsar Educación Intercultural Bilingüe (EIB), lo que traspasaría la tradicional forma de educación chilena, rescatando una formación basada en la riqueza de conocimientos y prácticas culturales que poseen los pueblos indígenas del país para un crecimiento individual y colectivo que supone la diversidad.

Entonces el Ministerio de Educación, a través de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) establece los lineamientos pedagógicos a seguir, fundados en el principio de la equidad e igualdad de educación para todos. Orienta el nuevo marco curricular en que el aprendizaje debe tener lugar en una nueva forma de trabajo pedagógico, que tiene por centro la actividad de los alumnos (as), sus características y conocimientos previos. Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza exige, adicionalmente, desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de un alumnado heterogéneo y reorientar el trabajo escolar desde su forma actual, a una basada en actividades de exploración, búsqueda de información y construcción de nuevos conocimientos por parte de los alumnos (as), tanto individual como colaborativamente y en equipo.

¹⁰ Los cambios ocurridos con el retorno a la democracia fueron muy significativos para los pueblos indígenas, estos lograron ser reconocidos legalmente a través de la Ley 19.253 y comenzar un camino de diálogo y reconocimiento con la población no indígena y las autoridades existentes en el país.

¹¹ Los pueblos indígenas que habitan el territorio chileno son Aymara, Quechua, Kolla, Atacameño, Rapa Nui, Mapuche, Kaweshkar y Yagán.

A través del Consejo Superior de Educación, se fijan los requisitos de egreso de la enseñanza formal (Educación Básica y Media) y se establecen además Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) que permiten la incorporación de la lengua y la cultura indígena.

La Reforma Educativa contempla la autonomía curricular a fin de respetar elementos de la cultura nacional y las necesidades de considerar la pluralidad en términos culturales y sociales, es por ello que el Ministerio de Educación ha desarrollado, junto al Programa Orígenes y a la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe que atiende a los pueblos Aymaras, Atacameños, Rapa Nui y Mapuche, cuyo propósito es contextualizar el currículo en relación a la cultura local, evitando la exclusión de la lengua indígena como primera o segunda lengua de enseñanza, y permitiendo a los niños y niñas aprender de su pueblo y al mismo tiempo aprender los códigos culturales de la sociedad nacional.

Con esta propuesta de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se da un reconocimiento a las culturas indígenas y en especial al capital cultural que poseen, para los mapuche serían conocimientos prácticos, conocimientos abstractos, historia, religión, cosmovisión, entre otros¹².

Es así como muchas escuelas de educación básica y media que tienen alumnos indígenas han debido impulsar EIB, es el caso de la escuela básica 405 “San Martín de Porres” lugar donde se realizó la investigación.

La entidad educativa lleva un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que le permite desarrollar educación contextualizada a la realidad escolar circundante que es mapuche. En el proceso de trasladar conocimientos de la cultura mapuche a la escuela y aulas la alternativa ha sido valerse de un asesor cultural o *kim che*¹³ que tiene la tarea de enseñar los conocimientos de la cultura mapuche a los niños y niñas, “que debe entenderse como un comienzo de la valoración e incorporación del conocimiento mapuche en la escuela.” (Quidel 2002: 45), a su vez los profesores

¹² Conocimiento práctico es aquel que puede aprenderse a hacer, en la cultura mapuche es llamado *azumgeafuy*, podemos señalar ejemplos de este conocimiento: el arte de trabajar los metales especialmente la plata es realizada por el *rúxafe*, el arte de la alfarería la desarrolla el *wizüfe*, y el trabajo de madera lo realiza el *maychün*.

Conocimiento abstracto es aquel se aprende, en la cultura mapuche se denomina *kimgeafuy*, puede ser el *epewkantun* actividad para los niños y niñas donde estos expresan oralmente narraciones mapuches, cuyo objetivo es entretener y al mismo tiempo enseñar contribuyendo al lenguaje oral. (Quidel 2002: 30 – 38)

¹³ *Kim che*: persona que posee conocimientos y saberes de la cultura mapuche, posee un alto reconocimiento por la comunidad y valorado por el territorio, es necesario explicitar que no todos los asesores culturales son kim che.

deben contextualizar los Sectores de aprendizaje¹⁴ para introducir conocimientos indígenas como medicina mapuche.¹⁵ Pero estos, al ser muy amplios y privativos en contenidos por ser restringidos a ciertas personas, la escuela busca alternativas que le permitan introducir el conocimiento mapuche de acuerdo a las posibilidades existentes, y una de ellas es valerse de los asesores culturales que ayudan a orientar los conocimientos y las prácticas culturales en el ámbito escolar, como por ejemplo, orientar el trabajo en maderas nativas a través de tallado, los niños aprenden el trabajo de *azümelchefe*¹⁶, se instruyen en el uso y las propiedades que cada madera posee para utilizarla en trabajos específicos.

La escuela a su vez introduce otros conocimientos como el medicinal herbolario mapuche, el cual observamos en los cursos de Nivel Básico¹⁷ (NB 2) y (NB 3) que corresponden a 3º, 4º y 5º año de educación básica, donde la profesora y el asesor cultural recrean esos conocimientos medicinales herbolarios en aula relacionándolos al sector de aprendizaje *mapuzugun*.

El interés que surge respecto a la realidad escolar de la escuela “San Martín de Porres” es conocer las prácticas de enseñanza de los conocimientos indígenas y la transmisión de ellos, en especial el medicinal herbolario si estos mantienen un estatus similar al conocimiento no indígena enseñado en la escuela, e indagar la posición de los sabios¹⁸ de la comunidad quienes nos pueden dar sus percepciones y reflexiones respecto a la enseñanza de conocimiento medicinal herbolario que se recrea en la escuela.

¹⁴ Sector de aprendizaje: Este concepto se acuñó con la reforma educativa, y se refiere a las diversas categorías de agrupación homogénea de los tipos de saber y de las experiencias que deben cultivar los niños y jóvenes para desarrollar aquellas dimensiones de su personalidad que han sido puestas de relieve por los fines, objetivos generales y requisitos de egreso de la enseñanza básica y media. Los sectores de aprendizajes son ocho, lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias, tecnología, artes, educación física, orientación y religión.

¹⁵ Es necesario señalar que en esta investigación diferenciaremos cinco tipos de conocimientos medicinales mapuches, el primero es resguardado por la *machi* quien es un agente médico y cultural relevante en la cultura mapuche, quien se encarga de pedir a *günechen* en el *machitun* ceremonia de sanación de enfermos; el segundo, son los *gütamchefe* son las personas encargadas de arreglar las fracturas, dislocaciones y otros accidentes en la estructura ósea; el tercero, *püñeñelchefe* son las personas encargadas de colaborar en los partos; el cuarto son los *bawentuchefe* son personas que tienen un amplio conocimiento de las hierbas medicinales mapuche; el quinto, es el conocimiento de la mayoría de las personas mapuches quienes conocen algunas hierbas y su utilidad curativa.

¹⁶ *Azümelchefe*: persona cuya función es desarrollar destrezas físicas y manuales.

¹⁷ Los NB: significan Nivel Básico, es una forma abreviada de expresar educación básica. NB1 corresponde a 1º - 2º año, NB2 los cursos de 3º - 4º año, NB3 a 5º año, NB4 a 6º año, NB 5 a 7º año, NB6 a 8º año básico.

¹⁸ Los sabios de la comunidad se refieren a aquellos *re che* que poseen conocimientos colectivos y se encargan de transmitirlos a otros, y también se encuentran aquellos sabios que poseen conocimientos más específicos adquiridos de acuerdo a su *az* o por aprendizaje en ámbitos comunitarios.

1.1 Preguntas de investigación

- ¿Qué estrategias se desarrollan en la escuela para transmitir los conocimientos medicinales herbolarios mapuche?
- ¿Cuál es la presencia ó ausencia de significaciones propias mapuche que se recrean en el momento de incorporar el conocimiento herbolario mapuche en la escuela?
- ¿Cuáles serían las opiniones de los sabios de la comunidad respecto a la inclusión del conocimiento medicinal herbolario mapuche en la escuela?.

1.2 Objetivo general

Analizar la reproducción del conocimiento medicinal herbolario mapuche en la escuela “San Martín de Porres”.

1.3 Objetivos específicos

Identificar las prácticas de enseñanza del conocimiento medicinal herbolario mapuche, en el Sector de Aprendizaje *mapuzugun*.

Analizar de las opiniones que poseen los sabios, ancianos y asesor cultural respecto al conocimiento medicinal herbolario que se difunde en la escuela “San Martín de Porres”.

2. Justificación

Los conocimientos propios que posee la comunidad mapuche los podemos entender como un capital cultural que es validado por los mismos miembros que pertenecen a ese grupo a través de ceremonias, rituales comunitarios y familiares. Pero se hace necesario comprender que en la actualidad con la educación contextualizada, con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe los niños y niñas ven que los conocimientos mapuche son trasladados al ámbito escolar para ser trabajados en algún sector de aprendizaje que esté relacionado con el conocimiento a estudiar.

Por lo tanto, el interés que motiva esta investigación se debe al deseo de conocer qué acontece con los conocimientos medicinales herbolarios mapuche que se transmiten y reproducen en la escuela, y en especial, conocer las prácticas de enseñanza de aquellos conocimientos, lo que nos permitirá posteriormente interpretar y analizar las relaciones de dominación existentes entre el conocimiento no indígena y el mapuche.

Creemos que es una prioridad estudiar los conocimientos medicinales herbolarios mapuche que son introducidos a la escuela, porque esto nos permitirá dimensionar si es adecuado que todos los conocimientos propios ingresen a los programas escolares, ó se debe seleccionar solo algunos, una vez que son trasladados al ámbito escolar

puede generar transformaciones a tal punto que los conocimientos incorporados pueden diferir del conocimiento tradicional.

CAPÍTULO II

CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DEL ESTUDIO

1. Tipo de investigación

1.1 Investigación Cualitativa con características etnográficas

Las investigaciones de carácter descriptivo con enfoque cualitativo - etnográfico, nos permiten guiarnos por los objetivos, dado que marcan el proceso inicial de la investigación, por lo tanto, "se pretende la determinación dialéctica del sentido, mediante la operación de "desdeñar significados" (Dávila 1999: 77).

La investigación es descriptiva, donde nos esforzamos por desarrollar una descripción densa, bastante compleja donde se intenta recoger la mayoría de los datos, para luego explicarlos a través de los objetivos planteados en nuestra investigación. Creemos que este tipo de descripción es una labor que el investigador debe realizar,

Lo que en realidad encara el etnógrafo (salvo cuando está entregando a lo más automática de las rutinas que es la recolección de datos) es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, o explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe imaginarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después. (Geertz 1996: II - 24)

En ella narramos con una cualidad detallada de la transmisión del conocimiento medicinal herbolario mapuche, como parte del conocimiento indígena que se desarrolla en la escuela 405 "San Martín de Porres". Nos interesa conocer las formas de incorporación de ese capital cultural específico que la escuela se ha apropiado a través de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus prácticas de enseñanza con un Asesor Cultural Comunitario (ACC) y una profesora mapuche quienes difunden el conocimiento local.

El diseño a utilizar es cualitativo abierto, lo que facilitará la elección de participantes de acuerdo a un contexto situacional, es aquí donde desarrollaremos la articulación de contextos que nos conducen a la interpretación y análisis de los datos obtenidos.

La investigación cualitativa es el lugar central que ocupa la interpretación. Decía que los resultados de la investigación no son tanto "descubrimientos" como "asertos". después de una intensa interacción del investigador con las personas objeto de estudio o no, después de una aproximación constructivista en la búsqueda del conocimiento. (Stake: 1999:46)

La metodología es etnográfica porque "pretende reflejar la trama de la cultura, es decir, las prácticas y los discursos de los agentes tal y como se imbrican en una forma de vida." (Velasco 1997:219) Para ello complementaremos esta inventiva a través de

lo cualitativo porque nos permite describir los datos obtenidos mediante la observación de las prácticas de enseñanza de los conocimientos medicinales herbolarios mapuche. Es necesario enfatizar que la investigación es etnográfica donde la institución escolar y las salas de clases son los ámbitos que nos permitieron conocer sus características propias, particulares, que nos condujeron a describir y explicar los hallazgos de la sociedad que hemos estudiado:

Una cultura específica a la que se accede a través del conocimiento directo y “en situación” de los comportamientos de sus actores sociales, así como a través de los significados sociales que los actores elaboran a través de su práctica. (Vásquez 1996: 75)

Para luego analizar e interpretar los datos obtenidos que representan cambios de códigos y significados que son otorgados por los mapuche en la escuela, en un tiempo determinado y en un contexto bastante específico que es concedido por la Educación Intercultural Bilingüe.

1.2 Descripción metodológica

Antes de desarrollar la descripción metodológica, es necesario mencionar que en el segundo trabajo¹⁹ de campo realizado en Chile, en la IX región de la Araucanía, en la Provincia de Cautín, en la comuna de Padre Las Casas, comunidad Juan Huentelen, es donde se encuentra la escuela 405 “San Martín de Porres”. En aquella entidad educativa realizamos un primer contacto con las autoridades, profesores y alumnos (as) que asisten a ella. Nos interesaba la escuela porque ella desarrolla el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que ejecuta junto al Programa Orígenes que motivó a la escuela para llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Es así como llevamos a cabo nuestro segundo trabajo de campo donde abordamos el tema de las representaciones simbólicas religiosas mapuche que se recrean en la escuela con niños de NB2 y NB3. Lo que nos facilitó bastante para conocer la realidad educativa y contextual de la escuela, además de hacer los contactos para luego permitirnos realizar nuestros siguientes trabajos de campo en aquel lugar y consolidar la tesis para desarrollar el tema de los conocimientos medicinales herbolarios mapuche en la escuela, como un proceso final en nuestra formación en la maestría.

¹⁹ La Maestría del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), contempla en su malla curricular con cuatros trabajos de campo, en los cuales debe ser realizado por todos los alumnos (as). El segundo trabajo de campo lo realizamos en la IX Región de la Araucanía. Ciudad de Temuco, en la comuna de Padre Las Casas en el *lof ütügentu*. Desde el 25 de octubre hasta el 26 de noviembre del 2004. Durante ese período realizamos una investigación titulada “Representaciones simbólicas religiosas mapuche que se recrean en una escuela con niños de NB2 y NB3

Para realizar el trabajo de investigación hemos necesitado documentarnos, por lo tanto se ha realizado un trabajo de gabinete que nos ayudó a indagar, recopilar información a través de la biblioteca del PROEIB Andes, y una vez en la ciudad de Temuco asistimos a la biblioteca del Instituto Indígena perteneciente a la Universidad de la Frontera, porque se hace necesario apoyar la investigación en ideas, teorías y textos elaborados para nutrir nuestra propuesta, es así como es necesario retomar las siguientes ideas

En cada estudio no se crean de nuevo enteramente las ideas teóricas; como ya dije, las ideas se adoptan de otros estudios afines y, refinadas en el proceso, se las aplica a nuevos problemas de interpretación. (Geertz 1996: III - 37)

En nuestra revisión bibliográfica esperábamos obtener información teórica respecto a la medicina herbolaria mapuche, así como encontrar tesis o literatura que abordará el conocimiento medicinal mapuche en ámbitos comunitarios y escolares; con el fin de relacionar aquella teoría con los hechos específicos que se producen en el ámbito escolar y en especial las formas de enseñanza de aquellos conocimientos, como situaciones específicas y complejas que son parte de la cultura en la vida humana.

En la recopilación encontramos una variada e interesante literatura médica referida a la población mapuche en diversas regiones y provincias, aquella bibliografía estaba referida a estudios que involucraban el sistema médico oficial con las enfermedades o dolencias que poseían los mapuche. Y de manera escasa se encontró literatura referida a la medicina herbolaria mapuche y su transmisión en la escuela, lo que nos demuestra que falta profundizar aquel tema en investigaciones posteriores.

Una vez en el campo iniciamos la investigación acercándonos a conversar con el director de la escuela "San Martín de Porres", el señor Elcides Gübeline Duran a quien le solicitamos permiso para desarrollar nuestra investigación, él nos dio su aprobación de investigar en la escuela .

Al conversar con el director y los profesores que trabajan en la entidad educativa, se socializó el proyecto de investigación para que conocieran nuestra intención en la escuela, además para evitar esa actitud incómoda de sentirse observados en sus prácticas de enseñanza, creemos que fue una forma adecuada para actuar serenos en la investigación.

Encontramos pertinente haber realizado una revisión de los planes y programas del Ministerio de Educación, y el Proyecto Educativo Institucional que juntos conducen la práctica educativa en la escuela, además de examinar las planificaciones del sector *mapuzugun* que la profesora realiza anualmente. Nos resultó importante la exploración documental para luego observar las clases donde esperamos reflexionar respecto a la

reproducción del conocimiento medicinal herbolario mapuche e identificar las relaciones de dominación existente entre el conocimiento no indígena e indígena mapuche, en un contexto del currículo explícito e institucionalizado.

Una vez observadas las clases donde se reproducía los conocimientos medicinales herbolarios mapuche, los datos obtenidos fueron registrados en el cuaderno de campo, y en la grabadora. Luego se procedió a la categorización y jerarquización de las informaciones para luego dar paso a la interpretación.

La técnica que empleamos en la investigación, en principio, fue la *observación directa* del aula, lugar donde se reproducen los conocimientos mapuche y los medicinales herbolarios mapuche por la profesora, asesor cultural y los mismos alumnos (as). El estar presentes en aula y observar el trabajo de la profesora y el asesor cultural de alguna manera provocaba cambios que fueron observados, como por ejemplo cambio de actitud de la profesora al tratar o dirigirse a los niños y niñas. En un segundo lugar utilizamos la entrevista está nos permitió lograr más cercanía con los *fütakeche* y conocer la percepción de ellos, además nos permitía otra perspectiva que no fuese solo la escuela.

Así logramos identificar formas de recreación del conocimiento medicinal herbolario que se genera en la escuela, y analizar las relaciones de dominación que pueden desarrollarse en un contexto aúlico. Estos dos puntos ya nombrados han sido muy útiles para llegar a entender las posibles transformaciones de los conocimientos de la medicina herbolaria mapuche que se transmite en un ámbito escolar.

1.3 Unidades de análisis

Las unidades de análisis son aquellas que nos permitieron obtener información y no perder de vista nuestro propósito que era conocer la transmisión y reproducción del conocimiento medicinal herbolario mapuche en la escuela.

“Son aquellos elementos que nos permiten obtener información y nos permite analizar estrategias, eventos y prácticas.” (Conversación personal con José Antonio Arrueta miércoles 29 de marzo de 2006)

Por lo tanto nuestras unidades de análisis fueron las siguientes:

- Las prácticas de transmisión de los conocimientos medicinales herbolarios mapuche en los *lof mapu*: Oralidad del *mapuzugun*
- La reproducción del conocimiento medicinal herbolario difundido en la escuela San Martín de Porres
- Las estrategias de enseñanza de la medicina herbolaria mapuche en la escuela: fijándonos en las clases de *mapuzugun*.

Estas unidades de análisis convergen en la transmisión del conocimiento medicinal herbolario que nos permitió describir ¿quiénes enseñan?, ¿cómo se difunde?, en otras palabras las personas que participan en la transmisión en el ámbito escolar y las formas en que se recrean aquellos conocimientos medicinales.

2. Descripción de la población en estudio

La investigación cualitativa posee la facultad de dotar al investigador de mucho dinamismo, “el proceso y los criterios de selección de informantes no se interrumpe sino que continúa a lo largo de toda la investigación, valiéndose de estrategias diferentes según el tipo de información que se necesita en cada momento” (Rodríguez et al 1999: 135), esto nos permite comprender que la variedad de informantes nutrirá los datos e ideas que el investigador posee respecto a un tema. Además es necesario resaltar que los informantes no fueron escogidos en la primera fase de trabajo de campo, sino en diversas etapas que desarrollamos la investigación.

A continuación detallaremos quienes fueron nuestros informantes y los criterios de selección de cada uno de ellos. Para ello los separaremos en tres grupos. El primero está ceñido a la escuela “San Martín de Porres”; el segundo esta referido al *lof mapu*, donde detallamos a las personas de la comunidad que poseen conocimientos específicos en la cultura mapuche; el tercer grupo fueron los *re che*, quienes no desempeñan roles culturales en el *lof mapu* donde viven.

2.1 Descripción y criterios de selección de los informantes

a) Primer grupo de informantes: Están referidos al ámbito escolar y se consideran relevantes porque ellos son actores que enseñan la cultura mapuche y también el conocimiento medicinal herbolario mapuche en la escuela “San Martín de Porres”.

Uno de ellos es la profesora mapuche Olga Antilen Canio, quien proviene del territorio *bafkenche*, ella no reside en la comunidad donde se encuentra la escuela, ni tampoco en *lof* aledaños, se traslada de la ciudad de Temuco a la escuela. La escogimos porque es mapuche, hablante del *mapuzugun*, e imparte las clases de *mapuzugun*. Además que pensamos que era un actor relevante porque en la escuela es la única docente indígena entre los otros profesores (as) que imparten clases en la escuela antes señalada.

Otro informante fue don Alberto Mela Parra, quién vive en *lof piwjeüñün* (reducción Zoila Ñanco – título de merced 1648.). Él posee el oficio de carpintero, pero a la vez se desempeña como asesor cultural de la escuela “San Martín de Porres”, elegido por la comunidad, padres y apoderados de la escuela.

Escogimos al asesor cultural porque es un agente importante en la escuela en la transmisión de la cultura mapuche, además por estar presentes en las clases de *mapuzugun* que se impartían a los niveles NB 3.

También fueron importantes en la investigación los niños y niñas quienes nos permitieron observarlos, conocerlos y percibirlos sin hacernos problemas, ayudándonos en realizar la investigación. Los entrevistados (as) fueron Aylen Quidel, Fredy Quidel, Juan Carlos Antón, Benjamín Córdova y Carolina Córdova todos estudiantes de la escuela San Martín de Porres.

Estos niños fueron escogidos porque tuvieron la voluntad y desearon darnos sus impresiones y percepciones respecto a sus aprendizajes en las clases de *mapuzugun* y los conocimientos que eran transmitidos en el hogar por sus padres y parientes más cercanos.

b) El segundo grupo de informantes está referido a la selección de personas pertenecientes al *lof mapu*. Escogerlos no fue fácil debido a que había que buscar a aquellos (as) que poseían conocimientos mapuche, además que tuviesen la disposición y tiempo para dedicarnos momentos para interactuar con ellos y obtener las informaciones necesarias.

Creemos que estos informantes poseen gran sabiduría porque “Al hombre sabio no lo han instruido tratados científicos sino la experiencia personal, el trato frecuente con otros hombres, el sufrimiento y la lucha contacto con la naturaleza, la vivencia intensa con la cultura” (Villoro 1996: 226). Por ello, escogimos a personas que poseen diversos conocimientos y roles que el grupo de personas que viven en los *lof mapu*.

Se consideró a los siguientes agentes culturales *fütakeche*, *kimün che*, *bawentuchefe*, *azümüwküle*, *zugumachife* y *wewpife*, los cuales fueron entrevistados y nos entregaron parte de su tiempo y conocimientos para aprender de la cultura mapuche. Es necesario dejar claro que estas personas no viven en los mismos *lof*, proceden de lugares diversos pero se encuentran en la misma entidad territorial llamada *Xuf Xuf*. Además señalamos a los informantes con el nombre del *lof* y el de las comunidades con los números de título de merced. Esto lo realizamos por dar mayor información y porque en la mayoría de las veces no se conocen los *lof* sino las reducciones ó comunidades.

La entrevistada fue la ñaña²⁰ *azümwküle*²¹ Maria Cabral Ancao y su esposo Segundo Quidel Llanquitruf el *fütache*²², quienes pertenecen al *lof ütügentu*, (reducción Mateo Antón – título de merced 1590. Ver anexos mapas N°3).

La ñaña Maria Cabral y el *fütache* Segundo Quidel nos permitieron entrevistarlos, solo había que acomodarse con sus horarios. Por ser matrimonio y viviendo juntos podíamos entrevistarlos en su casa facilitándonos la recolección de la información.

La papay²³ Marta Carril Huenchu (+) *kimün che* del *lof piwjeññün* (reducción Pedro Carril – título de merced 1648. Ver anexos mapas N° 4). La papay Marta Carril nos permitió entrevistarla con la condición de hacerla escuchar el casste de la grabación, una vez grabada la conversación.

Esos tres informantes fueron personas ancianas quienes son consideradas agentes culturales de gran valor por su conocimiento de la cultura mapuche, puesto que en ellos está la tarea de entregar los conocimientos y consejos a las generaciones más jóvenes, que en *mapuzugun* se conoce como *gülamtuchefe*.

El *bawentuchefe*²⁴ que entrevistamos fue Sergio Peralino Huinca, cuyo lugar de procedencia es *Kozopüjü*. Se dedica a la recolección de hierbas y la preparación de remedios por encargo de las machis con quienes trabaja. Por esa razón le entrevistamos por poseer amplios conocimientos de hierbas medicinales.

El *bawentuchefe* se mostro muy atento a las entrevistas, cuando le preguntamos si deseaba ser entrevistado le gusto, y accedió, aunque resulto un poco dificultoso entenderle debido a la intensidad de alternancia de código²⁵ entre el *mapuzugun* y castellano.

El consultar una *machi*²⁶ nos producía un gran costo, por ello buscamos otras alternativas para conversar y entrevistar a personas que conocen del conocimiento médico mapuche. Para nuestro propósito buscamos la oportunidad de conversar y

²⁰ Ñaña palabra utilizada entre mujeres, posee una connotación de respeto por tratarse de mujeres de mayor edad ó por lazos familiares.

²¹ *Azümwküleche* se refiere a las personas que desarrollan ciertas áreas del conocimiento como por ejemplo la ñaña Maria Cabral quiebra el empacho a las guaguas, niños (as), les reza, saca el mal de ojo, realiza curaciones diversas con hierbas medicinales, es tejedora que en *mapuzugun* se denomina *gürekafe* y *gümikage* porque hace variedad de diseños en los tejidos.

²² *Fütache* se refiere a las personas ancianas de las comunidades.

²³ *Papay* designación entre mujeres, los varones llaman así a las mujeres con respeto y cuando no son parientes.

²⁴ *Bawentuchefe* personas quienes tienen un amplio conocimientos de las hierbas medicinales mapuche, son los encargados de preparar los diversos remedios.

²⁵ Alternancia de código la entenderemos desde la teoría de acomodación donde se afirma "que el comportamiento verbal de los individuos puede ser visto como una reacción ante el interlocutor. Se supone, en general, que con la elección de la respectiva lengua o variedad, lo que el hablante hace es adaptarse al interlocutor ("convergence"), generando un acercamiento linguístico" (Sichra 1997: 3)

²⁶ *Machi* "está constituido como propiciador de los espíritus ancestrales, combatiente de las enfermedades y las fuerzas del mal, conocedor esotérico de los sagrados códigos y normas que velan por el bienestar de la comunidad y gran conocedor de hierbas y remedios" (Bacigalupo 1993:15)

entrevistar a don Antonio Córdova, quien pertenece al *lof jwppwko* (reducción *Chikahual* Córdova – Título de merced 1575. Ver anexos mapas N° 6).

Don Antonio Córdova es *Zugumachife*²⁷ intermediario entre la machi y los enfermos, él es un sujeto relevante porque nos entregó sus experiencias referentes a las reproducción de los conocimientos medicinales herbolarios mapuche y su percepción respecto a la transmisión de estos conocimientos en el ámbito escolar. Lo escogimos porque era uno de los agentes más críticos respecto a la labor de la escuela “San Martín de Porres” en la transmisión del conocimiento mapuche a los niños (as) que asisten a la escuela.

El *wewpife*²⁸ que entrevistamos fue a Don Segundo Aninao que vive en el *lof pirkunche*, (Reducción Pirkunche). Su entrevista fue de gran ayuda para conocer el conocimiento mapuche. Lo escogimos porque es un agente cultural que maneja la oratoria mapuche, por lo tanto nos expresó su opinión referente a los conocimientos medicinales mapuche que se difunden en la escuela.

c) Tercer grupo de informantes: Estos fueron dos personas que al preguntarles si deseaban ser entrevistados y aceptaron, por lo tanto logramos conversar con Rossana Yaupe Vázquez e Isabel Carril hija de la *kimün che* antes señalada, ambas informantes pertenecen al *lof ütügentu*.

Unas de las entrevistas fueron compartidas por Javier Quiel Cabral, alumno tesista de la cuarta maestría de Educación Intercultural Bilingüe que promueve la institución académica PROEIB Andes. Ha desarrollado su trabajo de investigación también en el territorio de *Xuf Xuf* por lo tanto sus entrevistas nos ayudaron a complementar nuestro análisis.

3. Descripción y criterios de selección de la Escuela 405 “San Martín de Porres”

La investigación se realizó en la IX región de la Araucanía, en la ciudad Temuco, en la provincia de Cautín, en la comuna de Padre de las Casas (Ver anexos mapas N° 1). Siendo el punto de encuentro de la escuela es la comunidad Juan *Huentelen* y el *lof*²⁹ *Rereko*³⁰ (Ver anexos mapas N°2). Es ahí donde se encuentra la escuela 405 “San

²⁷ *Zugumachife* es la persona que interactúa con el o la machi en el momento en que entra en estado de *Küuymin* (trance). Como *zugumachife* tiene que ser capaz de poder, retener, responder y dialogar con la *machi* durante el trance, estas ceremonias pueden ser *zaton*, *ülütun* el *gijatun* y el *machitun*.

²⁸ *Wewpife* es la persona que desarrolla un discurso formal llamado *wewpin*, a través de él desarrolla una “habilidad para hablar y dominio de la palabra además de tener un gran conocimiento histórico del *lof* y muchos otros conocimientos.” (Díaz y otros 2001:22). Generalmente quien desarrolla ese rol son las personas más adultas.

²⁹ *Lof* se refiere a espacio sociopolítico territorial menor conformado por *lof che*: (grupos de familias), que en la actualidad es conformado por un conjunto de comunidades según la Ley Indígena N° 19.253.

³⁰ *Rereko*: aguas del pájaro carpintero.

Martín de Porres”, el tipo de educación es básica desde NB1 a NB6 quiere decir desde 1º año a 8º año básico, con jornada escolar completa diurna (38 horas semanal) atiende a unos 138 niños, más los 30 pequeños que asisten a educación inicial.

La escuela posee una modalidad particular subvencionada. Lo privado se refiere a una persona o un grupo que posee los derechos de la escuela, a ellos se les acredita como sostenedor (es) quienes son los contribuyente que dotan a la escuela de recursos económicos. Lo subencionado se refiere al aporte directo del Estado de Chile, quienes operan através del Ministerio de Educación, ellos fiscalizan y entregan los planes y programas curriculares para que las escuelas puedan operar.

La escuela 405 “San Martín de Porres” pertenece al Magisterio de la Araucanía cuyo representante es la iglesia católica. Ellos son los encargados de administrar la escuela, aunque la entidad educativa posee un director quien tiene bastante autonomía para trabajar en la escuela. Pero de alguna manera se recibe las directrices que la iglesia propone, como por ejemplo a los niños (as) que asisten a la escuela son bautizados y reciben su primera comunión, por lo tanto se evangeliza a los educando y a sus familias.

La escuela cuenta con seis profesores (as) titulados (as) en pedagogía en educación básica, una licenciada en educación parvularia y cuatro auxiliares que prestan servicio en la escuela. También se reciben a alumnos (as) practicantes de la Universidad de la Frontera de Temuco y de la Universidad Católica de Temuco, con la última casa de estudios tienen un acuerdo que consiste en recibir a sus alumnos (as) de la carrera de educación básica con mención en intercultural bilingüe para que realicen su práctica formativa y profesional.

Escogimos esta escuela porque en ella se ejecuta Educación Intercultural Bilingüe (EIB), además por ser una institución escolar que imparte educación formal nacional a niños (as) indígenas en una área rural. Una gran inquietud que nos surgió fue el posicionamiento de un *pūra pürawe*³¹ que se encuentra en el patio de la escuela (verfotografía página siguiente), y nos llamó la atención verlo en aquel lugar. Si es un símbolo mapuche que cada *machi* posee, entonces ¿por qué (ese *pūra pürawe*) estaba en la escuela? esta interrogante nos impulsó a observar qué pasaba en la escuela, y cómo se producía la transmisión y enseñanza del conocimiento mapuche en el ámbito escolar.

³¹ Pūra pürawe es un símbolo en forma de escalera que permite a la (el) *machi* ascender a dimensiones espaciales propias de la cosmología mapuche. Se supone que cada *machi* debe poseer el suyo en algún sitio donde realiza sus curaciones. Estos simbolos mapuche se encuentran en muchas escuelas rurales que están insertas en *lof* o comunidades mapuche.



Noviembre 2004. Fotografía tomada al *pūra pūrawe* plantado en el patio de la escuela San Martín de Porres.

3. Descripción y criterios de selección de los Sectores de Aprendizaje

Los sectores de aprendizaje son categorías que permiten agrupar saberes y conocimientos de los cuales los alumnos (as) deben desarrollar durante su formación en la educación básica y media.

Los sectores de aprendizajes fueron creados para dar mayor organización al currículo escolar, con ello agrupar aquellas asignaturas que antes de la reforma educativa se presentaban de manera aislada y sin vincularse con otra disciplina o asignatura.

Es así como los sectores de aprendizajes están vinculados entre sí, lo que genera desarrollar los Objetivos Transversales (OT) que están destinado a incentivar la interdisciplinariedad entre los diversos sectores de aprendizaje. Provocando en los alumnos(as) ampliar las posibilidades de conocimiento y experiencias de aprendizaje.

3.1 Sector de Aprendizaje *Mapuzugun*

El Sector de Aprendizaje (SA) de *mapuzugun* en la escuela “San Martín de Porres”, responde a las necesidades de los alumnos (as) que asisten a la entidad educativa. Los niños (as) son mapuche *wenteche* los que viven en los *lof mapu* con su familias y otros parientes, por lo tanto su socialización esta muy ligada a la cultura mapuche.

Con la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe se ha intentado tomar la realidad cultural del lugar donde se encuentra la escuela “San Martín de Porres”, y hacer pertinente la educación de los niños y niñas.

Escogimos las clases de *mapuzugun* por que nos pareció atrayente saber que existe un sector de aprendizaje que aborda aspectos culturales mapuche, donde se intenta promover la cultura mapuche.

A través de este sector de aprendizaje nos permitió conocer como se entregaban los conocimientos medicinales mapuche, por lo tanto el sector de aprendizaje era un puente para nuestro propósito de investigación.

Otro criterio fue la lengua de comunicación utilizada en las clases de *mapuzugun*, siendo el castellano este nos permitió escuchar las clases y así poder asistir a ellas cuando se realizaban.

El idioma utilizado nos facilitó como expresábamos anteriormente, pero nos fue provocando cuestionamientos por que ambos facilitadores y promotores de aprendizajes son hablantes activos del *mapuzugun*, y en las clases se dirigen solo en castellano. Aunque nuestra investigación no está referida al uso de la lengua, no quita nuestro interes y es un aspecto relevante que nos motivo para escogerlo en nuestras observaciones de aula.

En el Sector de Aprendizaje (SA) de *mapuzugun* se ha recurrido a la cultura mapuche para conceptualizarla, dividirla en objetivos y contenidos a trabajar durante un año, para ello realizan una planificación que permita orientar el trabajo pedagógico.

Las clases de *mapuzugun* son realizadas por la profesora mapuche y el asesor cultural, ellos son los encargados de desarrollar una vez a la semana aspectos de la cultura mapuche que han sido conceptualizados, como por ejemplo *cosmovisión*, *wexipantu*, hierbas medicinales entre otros.

Los contenidos mapuche que se imparten en la escuela responden a la contextualización que establece el Ministerio de Educación de Chile, en la revisión de las planificaciones que datan que del 13 de octubre de 2005, constatamos que las planificaciones de *mapuzugun* poseen la siguiente descripción: Objetivos

Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) por niveles de aprendizajes, según ejes temáticos. Un eje temático de las clases de *mapuzugun* para NB 2 (3º y 4º año) son “los animales” donde se expone:

Objetivo Fundamental (OF): Reconocer y aplicar nombres mapuche para describir aves y animales de su entorno.

Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO): Conocimientos y significado sociocultural y religioso mapuche de las aves y animales del *lof mapu* para realizar otras agrupaciones.

Es necesario mencionar que en la revisión de las planificaciones de NB 2 no encontramos ningún eje temático referido a la medicina mapuche, no obstante al examinar las planificaciones de los diferentes NB nos encontramos que en NB 5 (7 año) se expone así:

Objetivo Fundamental (OF): Reconocer y explicar prácticas religiosas y medicinales que permiten la conexión con otros elementos del universo mapuche.

Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO): Reconocimiento y significado cultural de las prácticas religiosas y medicinales mapuche.

Esto nos permitió darnos cuenta que las clases de *mapuzugun* se transmitían a todos los Niveles Básicos (NB), no respetando las planificaciones según grado de complejidad y entendimiento de los niños (as). En una conversación informal con Priscilla España Carril que asistía al 8 año de la escuela, me expreso que las hierbas medicinales las habían tratado y que el Asesor Cultural las mostraba en clases. Y los alumnos (as) como actividad habían realizado un muestrario. Así, entonces, le expresé que podía prestarme su cuaderno de *mapuzugun* con el propósito de revisarlo, así nos encontramos con un título que nos era familiar “Conociendo las hierbas medicinales de mi *lof*”. Este título lo habíamos observado en una actividad en NB 2 que se titulaba del mismo modo y con las mismas secuencias pedagógicas realizadas por la profesora y el asesor cultural.

Uno de los aspectos observados en las clases de *mapuzugun* fue el liderazgo de la profesora encargada de iniciar las clases, mientras que el asesor cultural ayudaba a la profesora y participaba pero con un rol secundario. Observamos que el asesor cultural se dedicaba a cuidar los cursos y no ha realizar las clases de *mapuzugun*, esto nos iba demostrando la participación que le daban en el trabajo pedagógico.

Una vez en la escuela, constatamos que la profesora o el director decidían respecto a las clases de *mapuzugun*, si se realizaban o no, la decisión no era del asesor cultural, en muchas ocasiones él estaba preparado pero se disponía otra cosa.

El horario de clases de *mapuzugun* se ocupaba de acuerdo a las necesidades pedagógicas de la profesora, ella decidía qué contenidos abordar, por ejemplo, en algunas clases se continuaba con las clases de lenguaje y comunicación o educación matemática.

Para ello procedimos a revisar el libro de clases³², en el apartado del Sector de Aprendizaje de *mapuzugun* observamos lo siguiente: (Revisión del libro fue realizada el 25 de mayo del 2005)

- 2/4 Repaso de la actividad
- 3/4 Reunión territorial Orígenes. No hay clases de *mapuzugun*
- 6/4 Día de la madre
- 10/5 Realizamos la actividad de retroalimentación, qué pasa con el cuidado de vegetales y animales. *Descripción en mapuzugun: Nuxankayñ chem ñi dewmayofin ñuke tañi ti koni mu ka ti fey antu.*

No había más actividades descritas en el libro y los niños (as) llevaban dos notas escritas en el libro como actividades evaluadas.

3.2. Sector de Aprendizaje de Ciencia

Con la Reforma Educativa en marcha se intento ordenar las materias o asignaturas en el currículo nacional, para ello las ciencias naturales y sociales fueron reunidas en un macro Sector de Aprendizaje (SA) denominado ciencia por lo tanto este se dividiría en dos subsectores de aprendizajes, uno se llama comprensión del medio natural, el otro es denominado comprensión del medio social y cultural.

Escogimos el SA de Ciencia para tener la posibilidad de conocer las formas que utilizan los profesores (as) para relacionar los contenidos expuestos en los planes y programas de estudios y los contenidos del Sector de Aprendizaje *mapuzugun*. Nuestro propósito es conocer las formas de subordinación y matización que se realiza en la práctica pedagógica. Si realmente se contextualizan los contenidos nacionales con la realidad de los niños (as) mapuche que asisten a la escuela “San Martín de Porres”.

³² Libro de clases es considerado un instrumento importante en el procedimiento pedagógico. Es utilizado para registrar lo acontecido cada día trabajado, colocar las calificaciones de los alumnos (as).

3.3. Subsector de Aprendizaje comprensión del medio natural, social y cultural

Es necesario dejar claro que los Subsectores de Aprendizaje (SBA) de Ciencia son dos, como mencionamos en el acápite anterior, pero en la práctica educativa realizada en la escuela “San Martín de Porres” los dos Subsectores de Aprendizajes los juntan, porque según la profesora que está a cargo nos expresó que se relacionaban muchísimo y era mejor trabajarlos juntos.

El Subsector de Aprendizaje que describiremos a continuación se llama comprensión del medio natural, este incluye dimensiones centradas en la naturaleza, pero con una mirada científica donde se realizan diferenciaciones entre organismos, seres vivos, formas de reproducirse, hábitat y valoración a la diversidad biológica. En cambio el Subsector de Aprendizaje comprensión del medio social y cultural se abordan diversos contenidos referidos a los grupos humanos, como estos alcanzan su desarrollo y funcionamiento en el tiempo.

En la investigación observamos en el subsector de estudio y comprensión de la naturaleza se utilizaba un texto para el estudiante, que es entregado por el Ministerio de Educación de Chile³³. De ese texto la profesora guiaba sus clases, podemos inferir que la secuencia pedagógica estaba relacionada con el libro, en actividades, textos y permitiendo que cada niño (a) trabajará con su texto en clases con la posibilidad de llevarlo a su casa.

En estas clases de estudio y comprensión de la naturaleza observamos que algunos contenidos no mapuche se cruzaban con elementos culturales mapuche. Y cruzar los contenidos para contextualizarlos a la realidad que los niños (as) conocían.

Para retomar con el contenido del subsector en las clases de *mapuzugun* se realizaba una contextualización con lo mapuche, por ejemplo en una clase observamos que la profesora la designó “Describir el ambiente terrestre y acuático” que en *mapuzugun* llamo “*Lelfun mapu mew – ko mu nimulen*”

En el tiempo de investigación del segundo trabajo de campo realizado en Chile, que abarcaba desde el 25 de octubre al 26 de noviembre del 2004, logramos observar el Subsector de Aprendizaje (SBA) de comprensión del medio natural en Nivel Básico 2 (NB 2), y las clases de *mapuzugun* que son entendidas como un Sector de

³³ Los libros y textos de estudio en Chile se entregan a todas las escuelas que imparten educación básica y media. La repartición se hace cada dos años de acuerdo a la disponibilidad de libros que posee el Ministerio. Esta distribución se hace a todo el país y en especial a las instituciones educativas que poseen alumnos (as) con bajos ingresos e imposibilitados de adquirir libros o textos de casas editoriales no vinculadas al Ministerio de Educación. Los libros entregados por el Estado están sujetos a una revisión previa de los maestros (as) donde estos deben leer y revisar cual es el material más apropiado a la realidad escolar.

Aprendizaje (SA), asistiendo a las aulas de NB 2 y NB 3. El no tener topes de horario nos permitía asistir a observar las clases.

Horario de clases que corresponde al año escolar 2004: NB 2 (3 – 4 año básico)

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1	Subsector de Aprendizaje Lenguaje y comunicación	Lenguaje y Comunicación	<i>NB 3 Sector de Mapuzugun</i>	<i>NB 2 Sector de Mapuzugun</i>	Educación Matemática
2					
3	Subsector de aprendizaje Educación matemática	Educación Matemática	Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación	NB 2 Subsector de Comprensión del medio natural, social y cultural (Combinan dos subsec)
4		Educación Matemática	Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación	
5	Subsector Comprensión Social cultural	Subsetor de aprendizaje Educación física	Educación artística	Educación Matemática	Taller
6		Educación tecnológica	NB 2 subsector EstudioComprensión de la naturaleza	Educación Matemática	Taller
7	Subsector de Aprendizaje educación tecnológica	Subsector de aprendizaje Educación artística	Estudio Dirigido Los niños (as) escogen que estudiar - repasar	Educación física	Los niños (as) se retiran temprano
8					

NB 2 corresponde a 3 y 4 año básico. Sector de Aprendizaje Mapuzugun. NB 3 corresponde 5 año básico con el Subsector de Aprendizaje: Estudio y comprensión de la naturaleza

Durante el segundo y tercer período de investigación observamos el subsector de aprendizaje de comprensión del medio natural en Nivel Básico 2 (NB 2), no así en NB 3 porque se cruzaban con las clases impartidas en NB 2. También asistimos a observar las clases de *mapuzugun* en NB 2.

Horario de clases que corresponde al año escolar 2005: NB 2 (3 – 4 año básico)

Horas	Lunes	Miércoles	Jueves	Viernes
1			<i>NB 2 Sector de Mapuzugun</i>	
2				
3				
4				
5	NB 2 Subsector Comprensión del			

6	medio natural			
	NB 2 subsector estudio y comprensión de la naturaleza			
7				
8				

NB 2 corresponde a 3 y 4 año básico. Sector de Aprendizaje Mapuzugun Subsector de aprendizaje: Comprensión del medio natural

4. Técnicas

Las técnicas que utilizamos para realizar nuestra investigación fueron la observación y entrevistas. Estas técnicas nos permitieron el traspaso de fronteras y así conocer a las personas que ayudarían a realizar esta investigación. Por qué decimos traspaso de fronteras, primero porque logramos comunicarnos y hacer que nos confiaran sus ideas, percepciones respecto a la cultura mapuche que se difunde en la escuela; segundo porque dejaron de ver las diferencias entre la investigadora, que para ellos es una persona estudiada (así se les dice a las personas que han recibido formación universitaria) y los informantes de los *lof mapu*.

A continuación describiremos las técnicas que utilizamos al momento de realizar nuestro proceso de investigación.

4.1. Observación

La observación la entendemos como expresa Rodríguez et al (1999:151) “la observación es un procedimiento de recogida de datos que nos proporciona una representación de la realidad, de los fenómenos en estudio. Como tal procedimiento tiene un carácter selectivo, está guiado por lo que percibimos de acuerdo con cierta cuestión que nos preocupa”.

Esta técnica puede ser muy útil para los trabajos de investigación porque ayuda a complementar los datos obtenidos a través de entrevistas u otros procedimientos. Creemos que lo más relevante de la observación es que permite al investigador obtener la información tal como ocurre, dependiendo de las interpretaciones que puedan surgir de un acontecimiento.

En muchos casos la observación permite conocer ciertas conductas que los informantes tienen pero no expresan de manera oral, sino que las practican por lo tanto esta técnica resulta una forma de conocer lo que hace cierto grupo cultural. Para ello podemos ejemplificar con el siguiente suceso observado en trabajo de campo. “La machi no quiso que le hablara, estaba observandome y no deseaba ser interrumpida.

Ella era muy brusca al hablar, estaba verificando si el remedio que me entregaba era el correcto.” (Observación realizada en septiembre 2005)

Otro aspecto importante de la observación es que podemos seleccionar el contexto a observar, es así como se pueden entender como inmediatos y amplios. Estos a su vez se conjugan, porque un aula es un contexto específico, que puede resultar inmediato si en ella hay niños (as) y un (a) profesor (a) en ella dictando una clase, pero a la vez es muy amplio sino sabemos que aspecto observaremos. Cuando lo sabemos esa realidad se reduce a un elemento que deseamos conocer, por lo tanto la realidad observada se nutre con otros aspectos que el contexto también ofrece y que de alguna manera permiten corroborar, distinguir y comparar.

4.2. Entrevistas

Para complementar nuestras observaciones conversamos y entrevistamos a las personas que fueron nuestros informantes. Nos interesó la técnica como medio para acercarnos al conocimiento medicinal herbolario, y así conocer qué piensan los *fütakeches*, *azümüwküle che*, *kimün che*, *bawentuchefe*, *zugumachife* y *wewpife* quienes poseen un conocimiento más específico de acuerdo a los roles que desempeñan en las comunidades.

5. Instrumentos

Los instrumentos son aquellas herramientas de trabajo que nos permitieron indagar, y ahondar más de la realidad escolar y de los *lof mapu*. Estos instrumentos fueron fichas de registro de la escuela, de las planificaciones del Subsector de Aprendizaje *mapuzugun* y de las observaciones de las clases. También utilizamos cuaderno de campo y la guía de entrevista.

5.1. Fichas de registro

En este punto detallaremos los instrumentos utilizados que nos facilitaron la recolección de datos generales y más a específicos, siendo un apoyo necesario para conocer aquellos aspectos inquietantes en la investigación.

5.1.1. Ficha de la institución educativa

La **ficha de la institución educativa** (Ver anexos de instrumentos N° 1) que nos permitió conocer aspectos físicos y de organización de la escuela, como por ejemplo nombre, tipo de educación, sostenedor ubicación geográfica, superficie del terreno,

superficie construida, número de docentes, número de alumnos, jornada y horario de clases, etc.

5.1.2. Ficha de registro de planificaciones

La **ficha de registro de las planificaciones** (Ver anexos N° 2) del Sector de Aprendizaje *Mapuzugun*, que corresponden a NB 2 y NB 3. Al revisar las planificaciones anotábamos en el registro con el objetivo de permitirnos mayor facilidad de comparar lo que se realizaba en clases de *mapuzugun*, también poder cotejar con las actividades que estaban señaladas en el libro diario que utiliza cada maestro que transmite un sector o subsector de aprendizaje y contrastar con los cuadernos de los niños (as).

Este instrumento fue muy valioso para la investigación porque nos ayudó en:

- Permitirnos hacer comparaciones y análisis de lo ocurrido en clases.
- Es fácil de utilizar porque permite ocuparse en casa en trabajo de gabinete, pero se necesita de otros datos obtenidos a través de observaciones de clases ó fichas de registros de las actividades desarrolladas por la profesora y el asesor cultural.
- Nos permitió conocer más a fondo la realidad pedagógica de la escuela “San Martín de Porres”, como por ejemplo:
 - La profesora que es la encargada de las clase de *mapuzugun* improvisaba sus actividades, muchas veces no cumpliendo con la planificación propuesta a comienzo del año escolar.
 - Las clases de *mapuzugun* se ocupaban para reforzar a los niños (as) para encarar la prueba SIMCE o desarrollar otros contenidos que no habían sido tratados en otros subsectores de aprendizajes.
 - Constatar que en el libro diario se anotaban otras actividades que no se habían realizado, además de escribirlos solo en *mapuzugun* como estrategia porque entre los profesores (as) la maestra que dictaba las clases de *mapuzugun* es la única hablante del *mapuzugun* con destrezas en escritura de la lengua.

5.1.3. Ficha de observación de clases

La **ficha de observación de clases** (Ver anexos de instrumentos N° 3), fue otro de los instrumentos utilizados en el ámbito escolar fue la donde se resume aquellos aspectos principales de las clases de *mapuzugun*, como por ejemplo, uso del *mapuzugun* para expresar saberes, cómo se transmiten los conocimientos medicinales herbolarios, relaciona aspectos del conocimiento mapuche con conocimiento no indígena, etc.

Este instrumento fue de guía para conocer ciertas prácticas de transmisión de conocimientos, focalizándonos en algunas de ellas como por ejemplo: expresa comprensivamente los contenidos medicinales mapuche, ubica el conocimiento en un marco temporal adecuado, etc.

El instrumento posee aspectos que ayudaron a nuestra investigación:

- Nos permitió analizar con detención las estrategias áulicas utilizadas en la entrega del conocimiento mapuche, y ver si las estrategias y actividades propuestas en el instrumento estaban realmente acordes con lo que se realizaba en la práctica.
- Darnos cuenta que lo propuesto en la ficha de observación de clases no se reflejaba en el trabajo pedagógico del asesor cultural y la profesora.
- Algunos supuestos inscritos en la ficha nos permitió comparar lo expresado por *fütakeche* en las entrevistas. Ejemplos: El asesor cultural posee un conocimiento de las hierbas medicinales, usa el *mapuzugun* para entregar consejos de recomendación para buscar hierbas medicinales.
- El instrumento era incómodo a veces porque debíamos detallar aquel supuesto, entonces descuidábamos la observación de aspectos relevantes que acontecían en el aula.
- Darnos cuenta que el instrumento nos ayudaba a recoger algunas informaciones muy específicas y no todo.

5.2. Guías de entrevistas

Para obtener la información utilizamos la técnica de la entrevista a profundidad. Según Miguel Martínez (1999: 65) “adopta la forma de una diálogo o entrevista semiestructurada”. Las ventajas de esta técnica permiten aplicar una modalidad de entrevista individualizada a profundidad con el fin de obtener datos más detallados y fidedignos. Se caracteriza porque la conversación es cara a cara, entre el informalismo y el uso de **guías** (Ver anexos instrumentos N° 4) más o menos estructuradas que nos permitió, como su nombre lo indica, indagar de manera más o menos profunda en determinados ámbitos de la realidad sociocultural.

Estas guías nos permitieron:

- Una rigidez pero no absoluta, nunca con la premisa “eso voy a preguntar y solo de ello deben responder”, porque en la práctica no siempre los informantes responden mecánicamente y no es necesario que sus respuestas sean las acertadas o esperadas por los investigadores.

5.3. Cuaderno de Campo

El cuaderno de campo fue un instrumento utilizado diariamente para registrar los datos que se observan durante las semanas de trabajo de campo. Este instrumento tiene el objetivo de registrar nuestras impresiones, reflexiones respecto a los conocimientos medicinales mapuches y de los acontecimientos sucedidos en los lugares que observábamos.

5.4. Radio grabadora

Junto con los otros instrumentos se utilizaron aparatos tecnológicos de apoyo que nos facilitaron la investigación. La radio grabadora fue de gran utilidad para grabar las entrevistas de los informantes, y a la vez dejar verbalmente inscritas las impresiones que surgían de las observaciones que se realizaron en aula y en otros ámbitos importantes para la investigación.

5.5. Máquina fotográfica

Otro equipo es la máquina fotográfica que nos permitió rescatar distintos eventos que considerábamos relevantes, entregándonos la evidencia gráfica que es la fotografía.

Las fotografías resultaron importantes porque han sido un complemento de nuestro análisis y nos ayudan a que otros lectores puedan entender mejor cómo se recrean los conocimientos mapuche en el ámbito escolar.

De las fotografías que sacamos en la escuela pudimos observar que la institución escolar otorga a los elementos culturales mapuche como simbología, instrumentos musicales, a ellos les da un estatus de patrimonio reconocido y avalado por ella, en el patio de la escuela existen mucha simbología dibujada como: *rewe* acompañado de canelo y es curioso porque en el territorio de *Xuf Xuf* no se utiliza canelo para acompañar el *rewe* sino ramas de *make*, de manzano y de *kūla*. También se exponen dibujos de *kulxug*, *xuxuka*, *wiño*, como elementos que distinguen a los mapuche y que pertenecen a una cultura patrimonializada y reconocida. Vease en los anexos de fotografías. (Véase en los anexos fotografía N°1)

6. Procedimientos para la recolección de datos

Al desarrollar nuestra investigación, necesitamos de etapas que nos conducirían a la obtención de datos y vivencias que nos permitieron registrar aquellos testimonios que serían insumos importantes para la investigación. El conocer la escuela “San Martín de Porres” y las personas de la comunidad a quienes observamos y entrevistamos, fueron situaciones que requirieron de tiempo y de relaciones sociales inspiradas en la

confianza, situación que dejaría de ser tensa a medida que íbamos relacionándonos con ellos.

Es necesario explicar que las entrevistas realizadas durante los trabajos de campo no fueron en *mapuzugun* sino en castellano, en algunas ocasiones realizamos algunas preguntas porque comprendíamos que los informantes mayores al ser hablantes del *mapuzugun* les era más fácil socializarnos sus informaciones y experiencias a través de su lengua materna.

Creemos pertinente explicar que en las respuestas obtenidas en las entrevistas y conversaciones informales con nuestros informantes, se ha mantenido la forma de hablar sin variar la traducción a un español estándar.

Como los informantes de la comunidad son hablantes activos del *mapuzugun* muchas de las respuestas e ideas entregadas en las entrevistas y conversaciones eran expresadas en la lengua *mapuzugun*, por ello debimos recurrir a una persona hablante quien orientó y prestó su ayuda con las grabaciones.

Por lo tanto, algunas de las informaciones expresadas en los capítulos siguientes fueron traducciones que creemos, que son aproximaciones del *mapuzugun* al castellano, para hacer notar esa situación aquellas informaciones las dejamos cerradas a través de corchetes []. Finalmente para traducir las palabras y conversaciones mapuche hemos utilizado el grafemario “Raguileo modificado” que propuso la Universidad Católica de Temuco, que es una adaptación del grafemario impulsado por el lingüista don Anselmo Raguileo.

6.1. Fases trabajo de campo

En las fases deseamos explicar el proceso de investigación que se dividió en tres fases, de las cuales se obtuvieron los resultados esperados.

6.1.1. Primera fase

El trabajo de campo realizado en el segundo semestre de formación, se extendió desde el 25 de octubre hasta el 26 de noviembre del 2004. Durante ese período realizamos una investigación titulada Representaciones simbólicas religiosas mapuche que se recrean en una escuela con niños de NB2 y NB3, esta investigación nos permitió adentrarnos a la escuela y empezar a conocer a las personas de la comunidad. Además de intentar comprender cómo los conocimientos mapuche son introducidos a la escuela y cuál es su tratamiento en el ámbito educativo.

En este primer trabajo de investigación logramos comprender las deficiencias en la literatura, es bastante ficticia o tal vez intenta especificar lo excelente que saldrá un

proceso de investigación. Según García (2000) citado en Rodríguez (1999)³⁴“Revisemos un ejemplo del modo en que las expectativas de un grupo de profesores sobre el rol del investigador se van modificando progresivamente hasta aproximarse a la idea que el investigador tiene sobre su propio rol: actuar como un etnógrafo, separando sus funciones de las que correspondería a un observador externo.”

Pero una vez en la escuela es un tanto difícil dejar claros los roles del investigador y profesor, entendemos que debe haber una relación de reciprocidad entre informantes e investigador, pero en algunos momentos los maestros responsabilizan a otros de sus deberes educativos con los niños (as), cuando uno les decía que era imposible hacerse cargo de sus clases, el maestro asumía una posición muy distante, situación que a veces provocaba tensión.

6.1.2. Segunda Fase

El acercamiento inicial desarrollado en el trabajo de campo fue complementado con el tercer trabajo de campo, con el tema de investigación ya definido referido a los conocimientos medicinales herbolarios mapuche transmitidos en la escuela. La investigación la iniciamos el 2 de mayo al 3 de junio del 2005. En este período fue donde comenzamos la recolección de datos referidos a nuestro tema de tesis.

Para ello se desarrolló un plan de trabajo y cronograma donde organizámos el tiempo a través de semanas, la visita a la escuela y a las personas informantes, conversar con ellas para mermar la frialdad e iniciar un nivel de confianza.

Para poder recoger informaciones en la escuela utilizamos estrategias como organizar un cuadro donde se detallaba las clases de *mapuzugun* y de otros sectores de aprendizaje con el objetivo de no toparnos con las clase de *mapuzugun*. También revisamos los cuadernos y trabajos de los niños (as) que nos permitieron obtener datos de clases pasadas y constatar si realmente se realizaban las clases de *mapuzugun* en la escuela y si las planificaciones tenían relación con los trabajos realizados por los alumnos (as).

Las estrategias utilizadas para obtener informaciones en los *lof mapu* fueron las siguientes: valirme de un *werken*³⁵ que en su mayoría eran niños (as) de la escuela, ellos muchas veces eran parientes cercanos, hijos, nietos, sobrinos ó vecinos de los

³⁴ Rodríguez, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García 1999 [1996] Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe. Citado en García Rolando. 2000. El conocimiento en construcción. De las teorías de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos. Barcelona: Gedisa.

³⁵ *Werken* es un mensajero personal que tiene un *logko* o un *lof* para relacionarse con otro *lof* o la gente del mismo *lof*. Una de las capacidades que ellos deben tener es la de transmitir y recepcionar fielmente las palabras que le fueron encomendadas.

informantes de los *lof*. A ellos les encomendaba preguntar por los informantes si estos se encontraban o iban a salir lejos, si era así preguntar cuánto tiempo les llevaría su salida con el propósito de estar alerta para visitarles en los momentos en que se encontraban con disposición de tiempo, porque las personas que entrevistamos y conversamos eran agentes culturales con roles específicos, por lo tanto no siempre se encontraban en casa, como por ejemplo el *zugumachife* don Antonio Córdova sale del territorio y presta servicio a diferentes *machi* que lo necesitan para hacer sus trabajos como *machitun*, así también ocurría con el *bawentuchfe* Sergio Peralino quien está fuera de su hogar por la tarea de recolectar diversas hierbas medicinales.

Para que los informantes fuesen perdiendo ese temor de conversar temas culturales con una persona desconocida, primero les invitaba a almorzar o tomar hierba mate³⁶ con el objetivo de compartir con ellos, y lograr reciprocidad, sabía que al momento de visitarlos ellos me atenderían bien y lograría entrevistarlos.

Al iniciar esta parte del trabajo utilizábamos los instrumentos propuestos, luego revisamos aquello que nos faltaba y verificábamos lo necesario para poder complementar lo obtenido.

6.1.3. Tercera fase

El cuarto trabajo de campo lo realizamos desde el 29 de agosto hasta el 28 de octubre del 2005, durante ese tiempo se completaron las informaciones que faltaban, porque el trabajo de campo anterior nos ayudó a aprender de las experiencias, y demostrándonos lo importante que es escuchar las grabaciones y revisar nuestras anotaciones diarias para identificar aquellos aspectos débiles o los que necesitan profundizarse más para obtener un mayor provecho de la información.

De este período de investigación realizamos entrevistas, observaciones y conversaciones informales con nuestros informantes, las que nos permitieron crear categorías emergentes que fueron obtenidas por las informaciones. Estas las complementamos con las informaciones recogidas en las fases anteriores.

Las informaciones obtenidas fueron categorizadas en base de nuestros objetivos de investigación y unidades de análisis que permitirían organizar la información recogida.

Las categorías en un principio eran bastantes pero las fuimos seleccionando y

³⁶ El tomar hierba mate es una actividad en la cultura mapuche, cada familia reúne a sus miembros a través del mate a compartir. Así conversan, intercambian ideas y los más adultos o ancianos expresan sus experiencias a los más jóvenes. Una mujer se levanta en la mañana y prepara el desayuno a su familia y prepara el mate con hierba nueva (sin usar), después de almorzar se acostumbra tomar mate y también a la once o tarde donde se bebe el mate acompañado de pan amasado ó sopaipillas recién fritas. Cuando llega a la casa un familiar o vecino se le sirve hierba mate acompañado con pan u otra masa hecha en el hogar, también se le ofrece huevo frito o duro para que el visitante pueda compartir junto a los dueños de casa y los demás integrantes de la familia.

trabajando con aquellas relevantes para nuestra investigación, es así como nos dimos cuenta que muchas de las informaciones se podían unir porque tenían elementos conjugables. Una vez seleccionadas las categorías fuimos seleccionando las informaciones y permitiéndonos profundizar más sobre aquellos aspectos.

En el cuaderno de campo realizábamos nuestras anotaciones y para ello organizábamos el cuaderno con el objetivo que fuese útil. La división la realizamos así: el lado izquierdo para las categorías e ideas relevantes o especiales, este espacio era muy delgado contando unos 6 cuadros de la hoja cuadrículada. Para identificar las categorías utilizaba lápices de colores que me ayudaban a diferenciar unas de otras. En el lado derecho escribíamos las observaciones de aula, de la escuela, del *lof mapu* y de los informantes de la comunidad.

Organizamos las categorías de la siguiente forma:

Objetivos	Analizar de las opiniones que poseen los sabios, ancianos y asesor cultural respecto al conocimiento medicinal herbolario que se difunde en la escuela "San Martín de Porres".	Analizar de las opiniones que poseen los sabios, ancianos y asesor cultural respecto al conocimiento medicinal herbolario que se difunde en la escuela "San Martín de Porres".	Identificar las prácticas de enseñanza del conocimiento medicinal herbolario mapuche, en el sub sector de aprendizaje <i>mapuzugun</i> .	Identificar las prácticas de enseñanza del conocimiento medicinal herbolario mapuche, en el sub sector de aprendizaje <i>mapuzugun</i> .
Categorías	Opiniones de los <i>fütakeche</i>	-Transmisión del <i>mapuche kimün en el lof mapu</i> - <i>Logko küpan</i>	Transmisión del <i>bawen kimün</i> en la escuela	Estrategias del <i>bawen kimün</i> en la escuela
Instrumentos y técnicas	Entrevistas	Entrevistas a <i>fütakeche</i> Observaciones en el <i>lof che</i> Observaciones de aula Entrevistas a los niños y niñas.	Observación de las clases de <i>mapuzugun</i> Fichas de aula aplicadas a la profesora y asesor cultural Trabajos de los niños (as) Entrevista a <i>fütakeche</i>	Observación de las clases de <i>mapuzugun</i> Fichas de aula

Las informaciones las organizamos de acuerdo a los datos obtenidos, realizando una separación que fue más útil y beneficiosa, referente a las fuentes de información, ya sean primarias o secundarias. Lo referido a las fuentes secundarias fueron seleccionadas para que contribuyeran al análisis de los datos, nos organizamos en un

fólder las informaciones referidas a escuela, otro sobre medicina mapuche, otro de conocimientos indígenas y uno referido planificaciones de escuela, Planes y Programas Nacionales; logrando diferenciarlos y organizarlos mejor para la posterior triangulación.

Respecto a las informaciones obtenidas a través de entrevistas, las leíamos y veíamos aquellos aspectos resaltantes que nos podían ayudar en la investigación, los apartábamos para luego profundizarlos con otros informantes, respecto al tema o idea que había surgido en el momento y que a veces merecía ser tratado.

La triangulación de datos, la realizamos con las informaciones obtenidas en entrevistas, observaciones, conversaciones informales y fuentes secundarias previamente escogidas. Las informaciones fueron expuestas para conducirnos a un análisis de datos que enlazamos con la diversidad de informaciones obtenidas a través de las técnicas aplicadas que nos proporcionaban diversos contenidos.

7. Nuestras dificultades y logros

Llegar a un lugar donde no éramos conocidos fue un paso difícil de dar, pero una vez realizados los contactos nos dirigimos a la escuela para realizar la investigación. Se veía un poco dificultoso pero cada día que pasaba los maestros y el director empezaban a soltar esa gran tirantez que muchas veces era acompañada de antipatía.

El mayor obstáculo que me acompañó hasta los últimos días lo denominé “malas interpretaciones”. En la primera vez que asistimos a la entidad educativa para iniciar los contactos con las autoridades de la escuela, las personas que me ayudaron para que realizara la tesis en aquel lugar fueron el *Ñizol logko*³⁷ José Quidel y el *werken* agentes comunitarios quienes mantenían una organización territorial llamada *Ayxarewe Xuf Xuf*³⁸; y a través de ella deseaban poseer la escuela para administrarla y desarrollar educación mapuche para los niños y niñas que asisten a ella. Esa situación molestó demasiado al director y a los profesores quienes tenían temor de perder sus empleos, y mantenían una profunda rabia hacia la Organización territorial *Ayxarewe Xuf Xuf*. Aunque la escuela no fue arrebatada a la iglesia católica y al Magisterio de la Araucanía, la disputa y rencores se mantenía constantemente.

Por esa razón los profesores y el director pensaban que la investigadora pertenecía a la organización y entregaba información constante de lo sucedido en la escuela.

³⁷ *Ñizol logko* es el líder socio político religioso del *rewe*.

³⁸ Organización Territorial *Ayxarewe Xuf xuf*. se le denomina así debido a la estructura sociopolítica existente en el territorio, como reivindicación sociopolítica y cultural mapuche. Aglutinando en un principio a doce *lof*, de los sesenta existentes en el territorio.

Aprendimos a comprender que uno como investigador está cargado de prejuicios e ideas, nuestra visión de la escuela era una institución educativa debía funcionar en orden y ceñirse a horarios establecidos, pero en la práctica no es así, las clases no se hacían o el asesor cultural, en vez de realizar su trabajo cultural con los niños (as), debía cuidar cursos por la ausencia de algún maestro. Esto a veces nos colmaba pero también aprendimos que era la dinámica y forma de funcionar de la escuela y los actores educativos que trabajan en ella.

También entendimos que la profesora y el Asesor Cultural (AC) realizaban las clases de acuerdo al desempeño de sus metodologías, organización de contenidos, actividades y tiempos establecidos. Porque muchas veces pensábamos lo haríamos de esta forma, así resultaría mejor, y tratábamos de ver aquellas debilidades o dificultades de acuerdo a nuestra experiencia educativa como profesora con trabajo en aula con niños (as) pequeños (as). Es así como entendimos la idea expresada por Bertely “En etnografía educativa, quien investiga el comportamiento de los otros se investiga a sí mismo de modo indirecto” (2000:100).

Finalmente el no saber la lengua *mapuzugun* nos dificultó bastante haciéndonos sentir que no lograríamos conversar con los *fütakeches* y especialmente con los informantes importantes como *zugumachife* y *wewpife*, quienes son agentes culturales de los *lofche* y que poseen un vasto conocimiento del mundo mapuche, sus ideas y palabras en *mapuzugun* eran bastantes complejas para nuestro reciente aprendizaje de la lengua. Para ello debimos buscar ayuda para poder hacer las preguntas y después poder transcribir las respuesta en *mapuzugun*, lo que tomaba largas horas de escuchar y escribir, para después volver a escuchar con el hablante del *mapuzugun* para que corrigiera los errores en la transcripción, y así mejorar los errores con la sexta vocal ü y la posibilidad de confundirnos con la letra e.

8. Consideraciones éticas

Para obtener las informaciones se necesitó de previas conversaciones con los sujetos informantes, aquellos que serían los gestores importantes de esta investigación. Al comenzar con las entrevistas se les explicaba el tipo de preguntas, así evitaríamos la ansiedad y nerviosismo que manifestaban nuestros informantes, al recibir tantas preguntas, cuestionamientos que les hacíamos. Para poder grabarles siempre se pedía la autorización, una vez terminada la entrevista o conversación se escuchaba la cinta con los informantes para que ellos no desconfiaran de la grabación, lo que originaba mucha risa en los más jóvenes y mayor impresión en los informantes más ancianos.

En el ámbito escolar para lograr transparencia se les socializó el proyecto y nos comprometimos a entregarles copias de los resultados obtenidos con el objetivo de reflexionar nuestras ideas y sugerencias para mejorar el trabajo pedagógico que se desarrolla en la escuela, no queremos caer en las arrogancias descritas a continuación

Por su parte el mundo académico ha avanzado en el estudio del conocimiento mapuche, el mundo indígena no se beneficia de estos estudios, más bien los conocimientos indígenas han sido objeto de análisis de laboratorio por expertos no indígenas, sin fines aplicados para la escuela de EIB. (Loncón 1999: 150)

Por ello creemos que las sugerencias planteadas en la investigación se entregarán al director de la institución escolar para que junto a la comunidad educativa reflexionen las posibilidades de utilizarlas como una herramienta para el mejoramiento y profundización del trabajo pedagógico en la escuela. Por ello creemos que la presente investigación sería un aporte a la escuela y los agentes de socialización que en ella trabajan nos referimos al asesor cultural, sabios o diversos agentes culturales que participan en actividades de entidad educativa. Esos agentes tienen la misión de transmitir, enseñar los conocimientos de la cultura mapuche en todas las áreas existentes. Esto permitiría que junto con la entidad educativa y comunidad puedan repensar el tipo de educación para los niños y niñas mapuche, para que no solo aprendan algunas palabras, bailes, cantos mapuche, sino conozcan que la recreación de los conocimientos herbolarios mapuche pueden ser tratados con valoración y reconocimiento.

En el momento de clases se procedió a preguntar al director y a la profesora de *mapuzugun* si podíamos fotografiar las actividades que estaban realizando los niños en el patio y en aula. Creemos que es relevante el respeto a las informaciones que nos entregaron y en especial a la confidencialidad que ellos depositan en la investigadora, y también presentar las informaciones con veracidad para no ser irrespetuosos con nuestros informantes y por ser nuestra investigación un trabajo académico serio en el marco institucional del PROEIB Andes.

También es necesario exponer que en nuestra investigación deseamos agradecer a un investigador que nos entregó sus informaciones preliminares. Él cooperó en la investigación encargada por la Comisión de Trabajo Autónomo Mapunche (COTAM), fruto de la política de Comisión de Nuevo Trato y Verdad Histórica, impulsado por el gobierno de Ricardo Lagos para con los pueblos indígenas de Chile. 2003). De aquel documento prestado extrajimos informaciones obtenidas a través de entrevistas realizadas a personas del territorio *pewenche* e *inapireche* estas fueron de gran utilidad porque aportaban a nuestra tesis en lo referido al conocimiento mapuche.

9. Reflexiones metodológicas

Estas reflexiones se hacen necesarias para hacer una revisión y evaluación al proceso de recopilación de informaciones y aprendizajes en los trabajos de campo. La experiencia iniciada tras la investigación en un comienzo de las representaciones simbólicas religiosas, para luego interiorizarnos en la transmisión del conocimiento medicinal herbolario mapuche que se entrega en la escuela San Martín de Porres.

En un comienzo encontramos en el *lof* nos hizo pensar y preguntarnos ¿cómo se sigue recreando el conocimiento mapuche?, si los *lof mapu* son tan cercanos a la ciudad de Temuco, donde los *che* viven en constante contacto con el mundo urbano. Esto nos motivó a darnos posibles respuestas y entender la transmisión como un elemento importante en las comunidades mapuche, ver a las familias y a los agentes culturales y educativos como personas relevantes en el traspaso de saberes, conocimientos, formas de relacionarse con el medio natural y con las personas no mapuche.

Las relaciones que no siempre son de armonía y reciprocidad con aquellas personas que no conocemos, me hicieron reflexionar respecto al ideal de investigación que tenemos preconcebida, muchas veces nos guiamos por literatura referida a metodologías de investigación cualitativa, pero en la realidad esa metodología sirve para hacer más solemne un escrito que debemos presentar ó para conocer lo que otros piensan de sus propias vivencias. Pero, muchas veces olvidamos nuestras experiencias y recurrimos a otras escritas por autores y que suponemos acertadas y válidas, olvidando nuestras propias limitaciones, aciertos y aprendizajes; por cierto estas reflexiones escritas fueron impulso del tutor que me ha acompañado en el proceso de la investigación.

De la investigación podemos destacar nuestros aprendizajes como aprender a escuchar a los otros, con apertura y dedicación no solo por cumplir con un instrumento establecido, sino para comprender lo que piensan, desean para ellos y sus familias. A esta labor de escuchar y poner atención fue precedida por lo extraño que me parecían ciertas cosas, momentos, palabras y actitudes de las personas, la vida del mapuche que vive en el campo es muy diferentes a la vida del mapuche que migró, nació y vive en la ciudad solo evoca y recrea lo pasado.

Es por ello al estar extrañada de lo sucedido preguntaba con respeto, porque habían normas de comportamiento imposibles de negar y no obedecer, así que eso me ayudaba para comprender aspectos comunitarios existentes. Un aspecto de la cosmovisión mapuche creía entenderla, pero al escribir este trabajo de investigación

me doy cuenta que es muy complejo y que todavía nos quedan aspectos sin comprender.

Creo que es necesario en cada trabajo de campo realizar una reflexión metodológica de lo práctico, de lo imposible y lo posible, esto resultaría más enriquecedor para nuestra tesis final y para otras investigaciones. Expongo esto, porque a veces uno establece límites, lo que no es negativo, pero al momento de saber las percepciones e intereses que tienen otros actores no propuestos como personajes claves para entrevistas y observaciones resulta muy restringido.

Y cuando uno escribe tiempo después y ocupa los datos para desarrollar temas y categorías, muchas veces hemos pensado por qué no preguntamos a estas personas respecto a tema, nos hubiese servido de complemento para ciertos temas. Esto nos permite dos lecciones aprendidas, la primera, seguir los objetivos para no perder los propósitos; la segunda no ser tan restrictivos e impedir conocer otras ideas y experiencias de otras personas.

Creo que es sensato exponer lo siguiente, muchas de las ideas expuestas en el análisis de los datos y del mismo trabajo de investigación, es solo un mirada de la transmisión de conocimientos mapuche en la escuela y aula; creemos que existen muchas otras ideas que también poseen validez y pueden ser estudiadas.

CAPÍTULO III

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. Referencias teóricas

Para hacer referencia a las prácticas de enseñanza del conocimiento medicinal herbolario mapuche que se recrea en la escuela, se hace necesario ordenar los conceptos que nos permitirán dar una base teórica en nuestra investigación.

Debido a los hechos producidos después de 1989 - 1990 en Chile abordaremos la implicancia histórica que propicio la Educación Intercultural Bilingüe en Chile (EIB) a través de un marco legal relevante para hacerla efectiva en el país, esto nos permitirá contextualizar la realidad que presentamos. Luego desarrollar un punto denominado la Educación Intercultural Bilingüe en contexto mapuche para explicar con una base teórica la forma de abordar los conocimientos mapuche en el ámbito escolar.

Nos acercaremos a las definiciones de Reproducción cultural y capital cultural que ligaremos con socialización y transmisión de conocimientos. Y de manera referencial desarrollaremos la idea de cultura desde lo genérico, a través de tal noción desarrollar la idea de cultura mapuche que creemos que es la base que sustenta la transmisión del conocimiento medicinal herbolario.

Con el aspecto teórico nos entregará las herramientas conceptuales que nos permitirán comprender el capital cultural mapuche, referido al conocimiento de las hierbas medicinales que se reproducen en la escuela. Por último, expondremos los diversos sistemas médicos, sus conocimientos medicinales y cómo estos son entendidos en Chile, para luego esclarecer conceptualmente la medicina mapuche, como un aspecto relevante dentro de la cosmovisión y las prácticas de las comunidades mapuche.

2. Marco legal de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile

Durante mucho tiempo los pueblos indígenas de Chile no tenían ninguna Ley que los amparara ante lo jurídico como indígenas con derechos que respaldaran su vida en las comunidades y en las ciudades.

Un vuelco político democrático en 1990 el país, conllevó cambios importantes para la época, un ejemplo de ello es la Ley Indígena 19.253 que representa las aspiraciones indígenas, que fueron expresadas en el encuentro de la ciudad de Nueva Imperial el 1 de diciembre de 1989, aunque las arduas discusiones en el Congreso Nacional les llevó a los parlamentarios de entonces a aprobarla por unanimidad evidenciando con ello que la sociedad nacional allí presente estaba conciente de las demandas indígenas y era necesario restituir a los pueblos, sus derechos negados por años.

Esta Ley es producto de la reunión de muchos dirigentes, sabios, autoridades tradicionales indígenas que se convocaron en Nueva Imperial el 28 de septiembre de 1993 para firmar un pacto entre los indígenas y el Presidente de la República, Don Patricio Aylwin Azocar quién se comprometió a promulgar la Ley N° 19.253. Es así como se inicia una nueva relación Estado y pueblos indígenas, según Aylwin:

Cabe destacar el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural hasta entonces negada en el país, la participación de sus representantes en la conducción de la política indígena del estado, la protección legal de sus tierras y aguas; el otorgamiento de tierras fiscales o tierras particulares por el Estado con el objeto de revertir el proceso histórico de jibarización de sus comunidades y el apoyo al desarrollo económico y cultural de sus pueblos y comunidades. (Aylwin 2001:29)

Es necesario explicar que la unión momentánea de indígenas con el candidato Demócrata Cristiano, fue una alianza que buscó el apoyo electoral de los diversos pueblos indígenas al candidato a la presidencia, a cambio le exigieron una Ley que los reconociera. Si bien la Ley no recoge las aspiraciones, y tal vez no significa mucho para algunas agrupaciones indígenas, creemos que es necesario mirarla como un avance significativo en cuanto a educación pues se constituye en un marco legal de referencia para el diseño e instalación en el país de una modalidad educativa pensada para la realidad indígena existente en las áreas rurales y urbanas.

La Ley indígena va a impulsar a la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y al Ministerio de Educación a crear un sistema de Educación Intercultural Bilingüe que responda a las necesidades de alumnos (as) indígenas que viven en zonas de alta densidad indígena. Ante tal hecho la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) N° 18.944 del 19 de marzo de 1990, permitiría normar la educación chilena a través de Contenidos Mínimos (CM) y Objetivos Fundamentales (OF), que debían cubrirse en todas las unidades educativas del país, aunque esta ley es considerada un “amarre” del gobierno de Augusto Pinochet (1973–1990), que concede organizar el currículo nacional para ser controlado permanentemente por agentes del Ministerio de Educación.

El Ministerio de Educación y el Consejo Superior de Educación serían los encargados de establecer los Objetivos Fundamentales para cada uno de los años de estudios de la Enseñanza Básica y Media. Aunque dejaba un tipo de libertad; cada establecimiento educacional tenía que fijar planes y programas de estudio considerados adecuados a sus realidades con el objetivo de hacer cumplir los requerimientos del Ministerio de Educación referente a los OF y CM, convirtiéndose en un complemento a los planteamientos fijados.

El cumplimiento de la (LOCE) los planteamientos van a ser avalados por el Decreto 40 que establece CM y OF, así cada escuela debía estructurar su currículo de manera que pudiera cumplir con los requerimientos estatales. Existe el compromiso de

De garantizar la libertad de enseñanza y de asegurar la real vigencia del principio de igualdad de oportunidades educacionales significa que los establecimientos deben ofrecer una base común de carácter nacional, dé al mismo tiempo, cuenta de los intereses y expectativas de las comunidades escolares. Entonces surge la necesidad de crear planes y programas de Educación Intercultural Bilingüe. (Cañulef 1998: 147)

Esto significaba institucionalizar la Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación labor que no era fácil porque la institución mostraba resistencia, es por ello que la CONADI (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena) tranza con el Ministro de Educación de aquel entonces don Sergio Molina quien colaboraba con el presidente Patricio Aylwin, la creación de políticas que beneficiaran educacionalmente a los pueblos indígenas del país.

Entonces se citaron a las personas que tuviesen alguna vinculación con la EIB, se recurrió también al consultor de la Organización para la Educación Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO) Massimo Amadio, colaboró intensamente la Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI) quienes se dedicaron al estudio e investigación de las condiciones legales que se generarían; los encargados fueron Eliseo Cañulef y Francesco Chiodi.

Para desarrollar una base legal con fundamentos culturales, lingüísticos, filosóficos, etc, se realizaron diversas convenciones donde participaron indígenas que analizaron los supuestos curriculares de la EIB, donde buscaban referencias teóricas y legales que les permitieran “ establecer una educación pertinente y funcional a los anhelos de desarrollo y liberación efectiva de los pueblos indígenas” (Cañulef 1998: 149).

Los cambios muchas veces eran caminos infructuosos, la EIB no era, ni es un camino para la liberación, si pensamos que en Chile es una propuesta asumida por el Estado a través de la cooperación de entidades internacionales que entregan sus recursos económicos para generar transformaciones educativas, a cargo de instituciones coordinadas por el Estado como el Programa Orígenes y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación.

Con la Reforma Educativa en marcha, como fue denominada en Chile, se buscaba la modernización de la educación y para ello se implementó a las escuelas y liceos subencionados la Jornada Escolar Completa (JEC), el Programa de las 900 escuelas

(P-900)³⁹, el MECE Básico y MECE Media. También se crearon otros programas que beneficiarán a la población escolar como Red Enlaces, Proyectos de Mejoramiento Educativo cuyos objetivos eran transformar los materiales educativos y la metodología en las prácticas pedagógicas.

En ese marco de transformaciones la EIB se convierte en una propuesta política que permitiría buscar propósitos como rescatar, mantener y desarrollar las culturas y las lenguas indígenas del país, pero a la vez una formación educativa congruente con los requerimientos y necesidades indígenas del país.

Ante tal situación la CONADI crea su programa de apoyo a la Educación Intercultural Bilingüe que más tarde entraría en convenio con el Ministerio de Educación. Esta última entidad estatal también propondría su programa creado en 1996, donde se acuerdan metas educativas para los pueblos indígenas en relación a los resultados de su comunidad escolar y las metas del sistema nacional, como por ejemplo: Fomentar los principios educacionales de calidad, equidad y participación propuestos por la Reforma Educacional.

Por ello se piensa que es pertinente adecuar el currículo, contextualizar a la cultura local, desarrollando prácticas pedagógicas adecuadas a los intereses, necesidades y motivaciones de aprendizajes de los niños.

Otra estrategia apunta a la contextualización de los OF-CMO-OFT para lograr aprendizajes significativos mediante nexos permanentes entre saberes académicos y los saberes locales, o bien mediante un tratamiento de los objetivos y contenidos curriculares nacionales capaces de conjugarlos con los intereses, necesidades, conocimientos y prácticas de las comunidades en las que están insertas las escuelas.(PUC – FOCUS 2005:69)

Adecuar el currículo no es tarea fácil, por mucho tiempo no se reconocía las lenguas y culturas de los niños (as) indígenas, estos últimos llegaban a la escuela con recelo de lo que esperaban recibir tanto por niños (as) no indígenas y los maestros (as) que de alguna manera actuaban con xenofobia o discriminación hacia los indígenas, provocando en los niños (as) un escaso o nulo reconocimiento de su ascendencia indígena y cultural.

Es así como el programa del Ministerio de Educación comenzó a considerar los aportes de etnias y grupos sociales existentes en Chile, aunque en la actualidad el

³⁹ Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P-900) “constituye un programa de apoyo técnico a los establecimientos escolares en situación más precaria en cuanto a rendimiento y condiciones socioeconómicas de sus alumnos. Su propósito es atender de manera diferenciada a los niños en condiciones más desfavorables para aprender y entregar a docentes, directivos y niños más recursos técnicos y materiales educativos que los que reciben el resto de las escuelas subvencionadas.” (Informe Final de Evaluación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas Pobres P-900 2000: 6)

programa solo atiende a los pueblos aymaras, atacameños y mapuches, quienes llevan propuestas en diversas escuelas, lo que da posibilidades a mejorar la educación a través de categorías pedagógicas nuevas, siendo la alta densidad poblacional educativa indígena un eje importante que permite organizar de diversa manera el proyecto educativo, acorde a la realidad escolar.

La participación comunitaria se pensaba como un obstáculo. Actualmente se ha reorientado aquel significado a través de aportes a la gestión educativa, donde se comienza a concebir un currículo como proceso de construcción social donde se intenta considerar el aprendizaje significativo y social, la contextualización al pueblo originario del niño, el aprendizaje, los conocimientos y la enseñanza. Donde los maestros cuentan con la cooperación de *YATICHIRIS*⁴⁰ en el mundo andino y de Asesores Culturales Comunitarios (ACC) también denominados *Kim che* en los diversos contextos mapuche. Estos agentes culturales posibilitan el acercamiento, se espera que sea con una perspectiva holística e integradora de las disciplinas, contenidos culturales universales y comunitarios, y actividades pedagógicas, relaciones sociales de aprendizajes permanentes para desarrollar ejercicios de metacognición y desarrollo crítico del pensamiento.

Para ello se necesitaba de propuestas más innovadoras que dejaran a las escuelas forjar sus proyectos, para ello nace el Proyecto Educativo Institucional (PEI) permite “fundar la visión, la misión y los perfiles deseados desde una perspectiva de EIB, y se materializa en la ideación y desarrollo de objetivos (fundamentales y transversales) y contenidos mínimos complementarios, distribuidos entre los diferentes subsectores de aprendizaje, a través de los cuales trabajar didácticamente la cultura y las lengua indígenas” (PUC – FOCUS 2005:69 – 72).

Así, cada escuela es capaz de elaborar su propuesta pedagógica y curricular para consolidar la EIB de acuerdo al contexto local, estos proyectos reciben ayuda directa del Programa Orígenes y de la aprobación ministerial. También existe el Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) acción educativa que reúne a varias escuelas para trabajar en un proyecto en común, donde desarrollan aspectos lingüísticos y culturales. Estas dos propuestas permiten experimentar nuevas metodologías y en especial consideran el contexto donde se aplicará el currículo, en este caso el pueblo originario del niño o niña; del aprendizaje, contenidos y la enseñanza, integrando los contenidos universales y culturales o comunitarios en las actividades pedagógicas.

⁴⁰ Yatichiris “literalmente en aymara, significa profesor, pedagogo, maestro. Sin embargo, este concepto es entendido en forma amplia como persona que tiene suficientes conocimientos, que tiene amplio dominio del saber que lo habilita para enseñar a nuevas generaciones” (Chipana 2002:45).

Pero el Estado chileno ha creado otras propuestas para atender a la población indígena, una de ellas es Programa Araucanía Tierra Viva⁴¹ institución que fue creada para responder a las necesidades de la población rural e indígena. Entre sus proyectos relevantes se encuentran los educativos donde se promueve el cuidado del medio ambiente como parte un proyecto de Desarrollo Sustentable, con Identidad, Participación y Justicia Social. La IX región de la Araucanía, tiene un enorme potencial natural, social y cultural en su territorio, enriquecido por su pluralidad cultural y lingüística. Se cree que

La educación es uno de los procesos más importantes para alcanzar este objetivo deseable de todos cuantos vivimos en nuestra Región. Los profesores y profesoras constituyen uno de los actores principales en el proceso de orientar la educación hacia el desarrollo local y regional, con un componente ambiental desde una perspectiva intercultural. (Cayumil 2005: 1)

Este programa ha desarrollado un trabajo focalizado con las escuelas y la comunidad, dando énfasis a esta última, lo que ha generado una participación en los proyectos iniciados uno de ellos ha sido promover el cuidado ambiental con una mirada intercultural, por ejemplo:

Comuna: Galvarino

Escuela: Pelantaro.

Título del proyecto: Volver a Mirar nuestra Naturaleza Wiñotu azkintutuayñ ta iñ mapu

Problema Ambiental Identificado (Tema que aborda el proyecto): Conservación de las Fuentes de agua de la comunidad, validando la importancia que tienen los menokos, desde el punto de vista de la cultura mapuche para el equilibrio ecológico. (Idib : 6)

Uno de los matices interesantes de este programa es la apertura para trabajar con escuelas rurales donde hay escasa o nula población indígena y desarrollar trabajos con la comunidad a través de la interculturalidad como un pilar que permite mejorar las relaciones interculturales con la población no indígena.

⁴¹ "Este Programa, diseñado en nuestra Región, cuenta con el apoyo de la Unión Europea y abarca 58 escuelas básicas rurales y 7 Liceos Técnico-Profesionales Agrícolas y Forestales, localizados todos en 14 Comunas. Su objetivo es promover la educación ambiental desde una perspectiva intercultural, que contribuya al desarrollo local y regional y al mejoramiento de aprendizajes contextualizados de los alumnos y alumnas de las establecimientos participantes. Tiene un eje central en las relaciones entre comunidad educativa y medio ambiente, entre escuela y Liceo y comunidad local o indígena. Cuenta con el apoyo Técnico de las Universidades de La Frontera y Católica de Temuco y está articulado en red de colaboración junto a la Secretaría Regional Ministerial de Educación de La Araucanía y a la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena-Subdirección Nacional Sur Temuco. Se desarrolla en 14 comunas de la Región de la Araucanía: Angol, Purén, Los Sauces, Lumaco, Ercilla, Galvarino, Nueva Imperial, Chol Chol, Carahue, Saavedra, Teodoro Schmidt, Toltén, Melipeuco y Curarrehue" (Cayumil 2006:2)

3. La Educación

Lo que describiremos a continuación es una conceptualización de educación, para ello recurrimos a los siguientes autores que nos ayudarán a comprender mejor.

Para Humberto Maturana y Nisis (1999), la educación es entendida como:

Un proceso de transformación de vida conjunta con una orientación definida por la manera de vivir de esa persona que actúa como padre o maestro. En este proceso, el niño se transforma en un tipo de ser humano u otro según el curso del entrelazarse de las emociones y actuaciones vividas por él o ella en sus acciones recurrentes y recursivas con sus padres y maestros. Además, el punto de vista implícito o explícito de lo que la educación es o debiera ser para los padres y maestros, depende de los puntos de vista que los miembros de la cultura tienen acerca del conocimiento, propósito de vida, y asuntos de la existencia material y espiritual. Expresado en otras palabras, la educación tiene que ver con el alma, la mente, el espíritu, es decir, con el espacio relacional o psíquico que vivimos y que deseamos que vivan nuestros niños. (Maturana y Nisis 1999:41)

Esta concepción de educación está muy relacionada con los conocimientos, saberes y formas de hacer que posee una cultura lo que permite mirar a los individuos para formarlos en la sociedad que se encuentran y que desean consolidar. Muchas veces los grupos humanos a través de la formación de personas desean desarrollar ciertos aspectos que consideran relevantes uno de ellos puede ser la estructura cognitiva. Si bien esta es una característica individual, está fuertemente relacionada con lo social, aquellas estructuras son distribuciones, recreaciones del grupo humano donde nace y crece, por lo tanto está marcado por el contexto sociocultural.

Para los mapuche la visión de educación está inscrita en una visión holística, que según Javier Quidel (2006), la educación mapuche propone

Los elementos en los procesos educativos como principio de inclusión y la incompletabilidad, permitiendo ir al encuentro del y los otros diferentes, por ello, ninguna dimensión ya actividad de la vida está separada de las otras, por lo tanto, se abre a múltiples formas de aprender.

Los espacios grupales permiten transmitir y hacer fluir las singularidades de cada persona, alimentando con aspectos diferentes las reflexiones y vivencias de cada persona. Es decir, lo colectivo se constituye a través de singularidades de quienes lo conforman. (2006: 34)

Producto de los múltiples contenidos existentes en la cultura mapuche, se entiende la enseñanza y aprendizaje por lo tanto los dos planos, el primero está referido a lo oral; el segundo se refiere a lo práctico. A las personas se les transmite por medio del discurso mapuche a través del *mapuzugun*, a los pequeños y jóvenes se les hacen el *gúban* donde se enfatiza el *az*, y las actitudes de las personas.

En definitiva entenderemos como educación a un sistema estructurado donde la reproducción y producción cultural se hacen relevantes, así el conocer y aprender

permiten relacionarse con los elementos que el contexto sociocultural ofrecen de manera recíproca y complementaria, aunque muchas veces no son iguales pero diferentes que se relacionan en un mismo espacio.

3.1. La reproducción cultural y socialización

Para comenzar en este punto abordaremos las conceptualizaciones de reproducción cultural y de capital cultural. La primera la entenderemos como un cúmulo de relaciones realizadas por un grupo humano con el propósito de perpetuar su capital cultural. Esta reproducción la podemos entender como formas de transmisión de conocimientos, saberes y prácticas culturales que un grupo posee, ya sea cosmovisión, religiosidad, juegos, medicina, etc. Estas se convierten en capital cultural que “presenta propiedades derivadas de su carácter incorporado, ya que su acumulación implica la interiorización del trabajo pedagógico de inculcación y asimilación de un orden específico a lo largo del tiempo” (Téllez 2002: 75).

Según García (2000: 61) entiende como capital cultural como las “maneras arbitrarias pero legitimadas de valorar determinadas prácticas y bienes culturales, por lo general definidas, aunque no necesariamente creados, por las clases dominantes...”

La reproducción cultural y capital cultural están ligados y se complementan para mantenerse en el tiempo, “La combinación de ambos mecanismos define el *modo de reproducción* y hace que el capital cultural vaya al capital y que la estructura social tienda a perpetuarse (no sin sufrir deformaciones más o menos importantes)”. (Bourdieu 2003: 108).

Esta reproducción no es al azar, cada grupo familiar, grupo étnico y clase social conoce qué elementos pueden convertirse en capital para poder transmitirlo en la sociedad que desean formar. Es así como se realizan acciones de legitimidad que pueden dar sustento a su proyecto como pueblo, nación y grupos ya conformados. A continuación mencionaremos una definición de capital expuesta por Bourdieu:

El capital social es la suma de los recursos, actuales o potenciales, correspondientes a un individuo o grupo, en virtud de que éstos poseen una red duradera de relaciones, conocimientos y reconocimientos mutuos más o menos institucionalizados, esto es, la suma de los capitales y poderes que semejante red permite movilizar. (Bourdieu y Wacquant 1995:82)

Como en otros pueblos y para los mapuche estos capitales no son estáticos, más bien existe una construcción social que los mantiene a través de la articulación con la vida social y cotidiana, con los símbolos y las prácticas culturales que se reproducen a

diario por medio de transferencias que pueden ser limitadas y hasta provisionales que permiten reificar ese capital obtenido por los mapuche.

Aunque el capital se modifique como producto de un contexto histórico y social donde se reproduce, este necesita ser transmitido e incorporado a la sociedad, cuando esto ocurre podemos recurrir a la designación de habitus como

un sistema de disposiciones adquiridas, permanentes y transferibles, que generan y clasifican acciones, percepciones, sentimientos y pensamientos en los agentes sociales de una cierta manera, generalmente escapando a la conciencia y a la voluntad. Tales disposiciones suelen incorporarse desde la más temprana infancia, a lo largo de la vida de los individuos, mediante todo un proceso de socialización multiforme y prolongado que posibilita la apropiación del mundo, del yo y de los otros. (Téllez 2002: 58)

Este habitus es un producto histórico incorporado que garantiza la permanencia en el tiempo, como señala Bourdieu (1988: 110 – 111)⁴² en Téllez (2002: 59) “Se plantea entonces como el habitus es un “operador de cálculo inconsciente” que nos permite orientarnos en el espacio social sin necesidad de reflexionar sobre éste”

Las instituciones como la familia y escuela se encargan de transmitir su cultura en un ámbito cultural que les facilite ese proceso para mantener el capital cultural. Aunque muchas veces arbitrarias van a necesitar de igual forma ser legitimadas y legitimantes en el tiempo para ser sustentadas. Para ello muchas veces se utiliza la socialización como una práctica adecuada que permita transmitir la cultura, de esta forma la entenderemos como

Nuestras prácticas, en tanto que son destrezas que ponemos en funcionamiento cotidianamente en dominios compartidos con otras personas y en los cuales somos socializados, proveen las condiciones necesarias para que podamos reconocer los objetos, comprender como sujetos y, en términos más generales, podamos dotar de sentido al mundo en el que nos movemos. (Sepúlveda sf:2)

La socialización la entenderemos como “El proceso complejo y permanente de adscripción social de los individuos, por el cual adquieren selectivamente el conocimiento, habilidades, valoraciones y disposiciones que les permiten actuar como miembros de la sociedad a la que pertenecen” (Uccelli 1996: 54).

Esta implica elementos culturales claves que desean inculcarse en las personas, para ello la educación es esencial en un grupo. Para los mapuche esta educación no estaría limitada a la escuela sino a la familia, *lof che* donde se pueden transmitir diversos elementos que hacen que los *che* puedan vivir en equilibrio tanto con las

⁴² Bourdieu, Pierre. **Cosas dichas**. 1988. Barcelona: Gedisa. Citado en **Pierre Boudieu** de Gustavo Téllez Iregui. 2002. Bogota: Universidad Pedagógica Nacional.

personas como con los seres de la naturaleza *geh* y *newen*, como lo expresa Javier Quidel “En este sentido, para las sociedades indígenas y específicamente para la mapunche, la educación se desarrolla en todos los planos de la vida (social, religioso, político, cosmológico, etc.), y del *waj mapu* como una realidad total e inseparable, donde el *che* es parte y cumple una función más dentro del todo como universo”⁴³

Así como pueblo los mapuche también han deseado la escuela en las comunidades por lo tanto, estas también son las encargadas de socializar a los niños (as) que asisten a ellas y de manera indirecta a las familias que ven en la escuela una poseedora de capital cultural necesario para su relación con la sociedad no mapuche.

Aunque la institución escolar vea y sienta de manera diferente, los mapuche la han asumido con recelo, deseo e incontrolable entrega de poder para que otorgue educación a las futuras generaciones, es así como el profesor es

Designado y consagrado a todo agente encargado de la inculcación como digno de transmitir lo que transmite, y por lo tanto autorizado a imponer su recepción y a controlar su inculcación confiere al discurso profesoral una “autoridad estatutaria” que tiende a excluir la cuestión del rendimiento informativo de la comunicación” (Bourdieu 1996: 158)

El profesor se transforma en actor socializador relevante porque se le otorga la obligación de guiar y orientar los procesos de aprendizajes de contenidos expuestos en planes y programas, también de valores, actitudes y formas de encarar la realidad a la cual están sujetas las personas socializadas. A veces estas formas no se reconocen porque son tan delicadas casi invisibles pero que se practican como por ejemplo buscar las palabras para fomentar la higiene, la responsabilidad escolar, hasta fomentar la identidad de ser niño (a) mapuche, las que forman parte de los rituales escolares que hacen que funcione la institución educativa.

Aunque en nuestros hallazgos de investigaciones podemos reflexionar la socialización escolar, muchas veces los actores como maestros y asesores culturales no reflexionan de su labor educativa y de la socialización que se promueven en la institución escolar. Así lo exponen Ana Vásquez e Isabel Martínez (1996: 51) “Los maestros como agentes de la socialización, pero no perciben que aspectos de su comportamiento de las interacciones que efectúen están contribuyendo a socializar a los alumnos, ni perciben tampoco cuáles son los valores que están transmitiendo”.

Por tal razón es necesario exponer que la socialización de los niños mapuche debería estar direccionada por la familia un ejemplo de ello es el rol que ocupa la madre:

⁴³ Comunicación personal con Javier Quidel estudiante mapuche de la cuarta promoción de la maestría del PROEIB Andes.

El rol de la madre en la transmisión de la cultura, en los patrones de conducta, en los aprendizajes de ser mujer, de cómo actuar dentro de la sociedad, entre otros aspectos, son ámbitos de relevancia en la organización familiar mapuche. En este proceso, y dados los escasos tiempos “de ocio” disponibles, será a través del aprendizaje directo, mediante la observación de parte de los hijos, de permanentes ensayos, de consejos dirigidos en asuntos concretos y de la utilización de mecanismos como el *ngülam*, el *epeu* o el *feyentun* donde depositará sus conocimientos y transmitirá directa o metafóricamente a sus hijos. (Caro y Terencán 2006:6)

Con esta referencia no podemos negar que los niños (as) están marcados por las interacciones con otros individuos y espacios que de alguna manera afectan su actitud y posición frente a las relaciones con los otros. Así constatamos que los niños y jóvenes son socializados no solo en la casa, sino en el campo, *gijatun*, y en actividades donde se encuentren con más integrantes del *lof*, así los aprendices estarán sujetos a observaciones mutuas tanto por el colectivo, como por las actividades que ejecutan individualmente, que le ayudarán a aprender, conocer y realizar actividades de acuerdo a su edad y *küpan*.

Las familias y los mismos mapuche buscan formas de perpetuar el capital cultural y la transmisión se hace fundamental para que las generaciones más jóvenes conozcan y puedan convertirse en futuros transmisores a sus hijos u otras personas, es entendido por Vásquez y Martínez (1996), como:

Un proceso de adquisición por parte del niño y, más ampliamente, por parte de los miembros del grupo de los conocimientos y saber hacer que son necesarios en el contexto de interacción social para establecer lazos sociales... procesos a través de los cuales el niño construye su identidad social y llega a ser un miembro autónomo de los grupos a los que pertenece. (1996:48-49)

Las familias mapuche desarrollan la transmisión del *mapuche kimün* a los niños (as) como parte de un proceso continuo y permanente donde el guían y orientan a los aprendices a desarrollarse en un contexto comunitario, por lo tanto la socialización de conocimientos en la cultura mapuche es re-producción y re-creación de lo aprendido, lo que permitirá convivir y relacionarse con otros y, con elementos no visibles de la naturaleza.

Pero es necesario tener en cuenta que esta socialización va a depender de cada *az* y *küpalme* es la herencia consanguínea ya sea del padre o madre, los conocimientos que se pueden transmitir obedecen a esas características familiares. Aunque todos los mapuche pueden recibir saberes y conocimientos, existen conocimientos restringidos que son específicos, como mencionábamos en el capítulo de resultados respecto a la medicina herbolaria como conocimiento específico de los *bawentuchefe* y *machi*. Lo señalado lo explicaremos en los puntos siguientes.

4. Cultura

La cultura comprende la totalidad de los aspectos técnico, materiales, institucionales organizacionales e ideacionales de la vida social,“ en las últimas décadas el análisis cultural ha puesto especial énfasis en este último campo -al ideacional- ocupándose de las manifestaciones simbólico-expresivas de la cultura, tales como las religiones, las ideologías, los mitos, las artes y el folclor, los preconceptos, las percepciones y los conceptos e ideas" (Wuthow 1998:23).

Es decir, desde este punto de vista, la cultura, o más específicamente cada cultura, es concebida como una manera particular de organizar con sentido el mundo, la vida propia y la convivencia.

Si pensamos que la cultura comprende diversos aspectos de la vida de las personas y las sociedades, podemos entender lo que Rosaldo nos expone “la cultura abarca lo cotidiano y lo esotérico, lo mundano y lo exaltado, lo ridículo y lo sublime. la cultura penetra todo” (1992:359). De acuerdo a esta definición podemos entender lo complejo y amplio que ello significa.

También nos apoyamos en el concepto que propone Joan Mèlich: “la cultura es interpretación, comunicación, cosmovisión. *La cultura es mediación*. Es una forma de construir el mundo. Toda sociedad humana, desde la más simple a la más compleja, posee una construcción global del mundo, que es precisamente lo que da *sentido* a su existencia” (1996: 56).

De acuerdo a estas nociones de cultura podemos entenderla también como significaciones materiales como artefactos, tipos de personas, relación con el medio natural, formas textuales y todo aquello que está relacionado con las abstracciones construidas por los grupos humanos la cual no está detenida en el tiempo sino que es dinámica y cambia permanentemente.

Lo interesante es observar que las comunidades históricas y reales tienen una relación compleja con el patrimonio cultural que les fue dado y que les antecede. Este legado cultural puede ser mantenido, interpretado, recreado, o también deslegitimado y puesto en tela de juicio, según los particulares desafíos que se presentan a cada generación en el momento histórico concreto en que existe. Vista la cultura desde otra perspectiva Elicura Chihuaylaf propone:

(...) es la expresión que media entre la realidad social y la política. En efecto, aquella es el espacio en el que confluyen dialécticamente reproducción y producción, tradición y creatividad, individuo y comunidad, es por esto el espacio predilecto para formular proyectos hegemónicos. Es decir, un proyecto social basado en el manejo de la cultura autónoma y de la cultura apropiada, apoyado en un consenso activo, con la participación democrática de todos los miembros de la etnia. (Chihuaylaf 1990: 37)

Cuando los grupos humanos son capaces de asimilar aquello que es parte del capital cultural, que es útil para su sobrevivencia, así la cultura adquiere un rol unificador

el Estado contribuye a la unificación del mercado cultural unificando todos los códigos, jurídico, lingüístico, métrico, y llevando a cabo la homogenización de las formas de comunicación, burocrática en particular (por ejemplo los formularios, los impresos, etc.). (Bourdieu 1997: 105)

Es decir, lo cultural es la médula de un desarrollo para todos los pueblos, los que no están estáticos, desarrollan transformaciones que son producto del contexto histórico y social que a menudo son más fuertes y violentos para algunos grupos humanos, por ejemplo para los mapuche la expropiación de la tierra el convertirse provocó una violencia que los marco y muchas enfermo al verse reducidos al territorio que les habían entregado, aunque la tenencia de tierras poco se vió transformada, los mapuche han creados formas de adaptación que les permite expulsar aquellas ideas, expresiones ó asumirlas hasta incorporarlas en su material simbólico y de códigos, con el objetivo que su capital cultural se preserve.

Estos cambios culturales son asimilados por los grupos sociales, los cuales pueden ser sistematizados de acuerdo a la organización y participación de sus miembros, permitiendo ordenar los conocimientos para ser transmitidos de generación en generación.

hombres sin "cultura" no tendría acceso a los mecanismos de cooperación social que hacen posible la producción de vida. Entonces nos parece un tanto paradójico querer reducir la cultura a un mero sistema organizado de símbolos. Aún si un modelo cultural está siempre codificado, esto es, organizado en sistemas de símbolos significantes ya sea con el propósito de vehicularlo en los sistemas de comunicación o con fines de producción y acumulación de conocimiento.(Regalsky 2003: 25)

Y es así como reciben un capital cultural el que puede ser entendido como "formas específicas de bienes (sistemas y códigos simbólicos) que adopta la cultura." (Téllez 2002:203), el cual no queda intacto, también es modificado y cambia de acuerdo a las formas de pensar significar las expectativas que un grupo humano sostenga.

Los grupos humanos, para consolidar aquellas expectativas culturales, recurren a la formación de personas, lo que entendemos como educación, que es el escenario donde se permite la reconstrucción de la cultura. Aquellas reconstrucciones se reproducen por negociación de los significados entre los miembros que pertenecen a esa cultura ya sea por diversas instituciones como la familia o la escuela.

5. La cultura mapuche en la actualidad

La cultura mapuche está vigente con algunas transformaciones, siendo una característica de las culturas en contacto. Pese a ello se conservan en los diversos territorios mapuche⁴⁴ prácticas que mantienen vivo el ordenamiento y producción de conocimientos, como los religiosos donde se lleva a cabo una identificación y elaboración más precisa de sus funciones específicas dentro del sistema cultural, un ejemplo de ello es *eluwun*, *machitun* y *we xipantu*⁴⁵.

Aquella clasificación de expresiones culturales obedece a una necesidad fundamental de mantenerse y proyectarse en el tiempo. Del mismo modo, la cultura mapuche ha desarrollado métodos particulares de educar y reorientar aquellos procesos de transmisión. Para la familia mapuche el estar bien implica no sólo mi bienestar, sino el bienestar colectivo de *lof* (comunidad) y los componentes del. Por lo tanto, es de mucha importancia poder cautelar cada parte de el contexto para un desarrollo armónico de las personas que habitan la unidad familiar.

Las unidades familiares han cambiado, antes del sistema de reducción las familias extensas eran muy común encontrar, donde el hijo recién casado traía a su esposa a la tierra de los padres de él, en cambio la mujer al contraer matrimonio debía irse al territorio de su esposo, permitiendo a lo patrilineal perdurar. En la actualidad esa realidad se hace cada vez más escasa, las familias son nucleares donde viven padres e hijos, con algún familiar de más edad que no siempre son los abuelos de los niños (as). Esto se debe a que los jóvenes en edad de casarse han debido buscar nuevos lugares donde morar, las razones se deben la precariedad de tierra existente; otra es la migración del campo a la ciudad, los jóvenes forman sus familias en aquellos lugares y no vuelven a sus comunidades de origen, lo que lentamente los hace desvinculares del *lof* y del *püji mapu* (espacio donde se desarrolla la naturaleza, ríos, montañas, personas, bosques, etc).

Las familias mapuche que viven en las comunidades ven a la tierra como un elemento de la naturaleza que entrega conocimientos y aprendizajes. Los niños y niñas

⁴⁴ Territorios mapuche: son los siguientes Wenteches, Nagches, Huilliche, Bafkenches y Pewenches.

⁴⁵ *We xipantu*: es una ceremonia que se realiza los 24 de junio y que conmemora un fenómeno cósmico que ocurre cuando se inicia su regreso a este lugar del hemisferio; lo que en *mapuzugun* se denomina *tuway* (regresar al punto donde se partió). La palabra *We xipantu* se puede entender como regresa el sol, volvió el sol o la nueva salida del sol. Esto sucede en el tiempo *puken*, cuando la *ñuke mapu* (madre tierra) esta en período de renovación de fuerzas.

Eluwun: ceremonia o funeral se puede observar una dirección directa entre los vivos y los ancestros fallecidos. El velorio o *kurikawin* dura entre dos a cuatro días. En el se hacen presente parientes, amigos y vecinos invitados de los alrededores, los cuales permanecen un tiempo respetable haciendo turnos duramente el día y la noche previos al entierro definitivo.

Machitun: ceremonia de sanación de enfermos realizado por la (el) *machi*.

mapuche conocen la importancia de su entorno, lo que condiciona su *che* (persona), por ello se llevan a los pequeños a participar de ceremonias o actividades que se realiza en la comunidad, para que escuchen y observen todo lo que acontece a su alrededor, de esa manera aprenderán las prácticas culturales vigentes.

De esta misma forma aprenden la lengua *mapuzugun*, aunque en algunas entidades territoriales no es hablado por los niños y jóvenes, solo los adultos o ancianos lo practican. En aquellos sectores donde hay vigencia de la lengua su uso es de gran vitalidad y práctica, donde existen diversos tipos de bilingües con variedad dialectal de la lengua.

Para los adultos, el *mapuzugun* es tanto la lengua de reflexión, por realizarse en este idioma la mayor parte del entendimiento y comunicación filosófica y/o profunda entre sus hablantes, como una lengua en reflexión, ya que el *mapuzugun* se va pensando y analizando entre los miembros de esta comunidad lingüística. Sin embargo, sus ámbitos de acción no se restringen sólo al plano filosófico de la reflexión, ya que su uso atraviesa todos los contextos de la práctica habitual – desde lo cosmovisional hasta lo pragmático; desde la ritualidad mágica hasta la ritualidad doméstica; desde la reproducción de relatos orales conocidos como *epew* hasta la transmisión de lo más variados aspectos de la experiencia humana: políticos, sociales, económicos y religiosos.

El uso del *mapuzugun* es también un elemento diferenciador inter e intraétnico, lo cual, sin embargo, no es extensivo a toda la comunidad lingüística, pues, para que el idioma sea usado como elemento diferenciador se utiliza en su condición de código lingüístico.

Los elementos religiosos apuntan al *gijatun*⁴⁶ como práctica ceremonial coherente con una interpretación simbólica y accional del mundo y es, al mismo tiempo, un espacio dinámico de afianzamiento de los lazos sociales, así como de revitalización cultural desde el supuesto de que alejarse o desprenderse de las normas del *az mapu* (características esencia de la vida) el no practicar tal ceremonia sería una fuente de consecuencias negativas.

Las comunidades mapuche practican el *gijatun* y poseen su *gijatuwe* y *rewe* que han sido dejados por *Chaw Günechen* (Dios). Las prácticas reflexivas locales relacionan la vigencia del comportamiento ceremonial con una concepción cultural en torno al *che* y su conductas en el *püji mapu* (la dimensión en que habita el ser humano). Se ha

⁴⁶ *Gijatun* ceremonia de rogativa que es llevada a cabo en un sitio especialmente dispuesto para este fin, llamado *gijatuwe*. Su objetivo principal se centra en pedir a *günechen*, así como a los otros espíritus y fuerzas, por la fertilidad agrícola, por los animales y para librarse de las plagas y enfermedades o cualquier otro desastre que afecte al *lof* (comunidad).

constatado una conducta apropiada para el *gijatun*, ese ideal se debe al compromiso de la comunidad ya sea moral y espiritual que asegure lo que el grupo requiere, que de alguna manera es el equilibrio personal y de la comunidad.

Para lograr el bienestar y equilibrio los mapuche han recurrido a la cosmovisión que regula sus prácticas culturales en los *lof mapu*, pero muchas veces esta búsqueda no solo se puede lograr a través de la cosmovisión, sino necesita de un sistema médico que pueda responder al equilibrio esperados por los *lof che*.

Es decir, todas las culturas desarrollan actividades teóricas (modelos médicos), técnicas (materia médica) y roles (agentes) para enfrentar y tratar de solucionar los problemas relacionados con la enfermedad y la recuperación de la salud (Pedersen 1989: 22)

En la cultura mapuche esa búsqueda, es realizada por agentes especializados con vastos conocimientos en la medicina, enfermedades y formas de realizar las curaciones. Es por ello que en los puntos siguientes nos detendremos a exponer una referencia referida a los sistemas médicos existentes, para luego dar énfasis al sistema médico mapuche.

6. Los sistemas médicos

Los sistemas médicos aunque diferentes intentan mantener la salud y el equilibrio de las personas. Estos sistemas a veces antagónicos desmerecen a otros por carecer de un sustento epistemológico en lo que refiere a conceptos, ideas y procedimientos. Pero también hay sistemas que se relacionan a través de ciertos elementos como tratamientos de hierbas medicinales conduciendolos a una complementariedad.

A continuación presentaremos la posición de un investigador argentino Duncan Pedersen (1991) que expone una definición de sistemas médicos, que a nuestro parecer es bastante apropiada para no desmerecer ni exaltar sistemas médicos que poseen las diversas culturas existentes.

Se entiende por **sistemas de salud** al conjunto de elementos o componentes del sistema social mas amplio, relacionado con la salud y el bienestar físico, mental y social de la población. Propongo reservar la denominación de **sistemas médicos**, al conjunto organizado de recursos humanos, tecnologías y servicios específicamente destinados al desarrollo y práctica de una medicina para la atención de la salud individual o colectiva. (Pedersen 1991: 293)

Aunque existen diversos procedimientos que permiten curar enfermedades, en la vida cotidiana las personas y los grupos sociales están imbuidos por la tendencia institucionalizada del Estado que visualiza la salud de su población proponiendo acreditación para los profesionales, uso de medicina, biotecnología y tratamientos

adecuados. Esto nos demuestra que la visión estatal induce a la creación de sistemas médicos reconocidos, validados y otros reconocidos pero subordinados.

Cuando existe tal subordinación nos demuestra que nuestras sociedades no están abiertas a la existencia de tan variados sistemas médicos que de alguna manera explican y sanan las dolencias de un grupo humano. Kleinman (1973: 159)⁴⁷ citado en Pedersen (1991: 294) expone

Los sistemas médicos deben ser definidos como **sistemas culturales**, y que por lo tanto resulta imposible entender los sistemas médicos, sin comprender el contexto cultural del que forman parte. Desde la perspectiva, los sistemas médicos están sumergidos dentro de una realidad simbólica al interior de la cual se producen, se curan y se sanan las dolencias y enfermedades.

Debido a las transformaciones sociales y a la movilidad que permite a muchos mapuche estar insertos en espacios donde pueden expresar sus ideas a la población no indígena. Podemos declarar que existe la necesidad de un diálogo entre mapuche y Estado chileno, aunque se han iniciado reconocimientos que intentan conducir a la comprensión que permitiría a los individuos insertos en una colectividad reconocerse a sí mismos y a los otros que se desenvuelven en la sociedad.

Si no hay capacidad para mirarse el entendimiento cultural no permitirá recrear lo expuesto por Kleinman hace mucho tiempo, entender los sistemas de códigos, símbolos y cosmología, como parte esencial de los grupos culturales. Ya que para el caso de los mapuche muchas de las enfermedades, dolencias y daños se conocen y explican a través de los elementos culturales.

6.1 Conocimientos medicinales en Chile

A continuación describiremos los diversos los conocimientos médicos existentes en Chile, para luego dar énfasis a la visión en lo que respecta a la medicina herbolaria mapuche.

Los conocimientos medicinales en Chile son diversos y responden a las creencias que posee la población nacional y los mapuche, aunque es difícil exponer con certeza qué conocimientos medicinales practica cada grupo cultural; explicamos esto porque el mismo contacto interétnico de los mapuche con la población nacional los ha llevado a movilizarse en diversos ámbitos medicinales.

Los conocimientos medicinales populares son el producto de las relaciones históricas producidas por el contacto entre indígenas e hispanos de diversos lugares de la

⁴⁷ Kleinman, A. "Some issues for a comparative study of medical healing." Int J. Of Socail Psyquiatry, 19 3 – 49: 159 – 165.

península. Con el transcurso del tiempo muchas de las prácticas han variado de acuerdo a la transmisión y vigencia de esas experiencias en el tiempo.

Algunos autores exponen que las personas enfermas no realizan una separación entre medicinas, así lo expresa Xavier Lozaya (1991) respecto a la medicina tradicional “Para quienes curarse o alcanzar un cierto grado de salud y bienestar, es un acto directamente vinculado a su cultura, su religión y el modo de producción, no existe una separación real entre la medicina oficial y la “medicina tradicional””(Lozaya 1991:270).

El autor expone que no existe separación de los conocimientos médicos, más bien creemos que muchas de las personas mapuche, realizan acciones de complementariedad, porque ellos saben donde consultar, eso nos dice que hay acciones pragmáticas por parte de los enfermos y sus familiares. Un ejemplo de ello es que se concurrirá a la medicina religiosa para atender aquellas enfermedades en que la medicina científica oficial no da resultados efectivos, para sanar enfermedades sicosomática ó mentales.

A continuación realizaremos una división de conocimientos medicinales que se practican y prestan utilidad a las personas.

Medicina oficial este sistema concibe a las enfermedades como proceso natural y hasta espontaneo en las personas, no creen en las acciones mágicas, sobrenaturales o comunitarias. La ciencia es su principal apoyo y medio para comprender las enfermedades o desequilibrios que pueden ocurrir.

Las enfermedades pueden encontrarse en un organo en especial como hígado, corazón, páncreas, etc, para ello se procede a detectarlo para luego diagnosticar mediante la observación y exámenes rigurosos a los pacientes, para seguir un tratamiento que está ligado a la aplicación de remnedios o farmacos que a través de compuestos químicos que han sido decisivos en combatir enfermedades infecciosas.

Medicina popular esta cuenta con agentes que atienden una diversidad de daños, males y enfermedades. Podemos destacar los siguientes méicos o médicas, yerbateros que poseen amplio conocimiento en hierbas medicinales como romero, llantén, manzanilla, menta, cilantro, lavanda, nuez moscada, matico, limón, toronjil, tilo, hierba de la plata entre otras más. Los (as) veedoras de agua en la cual predicen la enfermedad; los compositores de huesos ya sean fracturas o safaduras como las denominan comúnmente, ellos realizan cataplasmas, barros para sobar, cremas y paños para envolver partes del cuerpo dañadas; las parteras que en la actualidad quedan muy pocas por la inserción del sistema de salud oficial a las madres embarazadas.

Medicina religiosa: esta ejerce variadas atenciones pero en base a la creencia religiosa católica o evangelica del (a) curandero (a), realiza oraciones preventivas, oraciones curativas, oraciones milagrosas, medallas, relicarios, peregrinaciones donde se encomiendan a un santo o alguna virgen a través de mandas que se disponen a pagar de acuerdo a la petición, lo ofrecido y el agradecimiento que entregan las personas enfermas. Grandes son las caminatas y procesiones dirigidas por lo feligreses al santuario de lo Vazques, de Santa Teresita de los Andes, del Santo Alberto Hurtado, de la Virgen de Andacollo, Virgen de Lourdes y la Virgen del Carmen de la Tirana.

Aquí también se destacan las personas que quiebran empachos y rezan a los niños (as) "ojeados" por las miradas fuertes de los adultos.

Es necesario destacar que en la literatura referida a los conocimientos medicinales aparece el conocimiento mapuche de las *machi* y *bawentuchefe*, para no minimizar esa idea deseamos expresar en un apartado diferente la medicina mapuche y el conocimiento medicinal herbolario.

6.2 Conocimientos medicinales mapuche

Desde antes de la llegada de los europeos a la región los mapuche poseían un sistema de salud propio con el cual hacían frente a las lesiones, malestares físicos y desequilibrios espirituales y sociales. La medicina mapuche posee una forma de diagnóstico y tratamiento que incluye ceremoniales sustentados en las bases de la religión,

Las ideas médicas y en todo lugar y época, fueron originadas en perfecta concordancia con rituales religiosos. Desde los primeros albores de la humanidad encontramos al hombre imbuido de una naturaleza mística, pues se considera espiritualizado toda la naturaleza y cosmos visible, sensible y presumible, sin diferenciar los hechos naturales, pues estos últimos se continúan, se contemplan y conviven con ellos. (Sanzetenea 1979: 32)

La religión mapuche ha entregado pautas normativas respecto de las enfermedades, su significado, origen y tratamiento. De esta forma las enfermedades tienen su origen por causas naturales, transgresión de normas y reglas sociales propias o de orden espiritual.

Para los mapuche la salud está integrada a todos los fenómenos de la vida misma, el estar bien o el estar mal, reflejan un estado de salud. En cada momento que se vive,

por cotidiano que éste sea, se va evaluando el estado de salud y el transcurso de la vida, que para los mapuche es posible conocer a través del *pentukun*.⁴⁸

Los conocimientos medicinales están intimamente ligados con la tierra de una u otra forma. Ya sea en el sentido de proveer a la (el) *machi* y a otros agentes de la salud de distintos componentes como son las plantas medicinales, cortezas de árboles, raíces y minerales, es decir la forma en que el territorio y sus diferentes espacios influyen en la salud de las personas. La relación del hombre y los elementos que conforman la naturaleza es muy estrecha en la vida mapuche.

Es así como existe una organización que apunta a la integralidad de la organización mapuche, desde el *che* (persona) que es la unidad mínima, hacia fuera, podemos encontrar los *reyñma* (las familias) y quienes los dirigen, los *wünenke che*, es decir los mayores; luego se encuentra el *lof* (comunidad), que es dirigido por el *logko* (autoridad tradicional mapuche). Dentro de los *reyñma* se encuentran los agentes que se dedican a la medicina mapuche, uno de ellos es el *Bawehfe* puede ser un hombre o mujer, en algunas comunidades esta figura es poco prestigiada, pero en otras alcanza gran prestigio. Su función es de recolectar los diversos *baweh* (hierbas medicinales) que los especialistas machis encargan para realizar tratamientos de los enfermos que asisten a verlas. Estas personas que buscan remedios tienen gran conocimiento de especies vegetales e identifican los diversos ecosistemas en los que éstas se encuentran.

En la actualidad la coexistencia de distintas medicinas es innegable entre la población de nuestro país y en la IX región de la Araucanía⁴⁹ constituye una situación real, por existir población indígena mapuche⁵⁰. La existencia de múltiples sistemas médicos, con origen en distintos contextos socioculturales, operan al interior de la población. Al convivir diversos conocimientos medicinales también es posible reconocer el procesos de complementariedad entre distintos sistemas medicinales.

El ser humano se ve crecientemente afectado por diversas manifestaciones de enfermedades que muchas veces se asocian a aspectos propios de la identidad

⁴⁸ Pentukun: Es el acto posterior al saludo, en cada encuentro que se da entre personas, existe un momento para preguntarse como está y por su estado de salud, el de la familia y la comunidad entre otros. En ese sentido el *pentukun* induce a una autoevaluación constante de las personas a cerca de sí mismos, de su familia y ello implica que han de ser más profundos y complejos.

⁴⁹ IX Región de la Araucanía: se localiza aproximadamente entre los 38° y 39°30' de latitud sur. Su organización administrativa está conformada por dos provincias (Malleco y Cautín) y 31 comunas, con una superficie total de 31.842 km². La ciudad de Temuco es la capital regional y esta ubicada a una distancia de 667 km² al sur de Santiago. La población total de la región de acuerdo al censo de año 2002 alcanzaba a 869.535 habitantes, esto es cerca del 5,8% de la población total del país. El 68% de la población es urbana, y el 32% restante rural, esta última con un alto porcentaje de etnia mapuche. La densidad regional es de 27,31 hab/km². (IX Región/ La Araucanía)

⁵⁰ Población indígena en la IX Región de la Araucanía: según el censo de 2002 se estima que viven 203.211 mapuches, 15,5 por ciento del total de población de la Araucanía. (Estadísticas Sociales Pueblos Indígenas en Chile Censo 2002).

cultural mapuche de los individuos. En la actualidad existen patologías que la medicina occidental no puede curar exitosamente, entonces los *che* enfermos deben recurrir a diversos sistemas médicos que puedan satisfacer las demandas de salud que presenta la población, por la cual es posible encontrar a personas que utilizan de forma paralela o en conjunto distintos sistemas medicinales, para encontrar una solución a las enfermedades que los aquejan. Es así como observe al *füta che* Segundo Quidel Llanquitruf asistir al Hospital de Vilcún para que trataran sus intensos dolores de estómago, que según la medicina occidental se relacionaba con cáncer estomago, pero como el *füta che* no sentía mejoría, asistía a una medica que lo mantenía con *baweh*, y simultáneamente se atendía con una *machi* que le daba infusiones, brebajes de *baweh*.

Es así como en el estudio llamado Plan Endógeno Sustentable para las comunidades del *Ayjurewe Xuf Xuf*, se detectó que las personas que habitan los *lof* (comunidad) del sector de *Xuf Xuf* sustentan distinción de enfermedades lo que provoca escoger los sistemas médicos y los conocimientos que ellos albergan

Así se afirma, por ejemplo, que en caso de “enfermedades leves”, o de “enfermedades del cuerpo” o “enfermedades *wigka*” ... o de embarazo... “enfermedades que requieren operación”, etc. se acude al médico. En cambio, “cuando hay *xafentün*”, “cuando se ve *anchimajen*” ... “cuando hay enfermedades que sólo puede curar la *machi* (mapuche *kuxan*)”, entonces vamos a la *machi*” (Centro de estudios culturales 2002: 63).

Pero si existe esa complementariedad, los mapuche también han asumido un planteamiento valórico y social de los conocimientos medicinales que los hace despreciar y combatir los conocimientos medicinales propios. Es por ello que en muchos territorios mapuche la existencia de aquellos conocimientos fue mermando hasta desaparecer como el de Püñeñelchefe partero (a) con la posibilidad de las mujere embarazadas a los centros médicos como consultorios y hospitales.

Una de las razones por las cuales los conocimientos medicinales han desaparecido se debe al deterioro ambiental que en la actualidad se vive, acompañado de una dramática pérdida territorial, hace que la medicina mapuche esté siendo amenazada. Muchas de las (os) *machi* hoy en día se han visto en la obligación de efectuar largas excursiones en busca de *bawen*⁵¹ ya que en sus propias tierras o *lof* ya no existe vegetación nativa. Algunos, por su avanzada edad se ven en la obligación de comprar los remedios de hierbas a otras personas que residen en lugares en donde existe mayor vegetación. Es así como nos menciona el *bawentuchefe* Sergio Peralino Huinca

⁵¹ *Bawen* palabra en *mapuzugun* significa remedio.

de *Kozopüjü* “No en un solo lugar tiene que ser, no en todo los lugares hay. En el cerro *Konünwenu*, usted puede pasar monte por monte no hay casi ese remedio, puede encontrar *foye*, *yaiten*, laurel y nada más, y manzanilla hay harto.” (Entrevista realizada el día 13 de mayo de 2005).

Otra razón se debe a la deteriorada condición económica de los *bawentuchefe* o *machi*, los que se ven privados de estos recursos tan elementales para el ejercicio de sus conocimientos medicinales.

También la medicina y los conocimientos medicinales están en crisis por la pérdida de espacios sagrados, los ecosistemas ricos en *bawen* que las (os) *machi* preparan para curar a los enfermos, están en manos de los latifundistas colonos o han sido exterminados por las plantaciones forestales introducidas o simplemente arrasados por el roce para dar paso a la agricultura intensiva que se ha implementado en las regiones del sur de Chile.

Aunque es una realidad latente, con la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe muchos de los conocimientos mapuche están siendo recreados en ámbitos escolares, los que son incorporados a los programas escolares, con el fin de perpetuarlos, un ejemplo de ello es el conocimiento medicinal herbolario.

6.3 Conocimiento medicinal herbolario mapuche

Las sociedades indígenas han contado con diversas teorías que son sustentadas por conocimientos que explican las enfermedades y para ellas prescriben diversos tratamientos para curar las dolencias. En la cultura mapuche esta realidad no es ajena la medicina herbolaria resuelve muchos de los problemas de salud y equilibrio entre los *xokinche*, por ello poseen una estructura jerárquica que posee el conocimiento medico, de tratamientos y hierbas medicinales. Nosotros lo entendemos como una compleja red de conocimientos y saberes que son adquiridos por línea consanguínea que es heredada a través del *az* y *küpan*.

La medicina herbolaria mapuche posee características preventivas, y su mayor insumo son las hierbas medicinales, donde la mayoría de los tratamientos esta basada en ellas siendo su acción muy efectiva y reconocida. Aunque existe un conocimiento muy general respecto a algunas hierbas que pueden mejorar o aliviar algunas dolencias del cuerpo, el conocimiento más específico lo poseen los (as) *machi* y los *bawentuchefe*. Para que pueda comprenderse mejor, el primero (a) son los curanderos (as) y el segundo es aquel que recolecta, prepara los remedios, por lo general posee un vasto conocimiento, muchos de ellos trabajan acompañando a las *machi*, quienes mediante

sueño o premoniciones conocen qué medicina dar ó aplicar en el cuerpo del *che* enfermo.

Pero también las familias de los *lof mapu* conocen la medicina herbolaria, ellas la aplican a sus familiares cuando enferman, este conocimiento está vinculado a la experiencia y distribuido por edad y sexo, en su mayoría se conoce por las mujeres. Muchas de las familias cultivan alguna hierba o planta medicinal en su huerta o deja que crezcan en cualquier lugar, siempre observándola para después aprovecharla, muchas veces las familias las arrancan con previo *gijatu* o con permiso de los *geh* para extraer y luego hacer secar la hierba en un recinto seco y de preferencia oscuro; así en momentos de necesidad la hierba ya seca puede ser utilizada, esta aseveración la pude constatar en el trabajo realizado por un *bawentuchefe*.

Cuando le preguntamos al *bawentuchefe* Sergio Peralino respecto a poseer cultivos de hierbas en la casa, este nos expuso. “Hay que tener cuidado a veces las plantas se van y se escapan sus dueños se las lleva”, al preguntarle nos detalló aun más “depende de cada persona... hay gente que tiene buena mano y su cultivo dá po’, hay que esperar y pedir que dure”. (Entrevista realizada el día 13 de mayo de 2005).

En sus comentarios el *bawentuchefe* nos expresó que el cultivo se realiza pero después hay que proceder a identificar los cuidados, por ejemplo de las heladas, el tiempo que duran y cómo extraerlas. El a menudo nos señalaba que debía existir una buena fuerza para extraer la hierba, y entre los testimonios que expone un libro de investigación de medicina herbolaria mapuche pudimos constatar lo siguiente “Dentro de estas condiciones, afloró con más fuerza la disposición personal y el buen trato con los *lawen*, “kume mollfeñ” “buena sangre”” (Duran et al 1998: 78).

El conocer de la medicina herbolaria es conocer del *bawen*, su conocimiento está vinculado con la experiencia, se debe conocer los diversos ecosistemas donde crecen las diversas plantas y también su sexo, utilización y denominación. Este saber no lo hace mas que la experiencia, el trabajo continuo que puede hacer una *machi* o alguna persona del *lof* que posee un familiar enfermo, si la *machi* es quien solicita previamente debió haberse realizado un *machitun* ceremonia donde se conoce los males y dolencias de la persona enferma, pero no todo depende de la *machi* sino de los participantes aquellos amigos y familiares que acompañan al enfermo.

En cada curación especial, la herbolaria mapuche toma vital importancia es así como Duran (1998: 73) expone “Un *lawenfe* llega a saber en esta práctica que cada enfermedad requiere de una combinación especial de *weshake lawen*, de *fishu lawen*, de *ruka lawen*, mediando también la forma personalizada en que la *machi* tratante aborda la enfermedad y su tratamiento”

En la medicina herbolaria mapuche es imposible dejar a un lado la cosmovisión y la religiosidad, ambas unidas hacen que la práctica de la herbolaria se mantenga durante el tiempo, no basta explicar las enfermedades y los fenómenos ligados a ellas, sino, pertenece a un conocimiento y práctica detallado y profundo de la realidad.

7. Estudios relacionados con la transmisión de la medicina indígena

En este punto presentaremos una revisión que realizamos a dos investigaciones presentadas por alumnos egresados del PROEIB Andes. Las investigaciones que presentemos a continuación son dos, la primera, corresponde a Leonardo Nina; la segunda a Elizabeth Uscaymata.

La investigación de Leonardo Nina Choque denominado **“El uso de las plantas medicinales primeras experiencias de diversificación curricular en el distrito educativo charazani – Curva.”**

Está referida a la diversificación curricular en Bolivia, en especial en las unidades educativas del Distrito Municipal de Charazani y Curva, provincia de Bautista Saavedra, en el departamento de La Paz, Bolivia. El investigador escogió el lugar a trabajar por encontrarse el grupo de médico itinerantes kallawayas quienes se caracterizan por su sabiduría y el conocimiento de hierbas medicinales que utilizan para realizar sus curaciones. De esta manera logro conocer como se realizan en las escuelas la diversificación curricular y cómo se incorpora a los médicos kallawayas a la labor educativa. Por que en la práctica existían muchos vacíos debido que existían elementos no definidos como ¿quién debe enseñar?, ¿qué contenidos enseñar? y la manera de combinar los contenidos propuesto por el Ministerio de Educación en Bolivia.

Una de las conclusiones que obtuvo fue la dedicación en la formación de un médico kallawayas para ello necesitan viajar como parte de su formación médica (porque se aprende en procesos de curación de enfermedades) y también el conocimiento de medicina herbolaria. Pero la escuela realiza presión al no dar permiso a los aprendices para que ellos viajen de esta manera se entorpece la formación de una aprendiz. Y a su vez la medicina tradicional se ve afectada, disminuyendo en el tiempo.

El investigador propone en sus conclusiones que la escuela es una institución que reproduce la cultura occidental, pero es una alternativa que le permite la transmisión de la medicina herbolaria kallawayas.

La segunda investigación corresponde a Elizabeth Uscamayta quien tituló su investigación como **“ Medicina Qíru y currículo en los centros educativos de hatun Qíru”**.

La tesis también está referida a diversificación curricular pero en el Perú, y fue realizada en el Perú, provincia de Paucartambo en la comunidad de Hatun Q'iru ubicada en la cordillera oriental del sur del país. En la comunidad señalada la investigadora visitó las escuelas para conocer los procesos de socialización del conocimiento médico, el rol que juegan los actores culturales en la transmisión de la medicina Q'iru.

Uno de los resultados encontrados fue que el conocimiento médico se adquiere y aprende en contexto familiar y de comunidad, es muy importante que los niños (as) lo conozcan por que en la comunidad se convierte en un instrumento de sobrevivencia.

La investigadora logró darse cuenta de la realidad educativa a través de las observaciones de aula, entrevistas a actores educativos y padres de familias, es así como expone que la lógica escolar es muy diferente a la comunal, por lo tanto los profesores la desconocen y no la comprenden, dificultando la enseñanza de la medicina Q'iru en la escuela.

Entre sus resultados obtiene la visión de los padres de familia, ellos proponen que el conocimiento médico debe ser transmitido en la escuela donde pueda ser escrito y sistematizado.

Dándole a la escuela un rol de reforzador de la cultura local, además de proponer contenidos útiles para la vida dentro de la sociedad local (comunidad) y capacitarlos también para la interacción con otros grupos culturales.

7.1. Relaciones y diferencias con otros estudios de transmisión de medicina en ámbitos escolares

Después de mostrar a grandes rasgos otros estudios realizados en diferentes países por personas de culturas diferentes, el primero Leonardo Nina aymara de Bolivia nos mostraba la transmisión de la medicina herbolaria kallawaya, el segundo Elizabeth Uscaymata quechua del Perú, nos mostraba lo posible y las necesidades de transmitir el conocimiento medicinal Q'iru en la escuela.

Ambos están referidos a la medicina en un ámbito escolar, y nos muestran las posibilidades de abordarlos a través de la diversificación curricular con el fin de preservar la cultura local y médica.

En nuestro estudio exponemos que el trasladar los conocimientos medicinales herbolarios mapuche al aula, podemos generar diversas transformaciones y transgresiones al enseñar y aprender, por lo tanto creemos que no siempre es necesario trasladar ciertos conocimientos medicinales a la escuela. En cambio los

otros dos estudios si proponen la inclusión de la medicina Kallawaya y Q'iru en las escuelas.

Lo común que tienen estos estudios es la necesidad de transmitir conocimientos medicinales en la familia y comunidad, dándole así gran importancia a la medicina, por que se entiende como un medio para sobrevivir y lograr el equilibrio con otros hombres y con diversos seres que moran junto con las personas la tierra.

Finalmente, se producen dos ideas, una en común con la investigación de Leonardo Nina donde expone el conocimiento medicinal Kallawaya privativo, y la otra divergente el trasladar los conocimientos kallawaya al aula son una alternativa de reproducción cultural. En cambio en nuestro estudio también señalamos que la medicina herbolaria mapuche es privativa de algunos (as) *machi*, por lo tanto la introducción de su conocimiento a la escuela es nulo, no se puede enseñar en la escuela, pero si un conocimiento general que algunas personas pueden conocer, todo dependerá de su *az*.

Esto nos permite hacer la presente reflexión, no todas las culturas indígenas son iguales aunque en muchos aspectos se parecen, pero su transmisión y formas de hacer medicina esta relacionada con la cosmovisión y las formas de entrega están ligadas a la familia y comunidad. Por lo tanto al encontrarse arraigada a la cultura local se hace necesario repensar la cultura escolar por que esta posee otras formas de transmisión que muchas veces alteran o no permiten su desarrollo, esta última idea se hace necesario replantearla antes de realizar un currículo diversificado o currículo contextualizado en Chile.

CAPÍTULO IV RESULTADOS

DESCRIPCIÓN DE LOS LOF MAPUY LA ESCUELA SAN MARTÍN DE PORRES

1. Contexto de los *lof che*

En el transcurso del tiempo, el territorio mapuche se vio transformado por la intervención del Estado chileno, es así como nacen las reducciones⁵² entendidas como una limitada cantidad de tierra⁵³, bajo Títulos de Merced que se entregaron desde 1884 hasta 1929 y disponían que los mapuche debían recibir un título gratuito entregado por el Estado debido a las tierras que poseían. Por su calidad de gratuito se le otorga ese nombre de Título de Merced que sería registrado por la caja de colonización, a través de la Comisión Radicadora de Indígenas y la Comisión de Títulos de Merced⁵⁴. Esta situación legal es llamada Pacificación de la Araucanía, de esta manera los mapuche debieron enfrentar una situación muy diferente a la que estaban acostumbrados, poseer gran cantidad de tierra y territorio, donde se establecían con otros *xokinches*⁵⁵ quienes ocupaban un espacio geográfico y recursos naturales en común, porque estos les entregaban elementos para la sobrevivencia, como por ejemplo agua dulce, vegetales, lugares aptos para establecerse y así poder perpetuar la reproducción social y cultural.

La vida de los mapuche se vio nuevamente transformada después del golpe Estado de 1973, se vieron obligados a aceptar la división de tierras impulsada por el gobierno militar de 1973 a 1989, donde la administración estatal se concentró en el proceso divisorio de tierras cuyo objetivo era eliminar las reducciones mapuche creadas por los gobiernos liberales (1861-1891) y oligárquicos (1891-1920) después de la ocupación militar en la Araucanía. Por ello, se decretó el DL N° 2.568 de 1978 y el DL N° 2.750

⁵²Las reducciones se impulsaron dividiendo a los *lof che*, separando familias y agrupando a otras que no tenían parentesco, también el Estado nombro y dispuso a caciques ó jefes que por tradición no lo eran, provocando disputas fuertes y grandes desconfianzas, debiendo recurrir a las autoridades de gobierno y tribunales de justicia. Así “operó de diversas maneras, pero la más común consistió en otorgarle al dueño de casa la tierra que tenía abierta, cercada, limpia para la agricultura; esto es, evidentemente trabajada. Las tierras de montaña casi nunca se les reconocieron, como tampoco ocurrió con las tierras de grandes vegas o lomajes que no estaban siendo trabajadas por el momento. “Se nos apretó como el trigo en un costal”, le dijo Taita Cayupi, viejo sabio mapuche, a don Tomás Guevara (Bengoa José 2002: 55).

⁵³ La limitada cantidad de tierra es una situación que hasta en la actualidad sigue latente, según el estudio realizado por la Organización *Ayjawewe Xuf Xuf* las familias “cuentan con una superficie inferior a 2 hectáreas, y un 10% del total de la población no posee más de 0,5 hás para producir” (Organización *Ayjawewe Xuf Xuf. Kúmeletwam*. 2002: 84) Pero el sistema de reducción no solo significó poseer menor cantidad de tierra, sino, trajo diversas dificultades de orden simbólico y ceremonial “Hoy hay un conflicto en la comunidad ya que la división que se hizo de la tierra con la ley de reducciones, dividió el nguillatuwe que había y también el paliwe” (Durán, Teresa 1998: 34).

⁵⁴ Comisión Radicadora de Indígenas y la Comisión de Títulos de Merced que fueron creadas con el objetivo de agilizar el proceso de radicación y reducción de los indígenas, en especial del pueblo mapuche que habitaba grandes cantidades de tierra.

⁵⁵ Xokinche se entiende como grupo de personas.

de 1979, que promovía el concepto de propiedad privada, provocando la subdivisión y venta de tierras: “disponen en su artículo primero que a partir de la fecha de inscripción en el registro de propiedades del Conservador de Bienes Raíces “las hijuelas resultantes de la división de las reservas dejaran de considerarse tierras indígenas a sus dueños y adjudicatarios” (Bustamante y Quidel 2001: 99).

Con el surgimiento de la CONADI⁵⁶ las reducciones se denominan Comunidades Indígenas, y comienzan a ser inscritas en la Oficina de Asuntos Indígenas de la institución estatal, debiendo cumplir con los requisitos que la Ley Indígena 19.253 les exige.

Con la Ley Indígena la tierra mapuche y los grupos de personas que la habitan pasan a llamarse comunidad Indígena⁵⁷; no obstante, los propios mapuche le otorgan a la comunidad el nombre de *lof* que es pensada como grupos de familias extendidas que viven en posesiones contiguas, un *lof* está formado por diversos *lof che* conformados por linajes patrilineales que se unen bajo la tutela del padre de familia.

Para desarrollar conceptos surgidos en las entrevistas e informaciones obtenidas a través de conversaciones, deseamos exponer el concepto de *lof* y *lof che*, por ello es importante explicar con base teórica, el concepto que utilizaremos en nuestros análisis posteriores. El *lof* es un concepto propio del pueblo mapuche, hace referencia a lo que hoy en día se intenta erróneamente denominar como comunidad. “*Lof* son unidades básicas fundamentales que están constituidas por *füren* o familias y que se delimitan por accidentes geográficos significativos adquiriendo el nombre de las fuerzas y cualidades del lugar delimitado por esos accidentes geográficos” (Quidel 2004: 6).

Podemos entender a los diversos *lof che* como unidades socioculturales que tienen una cantidad de familias que están unidas por vínculos consanguíneos patrilineales y en su mayoría están emparentadas con otras familias de otros *lof che*. Este parentesco se basa en las mujeres que contraen matrimonio y deben vivir en el *lof che* del esposo. De esta manera los mapuche están conformados por familias extensas o nucleares de acuerdo a la cantidad de tierra que exista en las familias. A menudo los nuevos matrimonios conforman familias nucleares, pero sin olvidar lazos de reciprocidad y normas sociales por las que los miembros de una familia aportan mano

⁵⁶ CONADI es la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena creada bajo el gobierno de Patricio Aylwin Azócar con el objetivo de buscar entendimiento con los pueblos indígenas en Chile, esta institución estatal está amparada en la Ley Indígena 19.253 promulgada el 5 de octubre de 1993.

⁵⁷ El concepto de Comunidad Indígena se expresa en la Ley 19.253 a través del artículo 9º “se expresa “para los efectos de esta ley se entenderá por Comunidad Indígena, toda agrupación de personas pertenecientes a una misma etnia indígena y que se encuentren en una o más de las siguientes situaciones: - Provenzan de un mismo tronco familiar, Reconozcan una jefatura tradicional, Posean o hayan poseído tierras indígenas en común y Provenzan de un mismo poblado antiguo.” (Ley Indígena 1993: 9)

de obra bajo determinadas condiciones, recibiendo parte de la producción agrícola que puede ser trigo, hortalizas y papa como retribución. Un ejemplo de ello puede ser un hijo que coopera con su padre en el trabajo, éste le retribuye con parte de la producción, pero también el padre y el hijo producen y consumen en y para su familia. Padre e hijo realizan un trato “el tener trigo para el año”, eso requiere un proceso de trabajo y esmero, juntos limpiarán y prepararán la tierra para cultivarla, la semilla será comprada a medias, sembrarán y después cuidarán las plantas de trigo que nacen, esto requiere vigilar de las aves y animales como gallinas, loros, perdices, chanchos y ovejas que pueden entrar al cultivo y “gozar” como a menudo se le llama, el cuidado se extenderá a las plagas y malezas que destruyen la siembra.

Cuando el trigo se encuentra maduro y granado se procede a buscar una máquina trilladora que permitirá realizar la cosecha, a ello se suma el *kejuwün* entendido como la ayuda reciproca y el *inkatuwün* se produce cuando una persona visita a otra para pedirle ayuda en la cosecha. Esto permitirá que la cosecha obtenida se dividirá en dos para que padre e hijo destinen cuánto dejarán para el consumo del hogar y cuánto puede ser vendido en la ciudad.

Estas unidades familiares se relacionan con otras por el *mafün*⁵⁸ con otros *lof che*, también existe un intercambio de saberes y conocimientos a través de las invitaciones y participaciones en el *gijatun*, *eluwün*⁵⁹ y otras actividades culturales; podemos pensar que el *lof che* posee un significado de pertinencia importante, es muy común escuchar a las personas referirse a otras a través del apellido del *lof* al cual pertenecen, y es así como se les reconoce.

El primer *lof che* que describiremos es *Jewpeko* que en *mapuzugun* significa lugar donde nace el agua. Posee los siguientes límites: al norte con *lof fütakura*, al sur con el estero *Jewpeko*, al este con *lof ütügentu* y al oeste con el *lof ñigkülko*. Legalmente este *lof* se conoce como reducción Chikahual Córdova que posee el título de merced 1575.

⁵⁸ Mafün la recompensa que se hace a la familia de la novia, esta ceremonia conlleva a formalizar las relaciones parentales, conyugal tanto de ambas familias y los respectivos *lof* de donde provienen.

⁵⁹ Gijatun ceremonia de rogativa, su objetivo principal se centra en pedir a *günechen*, así como a otros espíritus y fuerzas, por la fertilidad agrícola, por los animales y para librarse de plagas y enfermedades o cualquier otro desastre que afecte al *lof*. El *eluwün* se entiende como el velorio y funeral para el mundo no indígena. Pero el *eluwün* es un proceso ritual que consta de días para hacer que el *alwegelu*, el fallecido viaje a otro espacio de la mejor forma. “Cumplidos las cuatro noches procede al entierro formal, situando al *alwe* en un recinto cercano a la casa. Alrededor del *alwe* se procede a compartir alimentos y bebidas compartiendo con los que asisten al ceremonial” (Quidel; José et al: 2004: 29)

Una característica relevante de este *lof* es el *gijatuwe*⁶⁰ importante por poseer un *rewe*⁶¹, y contar con agentes religiosos como *zugumachife* y *machi*.

El segundo *lof che ütügentu* es denominado así por la existencia de arbustos pequeños que cubrían antiguamente los montes. Los límites de este *lof che* son al norte con el *lof Piwjeüñüm*, al sur con el *lof jewpeko*.

En este *lof* existen unidades ambientales entendidas como ecosistemas que poseen lugares donde nacen, crecen, se reproducen y mueren aquellos animales y plantas que moran en los ríos y fuentes de aguas. Estas unidades son de gran importancia cultural para los mapuche, en el *lof* de *ütügentu* se destacan el *menoko*, *majiñ*, *mawizantü* y *kilantü*⁶².

También se caracteriza por poseer *ñizol logko* como autoridad que une al *rewe* de *ütügentu* del territorio, una de las características relevantes es que se mantienen agentes tradicionales mapuche como el *choykefe* y el *gümikafe*⁶³.

El tercer *lof che* es el *Piwjwüñüm* quiere decir bolsón de pájaros, se dice que antes existía mucha vegetación que permitía albergar a diversas aves. Los límites de este *lof che* son los siguientes: al norte con *lof fütakura*, al sur con *lof ütügento*, al este con *lof kalfulafken* y al oeste con *lof fütakura*. Una de las características relevantes del *lof* es un *füta kura*, una roca grande a la que se le atribuye *newen*⁶⁴.

1.1 Formas de organización de los *lof che*

Una de las características de estos *lof che* son las organizaciones que permiten a los mapuche constituirse de acuerdo a las finalidades económicas y sociales. En la actualidad existen dos formas de constituirse una es la asociación funcional⁶⁵ que se rige por la Ley Indígena que establece una organización básica de personas que pertenecen a la comunidad, para ello se convoca a una reunión donde se pide a las

⁶⁰ Gijatuwe es un espacio establecido por los *xokinche* grupo de familias ligadas por un linaje común que comparten un espacio al interior del *lof*. El establecimiento y ubicación de estos espacios es indicado por medio del *newen* o *geh* (dueños de los lugares que se encuentran en la naturaleza) de los espacios involucrados a través de *pewma* (sueños) a la *machi* o *logko*.

⁶¹ Rewe

⁶² Menoko son espacios húmedos por contener *wüfko* (vertientes) en su interior, comúnmente estos espacios son reconocidos como lagunas se caracterizan generalmente por ser fangosos y estar rodeados de diversas hierbas, arbustos, matorrales, por lo general plantas de tipo medicinal. Existen diversos animales y aves los que poseen dueños que los protegen.

⁶² Majiñ son lugares que en verano permanecen húmedos y en invierno contienen agua. En el *majiñ* existen muchas plantas y hierbas medicinales. *Mawizantü* son lugares donde existen bosques que poseen abundante vegetación natural. *Kilantü* se refiere a lugares donde hay abundancia de arbustos llamados *kila*.

⁶³ Choykefe es un agente socio religioso que baila en el *gijatun*, su baile determina el tiempo de duración de la ceremonia. Al bailar el *choyke* imita a la ave ñandú. *Gümikafe* persona que sabe realizar dibujos y diseños en los tejidos, ya sean mantas y fajas.

⁶⁴ Newen fuerza y energía que poseen los seres vivos de la naturaleza.

⁶⁵ Organización funcional es aquella que es reconocida por el Estado chileno, además representa a cada *lof* ante las instituciones estatales y organizaciones no gubernamentales.

personas presentes desear ser parte de la directiva que durará dos años de gestión, para ello se disponen los cargos de Presidente, Vicepresidente, Tesorero y Secretario de Actas, los que finalizando su trabajo deben evaluar su servicio y también rendir cuentas ante la comunidad que se reúne para realizar dicho acto.

Para convocar a las personas del *lof* se deja un aviso escrito en el camino público, por donde hay más tránsito, o bien un encargado pasa avisando a las casas que se llevará a cabo una reunión, también les pide a las familias que avisen a otras personas. Los temas que tratan por ejemplo están referidos a proyectos que necesitan de previa postulación que deben hacer ante el Proyecto Orígenes, que presenta planes anuales o semestrales a las comunidades, estas por su parte responden a favor o en contra, si los miembros de los *lof* perciben que será beneficioso para ellos realizan los trámites y presentan documentación ante el Proyecto Orígenes para que estos últimos entreguen los recursos económicos y dispongan técnicos para conferirles ayuda. Toda ejecución de trabajo es supervisada. Es así como en el segundo trabajo de campo⁶⁶ estuvimos en una reunión del *lof ütügentu* y escuchamos lo siguiente:

La promotora comienza diciendo que se encuentran los recursos y lo que falta es tener una directiva para sacar los recursos que están en el Programa. La idea es que nosotros también lo apoyemos y trabajemos en conjunto.

Después una persona dice “ya se ha elegido a la directiva, pero hay temor para asumir la directiva. Pasó lo siguiente, el otro día cuando elegimos la directiva, en los últimos momentos el *logko* José Quidel planteó que todos los dirigentes están siendo perseguidos y que hay un *peñi* que está entregando informaciones, entonces la nueva directiva se echó pa’ atrás.” (Rafael Yaupe. Reunión de la comunidad 30 de octubre de 2004)

La promotora prosigue y dice “..por eso que nosotros les venimos a dar apoyo y es por eso que vino Pablo Porra encargado de la región y los dejo con él.” (Raquel Queupumil. Reunión de la comunidad 30 de octubre de 2004)

“Primero saludarles a todos y luego darle mi apoyo, por que el hecho de estar en al directiva ya tienen apoyo del gobierno porque son los interlocutores válidos para interactuar con el gobierno, por tanto, no tengan miedos y le entrego mi apoyo desde el gobierno yo soy parte de él.” (Pablo Porra. Reunión de la comunidad 30 de octubre de 2004)

Esto nos indica que las organizaciones indígenas con personería jurídica son funcionales para el Estado, se les reconoce y concede apoyo porque actúan como intermediarios necesarios para lograr una relación con la población mapuche que vive en los *lof*.

⁶⁶ La Maestría del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), contempla en su malla curricular con cuatro trabajos de campo, en los cuales debe ser realizado por todos los alumnos (as). El segundo trabajo de campo lo realizamos en la IX Región de la Araucanía. Ciudad de Temuco, en la comuna de Padre Las Casas en el *lof ütügentu* . Desde el 25 de octubre hasta el 26 de noviembre del 2004. Durante ese periodo realizamos una investigación titulada Representaciones simbólicas religiosas mapuche que se recrean en una escuela con niños de NB2 y NB3

La segunda forma de organización es la tradicional que tiene su base en el *logko* del *lof che*, que es la persona encargada de mantener las prácticas culturales mapuche que se recrean en diferentes épocas de acuerdo a la finalidad de ceremonias y rituales, ya sea cada cuatro años para celebrar *gijatun* ó en tiempo de cosecha se realiza un *kamarikun*.

Una de las tareas del *logko* es llamar a los diversos agentes ceremoniales, uno de ellos es el *gehpiñ*⁶⁷, para que juntos, con los conocedores del *mapuche kimün*⁶⁸ y los *re che* puedan celebrar el *gijatun*. Para tal evento el *lof* se organiza, y como resulte el *gijatun* se evaluará a los *lof che* que participan en él, es decir, los dueños del *gijatun* o aquellos que realizan tal ceremonia, por el resto de los *lof che* pertenecientes a otros *rewe*, dentro del territorio de *Xuf Xuf*.

Podemos señalar que en la actualidad es muy difícil hablar de una estructura social mapuche tradicional debido a las condiciones impuestas por el Estado chileno que ha establecido formas de organización, cuyos objetivos son económicos y políticos, olvidando los posicionamientos culturales y étnicos. Esto se debe a que los *logko* autoridades tradicionales, no se reúnen a conversar y discutir lo que sucede en los *lof*. Esta situación es bastante extensa en los territorios mapuche, he aquí un relato que nos ilustra tal situación.

Los problemas se resolvían mediante el conocimiento y esas cosas, esos conocimientos por aquí todavía no se han perdido, estos conocimientos antiguos, y por eso ante cualquier situación, todos compartíamos, todos éramos parte de esa situación. Pero ahora ante cualquier problema, hoy en día, ya no se acude donde el *logko* van hacia los *wigka*. (Entrevista a *lamgen* Paula Colpihueque⁶⁹ 2003).

1.2 Características lingüísticas de los *lof che*

En algunos *lof che* se encuentran conocedores del *mapuche kimün*, estos, junto a los *xokinche*⁷⁰ manifiestan sus saberes individuales y colectivos en *mapuzugun*, idioma mapuche hablado cotidianamente en las familias.

La lengua mapuche hablado en los *lof che* es un elemento diferenciador entre los mapuche de otros territorios, como los *pewenches* gente que habita la cordillera hablan una variedad dialectal denominada *chedungun*; los *wenteches* gente de valle,

⁶⁷ Gehpiñ es la persona que conoce el saber mapuche, ejerce funciones de guía espiritual en las ceremonias tradicionales como es el *gijatun*. El *gehpiñ* es un orador oficial en las ceremonias religiosas mapuche.

⁶⁸ Mapuche Kimün se refiere a conocimiento mapuche

⁶⁹ Entrevista realizada en territorio Pewenche del Alto Bío Bío, en investigación encargada por la Comisión de Trabajo Autónomo Mapunche (COTAM), fruto de la política de Comisión de Nuevo Trato y Verdad Histórica, impulsado por el gobierno de Ricardo Lagos para con los pueblos indígena de Chile. 2003)

⁷⁰ Xokinche se refiere a grupo de personas.

más conocidos como los arribanos hablan el *mapuzugun*. Esta última variedad dialectal posee una característica que nos llamó la atención en nuestra investigación, fue la rapidez como se comunican las personas, lo hacen velozmente no dejándonos entender las conversaciones que tenían. Cuando pregunté a un anciano porqué ocurría tal fenómeno me indicó lo siguiente: Hablamos rápido el *mapuzugun* [*matu zugukeiñ mapuzugun*] “Eso es por la entrada del ejército chileno, para no ser pillados los mapuche hablaban rápido y así entregaban las informaciones, en cualquier momento venían po‘ los *wigkas* a buscar a la gente” (Conversación con Segundo Quidel Llanquitruf. 19 de octubre de 2004).

Las personas mayores utilizan el *mapuzugun* para entrar a espacios ciudadanos emplean el castellano en niveles comunicativos mínimos para saludar y ofrecer sus productos, su objetivo es realizar actividades comerciales ya sea venta de hortalizas, frambuesas y tejidos. Regularmente las mujeres viajan dos veces por semana a comercializar sus chales, mantas, *ponxo*⁷¹ y *xariwe*⁷² a la ciudad de Temuco.

Muchos especialistas en lingüística y antropología se han referido a la forma de expresarse por los mapuche más adultos como dialecto regional en la Araucanía llamado castellano mapuchizado. Como lo describen “caracterizado por palabras castellanas, pero pronunciadas, estructuradas y organizadas al modo mapuche, y muchas veces usadas con un contenido semántico mapuche” (Salas 1996: 267).

Los *fütakeche* son las personas que utilizan constantemente el *mapuzugun*, tanto para relacionarse con personas mayores con las que tienen lazos afectivos ya sean hermanos e hijos; el uso de la lengua lo llevan a niveles de reflexión y uso pragmático, como por ejemplo para expresarse en la ritualidad mágica y la doméstica.

Las personas hablan en *mapuzugun*, entre los mayores todo el protocolo es en la lengua, en ningún momento hablan castellano. Llega la SM y saluda a su esposo SQ en *mapuzugun*, la mujer le habla a su nuera RY en *mapuzugun*, esta última obedece sin negarse, le contesta en castellano a su suegra y esta le vuelve a indicar lo que debe hacer en *mapuzugun*. RY me dice”yo no hablo mapuche, pero entiendo todo, desde que llegue a la casa de mi esposo “del Pato”, ella me habla todo en mapuche y muy poco en castellano.” (Conversación con Rossana Yaupe Vásquez. 12 de mayo de 2005).

Para el caso de los jóvenes, muchos de ellos son bilingües con diferentes dominios de la lengua pero logran conversar al momento que se les habla en *mapuzugun*, esta situación empieza a cambiar cuando viajan a las ciudades porque están destinados a salir de ese bilingüismo para usar predominantemente el castellano, debido al contacto

⁷¹ Ponxo frazada que es tejida en telar con lana de oveja.

⁷² Xariwe es una faja utilizada por hombres y mas a menudo por las mujeres.

con hispanohablantes. En cambio el joven que se queda en el *lof* habla el *mapuzugun* constantemente en diversos momentos y ámbitos, utilizando el castellano como lengua auxiliar para el contacto.

Para los niños el uso del *mapuzugun* está ligado a la decisión de los padres de familia que disponen enseñarles a sus hijos el *mapuzugun* como primera lengua ó hacerlos bilingües de cuna, y otros optan por enseñar la lengua mapuche después que los niños (as) hayan sido socializados en la lengua dominante, de esta forma le dan prioridad al aprendizaje del castellano como primera lengua, esto puede ser debido al temor a la discriminación, ó el pensar que el aprendizaje del idioma de la sociedad nacional les permitirá acceder más rápido al conocimiento no mapuche. Esta situación se profundiza con la escuela ya que la institución escolar rara vez desarrolla el uso y mantenimiento del *mapuzugun* en los niños y niñas de comunidades indígenas mapuche.

Por lo tanto el aprendizaje del *mapuzugun* en los niños y niñas se realiza a través de la socialización en la comunidad, así “La distribución general del uso puede expresarse así: mientras más particular (familiar, parental) e interna (familias y grupos parentales mapuche) sea la situación o el escenario de interacción lingüística, en mayor medida tenderá a realizarse la comunicación acudiendo al mapudungun” (Günderman 2005:80). La familia será el lugar donde los niños (as) aprenden palabras sueltas, saludar o despedirse; al escuchar hablar a los mayores van comprendiendo y con el tiempo pueden dirigirse a otras personas en *mapuzugun*.

1.3 Cosmovisión mapuche: elemento presente en los *lof mapu*

La cosmovisión de los pueblos indígenas responde a las formas de ser y ver su mundo y también interpretarlo, los mapuche han dado diversas explicaciones a la realidad en que se encuentran, y esas apropiaciones han sido plasmadas en la práctica cotidiana, esto permite a los *che* relacionarse directamente con el *mapu*⁷³

[...] Pero también existen otras cosas como el sueño, existen distintos tipos de cosas, pero también existen *newen*, *geh mapu* (dueños de las dimensiones espaciales y espacios territoriales), esos *newen* también colocan su fuerza (también entendido como respiración), para que las personas puedan conversar... nosotros no existimos ni estamos por sí mismo, estamos con el mapu (en tanto dimensión espacial y espacio territorial específico).(Entrevista a José Quidel realizada el 03 de noviembre de 2004)⁷⁴

⁷³ Mapu se refiere a la tierra

⁷⁴ Entrevista realizada por Javier Quidel Cabral, alumnos de la 4ª maestría de Educación Intercultural Bilingüe del PROEIB Andes.

La relación del hombre y el mapu también están referidas a las prácticas medicinales, que por cierto no son homogéneas, van a depender del lugar y el grupo de personas que habitan un territorio determinado, un ejemplo son los *bafkenche se dice ina lafken mülechi lawen* esto quiere decir que existen hierbas medicinales que crecen a orillas del mar, y que permiten mejorar la salud de las personas.

Por ello decimos que va a depender del lugar y conocimientos basados en las características de la naturaleza, de esta manera es posible entender:

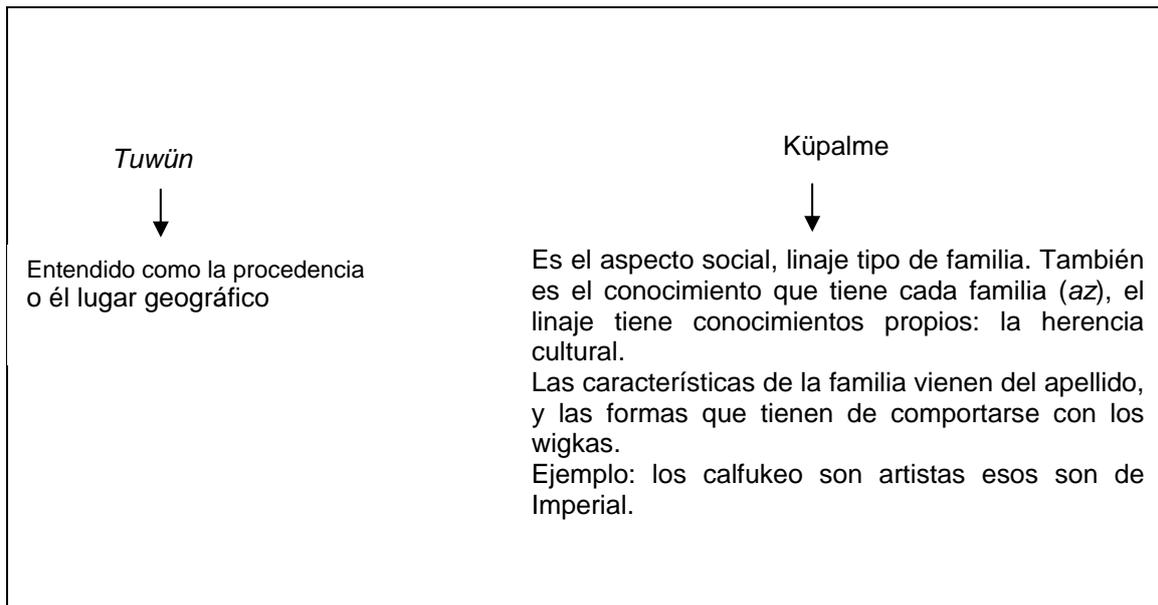
El Az Mapu, es parte de la filosofía mapuche y responde a la totalidad y a la integridad cósmica. En él se plantea, que el mapuche nace de la tierra, son choyün, jegkeygün, vive en la tierra por un tiempo, transita, cuida, se alimenta y protege la tierra de la que nació y finalmente, en la existencia humana se integra al waj mapu, a través de un proceso mediante el cual las personas rotan permanentemente, en períodos cíclicos, en la tierra.(Bustamante et al 2001: 102)

La relación del *wajontu mapu*⁷⁵ y el *che* es trascendental, ella permitirá que los aprendices logren asimilar los conocimientos impartidos por los adultos. Siempre se hace presente esa relación de tierra y naturaleza. De esta unión los *che* aprenden y pueden entregar el conocimiento necesario a los hombres y mujeres para conocer y evitar un desequilibrio. Así lo expresa un mapuche *bafkenche* Rosendo Huenuman, refiriéndose a los conocimientos que adquieren y aprenden a través de la naturaleza “La desadaptación de las especies nativas en la inmediaciones del mar por efectos de las sales marinas, es otro conocimiento que el hombre *lafkenche* ha observado; “se queman, no tienen mayor crecimiento, no superando los tres metros de altura, diferente a los árboles de más al interior que crecían hasta los 60 o 70 metros” (Departamento de Acción Social del Obispado 1998: 30).

El *wajontu mapu* es el lugar donde coexisten el *az mapu* que posee diversas características y formas de ser de los espacios territoriales por ejemplo para los *pehuenches* poseen muchos cerros y montañas, para los *wenteches* vivir en tierras planas, montes y lomas. Estas particularidades están ligadas al *tuwün* y *küpalme* que según María Angélica Relmuan en conversación en la asesoría lingüística (8 de junio de 2005) nos expreso y escribió en la pizarra lo siguiente:

⁷⁵ Wajontu mapu se refiere a la tierra como planeta.

Cuadro 6: *küpalme* y *tuwün*



Para otros autores mapuche el *küpalme* se refiere a la ascendencia de consanguinidad hasta el segundo grado, así dice el *machi* Víctor Caniullan en Salamanca et al (2003: 22) “que establece el grado de parentesco más directo en el tiempo respecto de una familia determinada. Ambos conceptos, *küpan* y *küpalme*, se relacionan y se complementan mutuamente al *Tuwün*, para establecer el *az che*.”

Así nos expresa la *kimünche* Marta carril el *küpan* son las cualidades que poseen las *personas* y que heredan de sus antepasados:

Eso debería ser a los *küga* que tienen esos *kimün*, *niele küga bawentuchefe*, *bawentuchefe niekiy feychi küga pu*, pero si *bawentuchefegenole ti küga o logko küpan niele*, no puede ser *bawentuchefe* si tiene *logko küpan pu*, entonces tendría *logko kimün*. Ah, igual que la *machi* va dejando herencia.

Logko küpan fey, antiguamente o en algunas partes por ejemplo los *logko* por historia siempre van heredando a sus hijos, porque los *logko* van dejando hijos, herencias así van dejando esos conocimientos. Ah, igual que la *machi* va dejando herencia. (Entrevista realizada el 22 de mayo de 2005)

Así cada *che* posee un *küpan* una procedencia familiar que le permite desarrollar de manera más potente su personalidad, autoestima, su *az* (carácter) y desarrollar un tipo de conocimiento que se diferencia del que poseen otros *che*.

Para la existencia de *küpan*, *küpalme* se necesita un complemento que es el *az mogen*, entendido como las formas de vida, incluido el hombre. Es hay donde emerge el *az che* como elemento esencial del ser hombre y mujer mapuche. Esta cualidad se debe practicar en diversos ámbitos, ya sea en la relación con otros *che*, con los *newen* que se entienden como contendores de energía y con los *gen* que son los dueños o

reguladores de los espíritus existentes ya sean en los árboles, cerros, piedras, etc. Entre los *pewenche* la relación está claramente determinada por la presencia del *pewen*, por lo tanto, los *che* que existen en ese territorio, tienen una mayor conexión con el *newen* de ese *aliwen* o *gen*, espíritu dueño o regulador de esa especie y del espacio. Lo mismo pasa en el caso de los *bafkenche* cuya relación está marcada por el mar *bafken*; esta relación es la que marca la forma de ser (identidad) y hacer del *che* (territorialidad), donde la reciprocidad y el equilibrio hacen que los *che* puedan vivir e interactuar con otros seres de la manera más ordenada posible.

1.4 Buscando el equilibrio

El estar bien con las personas y los seres que viven en el *mapu*, es la búsqueda del equilibrio armónico que las personas desean, esta situación espiritual, física y mental no es excluyente, por el contrario todas las personas pueden alcanzarla a través del *ekuwün* (respeto) y la observación detallada de los animales, aves, objetos y fenómenos naturales que se manifiestan en el *waj mapu*.

Esta visión responde a diversos pueblos indígenas con diferentes nombres y de acuerdo al contexto geográfico en que se encuentren, estos han entendido y respetado la tierra para vivir en ella en conjunto con los seres que la moran. Así nos describe Arminda Sánchez quien realizó un estudio respecto al pueblo amazónico Yuracare, quines mantienen un respecto por los dueños y moradores del monte:

Los yuracarés tienen establecidas un conjunto de normas y reglas que les permiten el acceso controlado a los recursos del monte. Ellos guardan respeto por los dueños y muchas veces temor, por cuanto una acción reprochada por estos seres, como por ejemplo dejar ir un animal herido puede significar para el cazador o su familia, especialmente los niños, augurio de enfermedad.

La relación salud-enfermedad-muerte entre los yuracarés está estrechamente relacionada con la creencia en los dueños del monte y de los animales. (Sánchez 2006: 132)

De esta manera los pueblos indígenas construyen sus pilares que permiten erigir su cosmovisión donde el equilibrio se hace fundamental. Para los mapuche el equilibrio es entre los *che* y los seres que moran el *waj mapu*, es un principio importante en la cultura mapuche que debe ser asumido con compromiso, es un elemento que mueve el accionar de los *reymawen* (grupo de familias extensas). Si estos actúan de acuerdo a las normas culturales, no tendrán temor de vivir en el *waj mapu*, y podrán alcanzar ciertos saberes que la naturaleza y su persona les permitirán obtener.

Por ello pensamos que una de las acciones enseñadas a los niños (as) es pedir permiso a los seres entendidos como *geh* que viven en aquellos lugares que pueden

ser *mawizas*, *menokos* o montes. Es necesario recordar que no solo los animales y personas tienen vida, también se tienen la vegetación, las piedras, los cerros, los ríos, el mar, y los animales, y seres no visibles llamados *kulme*. Es por ello que nos relatan lo siguiente:

Me enseñaban mis padres cuando chica, a hacer *gijatu* cualquier parte uno debe orar pedir permiso, si quiere un remedio debe orar ese remedio no esta solo..... Uno hace oración, pide que ese remedio que lo sane, que lo de, se hace con cualquier plantita, cualquier remedio. Uno va a otra parte, o cruza en el estero igual pasa y pide permiso. Otro *lof* en el cerro igual, si quiere subir al cerro pide permiso. (Entrevista realizada a María Cabral. 31 de octubre de 2004)

Para que los niños (as) puedan respetar a los seres que se manifiestan en la tierra, los primeros reciben *gubam* (consejo) de los mayores, y se les dice *wixaka pilunun* refiriéndose a tomar oreja o escuchar lo que se dice en esos momentos, lo que reciben los niños (as) son informaciones escuchadas y comprendidas, lo que requiere de responsabilidad.

Pero la información entregada nos demuestra la necesidad de transmitir el respeto como un valor fundamental que permite la estabilidad, este principio si es acatado impide que los *che* se enfermen. Por ello deben hacer oración para sacar una plantita, el hacer *gejipun* entendido como petición o plegaria en *mapuzugun* que consiste en comunicarse con los seres que cohabitan la tierra. Estas acciones permiten relaciones entre naturaleza, tierra y *che* otorgando reciprocidad que promueve la convivencia en armonía entre los diferentes elementos de la tierra.

En otro testimonio nos indican que es necesario retribuir al *mapu* y los dueños del lugar, denominados *gen*, cuando se extraen plantas medicinales:

“me dijo, tenis que salir a buscar remedio, y esta cosa tenis que salir a buscar me dijo anotado en unos papeles, y eso fui a buscar, me dio harina tosta pa’ pedir arriba, *gen bawen peziam*, *gijatuam* antes de entrar al cerro sí, pedir permiso primero... y allí yo tengo que pedir todo eso.” (Entrevista realizada al *bawentuchefe* Sergio Peralino Huinca. 13 de mayo de 2005).

Esta información nos permite comprender que el *bawentuchefe* fue enviado por una machi con quien él trabaja recolectando hierbas medicinales en diversos lugares donde estas se encuentran. El informante debe retribuir a la tierra por lo obtenido, se debe realizar un rito de agradecimiento y permiso personal para obtener las hierbas o remedios, como se les llama. Pero esto va más allá de pedir y conseguir un bien, hay una situación de equilibrio que el hombre mapuche ha sabido comprender, el no mantener esas relaciones con los seres de la naturaleza puede generarles un gran desorden en su cuerpo, entrar en conflictos en la familia y con miembros del *lof*, por lo

tanto ninguna creencia foránea le permitirá negar los elementos que ha recibido en su socialización en la familia. Según Arhem (1990:121) citado en Pinzón (1991:77)⁷⁶:

En esta cosmología la disyunción radical _ tan característica del pensamiento occidental- entre naturaleza y cultura, hombres y animales se disuelve. Hombres y animales están íntimamente relacionados por analogía, esencia ancestral y espiritual. Los miembros y animales son miembros de una sociedad cósmica en la que su interacción está regulada por las mismas reglas y principios que regulan la interacción entre gente y sociedad humana.

Esa unión hombre y *newen* es relevante en el tratamiento que se le dará a las hierbas medicinales. Los mapuche en el transcurso del tiempo han podido conocer y comprender la diversidad del ecosistema para lograr el bienestar de un colectivo que puede entenderse como el *lof che*.

La relación entre el hombre y los *newen* representa la armonía que una vez alterada puede provocar un quiebre con diversas consecuencias en las personas, con enfermedades *kuxan* que según la cosmovisión y religión mapuche, se denomina trasgresión de normas provocando alteraciones físicas y psicológicas en las personas.

Cuando un enfermo toma mucho un tipo de remedio y aún así muere, la planta medicinal se seca o huye a otro lugar”. Tiempo atrás había un joven que estaba enfermo. A él venían a buscar remedios a un lugar que le dicen agüita de la mina, ya que allí salía mucho oro. En ese lugar había una planta medicinal a la que llamaban piwüchen. Así entonces cada vez que el joven le hacían machitun, venían a buscar ese remedio. No transcurrió mucho tiempo y el joven murió. En esa época los niños volvieron a encontrar ese remedio, por allá, del cual le estoy hablando, le dábamos de pastar a nuestros animales. (Durán et al 1998: 72)

La cita nos indica la relación que existe entre los *che* y las plantas medicinales, el no comprender que toda planta posee fuerza un *geh* y *newen*, puede provocar alteraciones en la vida de las personas como en las mismos *bawen*, estos buscan el equilibrio que el hombre no genera en la tierra, el dueño de la hierba medicinal como ser vivo puede trasladar la planta a un lugar más apartado, esa acción en *mapuzugun* se conoce como *lefkiy ta bawen*.

Cuando las enfermedades producidas por desobediencias, el no respetar la idea que en esta tierra nada ni nadie está por su propia voluntad, los *che* sufren grandes enfermedades y malestares que necesitan de atención. A veces recurren a la medicina científica y se someten a tratamientos, al no curar sus males, los enfermos solicitan a las machis que les sanen, y como describíamos en capítulo anterior solo las machi

⁷⁶ Arhem, Kaj “Ecología Makuna” En **La selva Humanizada**. Editado por François Correa. 105 – 122. Citado en **Por los senderos de la cosntrucción de la verdad y la memoria**. En Pinzón Carlos y Gloria Garay 1991:77.

pueden curar ciertas enfermedades causadas por falta de respeto y responsabilidad con la armonía existente ó por daños o males causados por envidias, rencores o deseos de exterminar a una familia.

1.5 El conocimiento mapuche en el *lof mapu*

Es necesario recordar lo que a menudo aparece en la literatura referida a medicina indígena, ideas referentes a los conocimientos indígenas siendo sofocados por la imposición del conocimiento no indígena, producto del contacto, tratando de explicar la negación existente en las formas propias de ser y actuar que poseen los pueblos indígenas. A pesar de ello las culturas indígenas, y para este caso la mapuche, mantienen formas de transmisión de los conocimientos medicinales herbolarios. Una de ellas es la oralidad del *mapuzugun* que dispone entregar el *mapuche kimün* de generaciones adultas a las más jóvenes perpetuando la memoria particular de la cultura.

Planteamos esta idea porque no deseamos dar tanto énfasis a la pérdida de estas prácticas, sino, detallar la transmisión del conocimiento medicinal herbolario mapuche que perdura en los *lof che*. El conocimiento mapuche está relacionado con un principio de unión entre los elementos de la naturaleza donde se encuentran el *ixo fijmogen*⁷⁷ y la humanidad. Por ello se dice que:

Es la naturaleza el lugar de donde provienen el kimvn mapuce, aquí se estructuran los mundos visibles e invisibles que más tarde la persona conocerá y podrá comunicar, a partir de ese momento es capaz de transmitir ese kimvn en el ámbito familiar y social. (Díaz et al 2001:16)

Por ello el conocimiento mapuche es un reproductor de valores de la cultura tales como el respeto por la naturaleza, la relación de equilibrio entre el entorno y los seres de la tierra. Este saber cultural del pueblo mapuche, ya sean las ciencias, la religión, el manejo de recursos naturales y la cosmovisión, están regidos por el principio de relación naturaleza, tierra y hombre.

Es así como el conocimiento mapuche, conocido como *kimün*, es un desafío permanente para el crecimiento de la persona y la comunidad, debido a que este *kimün* es una condición que va mejorando en el transcurso de la vida de las personas, es así como todos los seres humanos tienen la posibilidad de poseer el conocimiento existente, un *püji mapu*⁷⁸, teniendo en cuenta que en el tiempo solo alcanzarán una parte de él. Así el *logko* de *Ralko Lepoy* nos describe:

⁷⁷ Ixo fijmogen es el lugar donde se encuentra los *geh* y *newen*.

⁷⁸ Püji mapu es el espacio donde habitamos los *che*, y lugar donde se manifiestan diversas formas de vida, que son el reflejo de diversas fuerzas existentes.

Cuando nuestro espacio está bien, nuestras tierras están bien, es porque en realidad se sabe cómo está la tierra, cómo está la persona, cómo está el universo, por eso se dice que se tiene conocimiento de las cosas que uno tiene a su alrededor, y si tiene todas estas cosas entonces tiene conocimiento la persona. Hay distintos tipos de conocimientos, en cada tierra hay un tipo de conocimiento, y en cada persona hay un tipo de conocimiento, hay muchos conocimientos, pero nadie tiene todo el conocimiento (Entrevista a Antolin Kuriaw 2003⁷⁹).

El relato nos indica que el conocimiento mapuche es colectivo, no pertenece a una sola persona, sino al grupo de personas donde se origina el conocimiento, siempre está presente la experiencia colectiva del *lof*, donde se reproducen valores éticos y estéticos, siempre ligados a contextos y lógicas propias que es necesario desarrollar. Es así como describía el *logko* Pascual Coña para referirse a los conocimientos que poseían los mapuches de antaño y como estos organizaban con lógicas propias de ver el mundo:

los mapuches antiguos tenían buenos conocimientos de todas las cosas existentes: sabían nombrar las estrellas que brillan en la bóveda celeste; los pájaros y las aves que vuelan en el aire, los animales que andan sobre la tierra y las diversas clases de insectos; hasta los peces que andan en los ríos y en el mar. Además conocían los árboles y plantas y hasta las piedras tenían su nombre. (Wilhelm 1995: 78)

Aun cuando existe esa idea social de construcción del conocimiento, también están presentes las características de las familias y los tipos de persona, los *küpalme* y un *az* que de alguna manera conduce a los *che* adquirir un conocimiento específico dentro de los mapuche.

Todos los *che* poseen una condición innata para desarrollarse en el transcurso de la vida, por ello, esas potencialidades se deseaban conocer por los miembros de las familias, a través del *pelotun*⁸⁰ que consistía en entregar a comer a los niños (as) semillas de *miyaye* las que poseen propiedades alucinógenas, de esta forma los niños (as) demostrarían conductas observadas por los mayores, así se conocerán las conductas, habilidades e inclinaciones que se presentarían en un futuro no lejano. Ese ritual era muy esclarecedor para las familias, de esa manera lograrían hacer de sus hijos (as) buenas personas, si había inclinación por el alcohol, corregirlos para que no fuesen alcohólicos en el futuro, y también fortalecer actitudes positivas que sean buenas personas, no ladrones, no embusteros.

⁷⁹ Entrevista realizada en territorio *Pewenche* del Alto Bío Bío, en investigación encargada por la Comisión de Trabajo Autónomo Mapunche (COTAM), fruto de la política de Comisión de Nuevo Trato y Verdad Histórica, impulsado por el gobierno de Ricardo Lagos para con los pueblos indígena de Chile. 2003)

⁸⁰ Pelotun es una acción ceremonial que a través de los *nepen*, mediatizado por el o la *machi*, le entrega la información referida al estado de salud de las personas, tanto físico y espiritual.

Para que las personas puedan desarrollar el proceso que conduce al conocimiento es necesario pasar por etapas que poseen elementos que van ampliándose en el transcurso del tiempo.

Entre las etapas podemos distinguir las siguientes:

- *Ajkütun* es el acto de escuchar, donde desarrollamos las primeras nociones. Es así como aprendemos a escuchar a las personas y al medio donde nos desenvolvemos. Ejemplo el niño (a) reconoce cuando se aproxima una persona a su casa porque las bandurrias hacen mucho ruido, de este modo le avisan que una persona está llegando a su cerco.
- *Axkintun, pen o lelin* es el acto de ver, observar. Es la actividad de internalizar los fenómenos que se visualizan.
- *Ina konün zugu mew ta ñi kimael* es la etapa donde los niños (as) practican ciertos roles y funciones a través de la imitación y participación. “ Es así como fuimos al *gijatun* de *Pixawe*, mi sobrino Sebastián estaba contento, él se quedó con su abuelo y juntos andaban mirando, participaron del *purun* en la fila de los hombres.”(observación realizada el 13 de noviembre de 2004)
- Es aquí donde observan y aprenden a socializarse con otros *pichikeche*⁸¹, así recrean ciertos momentos de la vida cotidiana. Es así como desarrollan capacidades que le permiten afianzar etapas del conocimiento *kimkantun*, al *azümkantun*, al *kimkimtun azümazümtun*
- *Kimkantun* se el proceso de aprender, en esta etapa los niños (as) desarrollan la capacidad cognitiva que adquieren a través de la práctica, permitiéndole a los niños (as) llegar a una explicación.
- *Azümkantun* es un proceso en el cual los pequeños (as) aprenden a desarrollar la capacidad cognitiva y psicomotriz.
- *En el rakizwam* entendido como la actividad de pensar, esta conduce a dos procesos, el primero es *kimkonün* es cuando se enseña y los niños (as) logran aprender, es decir se logra el saber; el segundo se llama *günekonün* es tomar conciencia, lograr una reflexión acerca de los acontecimientos sucedidos en su entorno inmediato.
- El *konün zugu mew* se refiere a asumir la participación. Hacerse parte de este fenómeno es lograr la práctica de lo escuchado, observado o recreado. De esta etapa se adquieren dos calificativos el *kimüy* (el que sabe), logra demostrar el

⁸¹ *Pichikeche* se refiere a dos o más niños (as). La partícula *ke* indica el plural.

manejo de la experiencia y el *kimlay* (no sabe), no logra demostrar con certeza su experiencia.

Para poder desarrollar esa labor de entregar conocimientos, se necesita de diversos ámbitos, en la cultura mapuche existen muchos espacios donde esa labor se puede realizar, en la *ruka* (casa), en el *rewe* (lugar sagrado) y en el mismo *lof*, por esta razón, se necesita de agentes que transmitan y socialicen los saberes mapuche.

Una de las encargadas de entregar y educar es la familia, porque no solo cumple una función biológica, sino de objetivos sociales que permiten socializar a los niños (as) para convertirlos en miembros de un grupo social.

Es así como los niños son socializados con su medio a través de la cotidianidad a la que son expuestos, a la edad de 3 a 5 años se les denomina *püchi kona*⁸² o *püchi malen*⁸³, en ese período de desarrollo los pequeños (as) son encomendados para iniciar solos su integración al *lof* puesto que tienen que desarrollar la capacidad de mandado (hacer de *werken*) o hacer un trabajo más liviano dentro de su familia. Esta capacidad, no significa que el niño en su vida cumpla la función de *werken*, pues para eso requiere tener capacidades heredadas por sus familias, sino, es una práctica de capacidad de retención de mensajes y agilidad para hacer las cosas en el campo, como por ejemplo un *püchi kona* es enviado a buscar herramientas que debe entregar a su padre en el monte, de este modo le permiten experimentar, por sí solos, aquellas vivencias.

Es así como el niño llega a la escuela cargado de saberes y aprendizajes de su interacción con el mundo natural que lo rodea, para luego apoyarse y conectarse con los diferentes ambientes en que participará. Los padres, las familias más cercanas, el *lof* van a ser apoyos fundamentales en el proceso de socialización y aprendizaje de los niños, puesto que estos suelen participar en diferentes entornos como por ejemplo en el *palin*, en el *mafün*, en el *gijatun*.

El enfoque en el aula y en la escuela nos permitió observar clases, en ellas pudimos percibir a los niños (as) dibujar lo que hacían sus padres ó su familia durante el *wexipantu*⁸⁴ y *gijatun*. En los dibujos expuestos en las páginas siguientes, podemos observar cómo los niños (as) comprenden aquellos saberes que están implícitos en las actividades cotidianas que realizan los miembros de la familia. Es así como los niños

⁸² Püchi kona es la forma como se les llama a los niños.

⁸³ Püchi malen es la forma como se les llama a las niñas.

⁸⁴ Wexipantu se refiere al nuevo año mapuche que se celebra el 21 al 24 de junio. La celebración también se conoce con el nombre de *wiñol xipantu*.

(as) reconocen en sus padres portadores de conocimientos culturales, y aquello que aprenden a través de la práctica cotidiana lo recrean en la escuela ya sea plasmado en sus dibujos, tareas que les piden en la clase de *mapuzugun* y cuando la escuela celebra su propia rogativa *gijatun* en el mes de noviembre.

También escuchamos a los niños y niñas comentar de quién aprenden ciertos aspectos de la cultura mapuche:

PROFESORA: “Realizarán actividades acerca de los *newen*, saben lo que es un *newen* “

INVESTIGADORA: los niños: ríen, encogen sus hombros se miran entre sí.

NIÑOS: si, si, si más o menos

AYLEN: “mi papá dice esos fueron traídos de Argentina”

PR “La *puel mapu* se llama”.

AY: “mi papá sabe eso”, y anota lo que la profesora escribe

PR: “Eso es verdad”

BENITO : esos son dioses y actúan a favor de los hombres

IN: todos ríen.....

PR: “los conocimientos del compañero no deben ser burlados..... Acá todos somos mapuches, hay que respetarse”

PR: “realizarán un pequeño relato de los *newen*.”

CHIHUAYANTE: “entonces qué son los *newenes*”

PR: “Son fuerzas espirituales que fueron entregadas a los ancianos. Además esas permiten al pueblo mapuche sobrevivir de los *wigkas*, la otra cultura.”

(Clase observada el día 11 de noviembre de 2004. Cursos: NB2. Sector de aprendizaje: *Mapuzugun*)

A través de esta práctica de entregar conocimientos, se ha perpetuado hasta nuestros días la memoria histórica de la sociedad mapuche. Desde que los niños comienzan a desarrollar sus capacidades de aprendizaje, la familia mapuche se preocupará de estimularle para que internalice el *mapuche Kimün* perteneciente al tipo de familia de la cual provenga, así como la función que le corresponda llevar adelante como *che* y comience a desarrollarse para luego empujarlos a la práctica y experiencia.

1.6 Antecedentes de la escuela

La escuela para el pueblo mapuche fue una institución externa que se estableció debido al sistema de reducción, donde el Estado veía que era necesario introducir al indígena a la vida nacional, y concretar la idea de pacificación de los indígenas del sur de Chile. Así se invitan a diversas órdenes religiosas como jesuitas y franciscanos para que ingresaran a la Araucanía a realizar labores educativas y evangelizadoras.

La idea de escuela y educación para los niños mapuche llegó a los *logkos*, quienes recibían invitaciones de llevar a sus hijos a los internados para que estos aprendieran lo que sus progenitores desconocían, leer y escribir era una parte importante, pero lo más deseado por los padres mapuche era que sus hijos aprendieran a relacionarse con la sociedad mayoritaria⁸⁵ y que estos fuesen reconocidos por ella. Es así como muchos relatos de fines del siglo XIX nos demuestran esa realidad, un caso es del Lonco Pascual Coña en su testimonio de un cacique mapuche, quien es llevado a la escuela para que aprendiese:

P. Constancio se servía de un lenguaraz de nombre Carmen Colipue. Este tenía el título “Capitán de amigos”, lo que quiere decir que miraba a los indígenas como amigos suyos. Era medio huinca y medio mapuche, oriundo del sur; dominaba perfectamente el idioma araucano.

“Este capitán le dirigió la palabra a Huaquinpan y le dijo:”Hoy que estáis reunidos el Padre os hace saber: Ya hace tiempo que vine a esta comarca con el fin de enseñar a la gente. Los que tienen hijos jóvenes mándemelos para que aprendan las letras y muchas cosas más. (Wilhelm 1995: 39).

Este relato nos demuestra que los mapuche aceptaban mandar a sus hijos a las escuelas con el fin de aprender lo que era ajeno a su realidad, con el fin de aprehenderlo y hacerlo suyo. Se hace importante mencionar que los caciques o *logkos* mandaban a sus hijos en pro de superación⁸⁶, una mejor vida para ellos, pero no lo hicieron para beneficiar a la comunidad, como para defenderse de los robos, usurpaciones de tierras que hacían los colonos chilenos y los mismos extranjeros, nunca se mantuvo esa intencionalidad de aprender a leer y escribir para ayudar al resto de los mapuche.

Es así como en la década de 1920 aparecen profesores mapuche que abocan su labor en alfabetizar a niños mapuche, y lograr un diálogo con la sociedad nacional a través de organizaciones como la Sociedad Caupolicán (1910), la Federación Araucanía (1919), la Unión Araucanía (1926) y en los años treinta el Frente Único Araucano (1939) quienes impulsarían las demandas y reivindicaciones del movimiento mapuche. Pero la escuela buscó y se allegó a las personas que influían en los *lof che* y utilizó a los *logko* como intermediarios y medios para que lo deseado por el Estado y las ordenes religiosas se concretaran, en otras palabras fueron utilizados como estrategia. Las autoridades tradicionales estaban convencidas que la institución escolar les daría las mismas oportunidades que a los niños (as) chilenos, así los jefes de las comunidades u otras personas del *lof* entregaban tierras para que las escuelas se instalaran en los *lof*.

⁸⁵ Sociedad mayoritaria se entiende como la población no indígena o chilena nacional.

⁸⁶ La idea de pro superación se refiere a un supuesto progreso social, económico que alcanzarían los alumnos (as) al recibir educación formal entregada por el Estado chileno y las ordenes religiosas.

Pero no todo fue escuela, existieron muchas familias que se resistieron a la institución educativa, algunos padres de familia no enviaban a sus hijos, ellos pensaban que se iban a *awinkar* ó *wigkawafuygün* pensando que se podían convertir en otro *wigka*⁸⁷ más, en el caso de los hombres, y las mujeres convertirse en señoras chilenas *señorawafuygün* y con ello toda la carga negativa que significa ser chileno para los mapuche (ladrón, usurpador, traicionero, mentiroso, engañoso, sin respeto, es decir, ya no ser persona) Esta idea la podemos relacionar con lo que el *wuepife* nos dice: “Los jóvenes hoy en día están diferentes, ya no saben su *mapuzugun*, ya no saben hacer *gijatun*, se han convertido en *wigka* y algunos les gusta ir más a la iglesia y algunos se han convertido en evangélico, en católico, pero nuestro *mapuzugun*, como hacemos el *gijatun* no hacen ellos.” (Entrevista Segundo Aninao 14 de mayo de 2005) Esta idea es muy fuerte en las personas, la escuela les ha quitado la lengua y más aun ha convertido a los niños (as) y jóvenes en chilenos, los mapuche adultos no ven muy bien que sus hijos se conviertan en ellos, porque los conduce a la pérdida de sus costumbres y prácticas propias de los mapuche, como hacer *gijatu*, trabajar la tierra, realizar tejidos y hablar el *mapuzugun*.

Pero la resistencia no era tan fuerte para enfrentar la asimilación impulsada por el Estado chileno, la escuela fue una de las tantas instituciones que tenía ese objetivo, también lo fueron en su tiempo el Cuerpo de Carabineros de Chile, policía que siempre buscaba los servicios del mapuche para entrar en tierras inhóspitas del sur del país, e imponer y hacer cumplir las leyes.

Así la escuela se queda en los *lof* negando las formas de ser y de entender el mundo que poseían los mapuche. Así nos expresó la *azümüwküleche* Maria Cabral:

INVESTIGADORA: “La escuela le enseñaba a ustedes conocimiento mapuche?”

AZÜMÜWKÜLECHE: “no la escuela no, antes la escuela ni enseñaba hablar mapuche a lo contrario. Antes enseñaban que olviden hablar en mapuche, lo que no dejaban hablar en la escuela. Nos pegaban sacudían nuestras cabezas, el vestir como mujer mapuche y ir a la escuela así con esa ropa, uf uf... era rechazado, se burlaban los profesores” (Entrevista realizada el 31 de octubre del 2004).

Con ese testimonio entendemos que lo que otorgaba la escuela era válido y aceptable, de esta forma la escuela simboliza la civilización que se puede entender como recibir educación o ser educado, concepto muy común utilizado hasta nuestros días por los padres de familia.

⁸⁷ *Wigka* es la forma como se llama a los chilenos o no indígenas. Que en su traducción significa ladrón ó usurpador.

Ya avanzado el tiempo se mantiene la escuela en las comunidades mapuche, los padres de familia desean que sus hijos puedan obtener una educación formal que es otorgada por el Estado chileno. Creemos que se debe a un requerimiento social, si bien impuesto, hace crecer la necesidad de la institución escolar para adquirir el castellano y formas básicas del comportamiento urbano moderno para la población mapuche. La escuela entrega a los niños (as) formas de relacionarse con la población no indígena y poder viajar a las ciudades sin ese temor a la burla, al sentirse muy diferentes a otras personas, en los establecimientos educativos se fomenta el estar limpio y ordenado, la profesora Olga de la escuela San Martín de Porres les decía a los niños (as) tienen que cuidar su apariencia personal “porque como ven lo tratan a uno.” Es una idea que perdura de generación en generación, y que se transforma en una imagen de mejorar constantemente :

En el ideario social, en muy diferentes tipos de sociedades, los sistemas escolares fueron considerados como vías de oportunidades de mejoramiento social; tanto de transmitir conocimientos que superaban el nivel alcanzado por las generaciones previas, como las oportunidades económicas que de ello derivaban (Titto 1999: 24).

Así las familias de las comunidades mantienen aquel ideario social mencionado en la cita, y están atentos a llevar a sus hijos al sistema educativo nacional, es común escuchar “Considero porque así van aprendiendo los niñitos también, ó sea como nosotros no aprendimos mucho, ellos van a estudiar y van a necesitar sus estudios, así que a la escuela no más tienen que ir.” (Entrevista a Isabel Carril. 18 de noviembre de 2004)

1.6.1 La Escuela San Martín de Porres

La continuidad del sistema educativo estatal va a promover educación formal en las comunidades mapuche de la Araucanía, siendo posible encontrar escuelas particulares subvencionadas que reciben recursos del Estado y también cuentan con el aporte de sostenedores privados que en otras palabras son dueños de las escuelas; en esa modalidad es donde se encuentra la escuela 405 “San Martín de Porres” cuyo sostenedor es la Iglesia Católica que acciona a través de la Fundación Magisterio de la Araucanía.

La escuela se encuentra en el *lof che* de *Rereko* este nombre significa “aguas del pájaro carpintero”. También recibe el nombre de comunidad Juan Huentelen, perteneciente a la comuna de Padre Las casas quedando a 12 kilómetros de ella, inserta en la IX región de La Araucanía. Los límites geográficos del *lof che* son al norte

con el *lof kefkewenu*, al sur con el *lof jewpeko*, al este con el *lof fütakura* y al oeste con el fundo de Gastón Escala. En el *lof* existen unidades ambientales⁸⁸ de importancia cultural como *wüfko*⁸⁹ y *foxantü*⁹⁰. Además de encontrarse un *paliwe* lugar donde se juega *palin*⁹¹.

La escuela posee una modalidad básica que corresponde a NB1 hasta NB6 desde primero a octavo año básico para atender las necesidades de los educandos, el establecimiento ha creado un Proyecto Educativo Institucional (PEI) los cuales poseen orientaciones interculturales y lingüísticas, así lo describe Geraldine Abarca:

Orientados a la Interculturalidad y el bilingüismo; el desarrollo profesional y mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los docentes que se desempeñan en contextos culturales; la adquisición, elaboración y distribución de materiales pedagógicos adecuados al contexto sociocultural y lingüísticos de los niños y niñas indígenas del país y el fomento al desarrollo de iniciativas locales que se encuentren orientada a producir cambios en las prácticas pedagógica y en los modelos participativos de gestión de las escuelas en el marco de la EIB. (Abarca 2004: 243)

De esta forma se establecen los objetivos de la entidad educativa y el servicio que propone entregar a la comunidad escolar como ofrecer calidad, eficiencia y educación contextualizada a la realidad social y cultural de los niños (as) que asisten a la escuela. Al mismo tiempo se desea generar condiciones de participación de la comunidad social, permitiéndose la autovaloración de los miembros del *lof che*.

La escuela desarrolla Educación Intercultural Bilingüe, por lo tanto los conocimientos indígenas son tratados como un sector de aprendizaje denominado *mapuzugun*. Esta disposición es avalada por el Ministerio de Educación, quien dispone la contextualización de los contenidos nacionales. Para ello los Planes y Programas de Estudio son entregados a los establecimientos educacionales para emplearlos en su labor educativa, aunque también existe la posibilidad de crear y ejecutar propios programas de estudio, cuya curricula es revisada y autorizada por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).

Es así como la escuela ha realizado planes propios que fueron el producto de reuniones con los padres y apoderados de la escuela "San Martín de Porres". Estos

⁸⁸ Unidades ambientales para los mapuche son entendidas como ecosistemas.

⁸⁹ Wüfko vertiente de agua.

⁹⁰ Foxantü es un lugar donde hay mucho barro.

⁹¹ Palin el significado de esta palabra *palin*, vienen del pal-pal que es un árbol que posee en sus raíces una especie de tubérculos o de papas duras, las que al ser labradas con un cuchillo adquieren una forma redonda al igual que una pelota pequeña la cual los mapuche le llamaron pali y a este concepto verbalizado o accionado en el lenguaje mapuche adquiere el nombre de *palin*, la *n* indica acción.

Se cuenta que antiguamente este juego era ceremonial utilizado en las ceremonias de sanación de enfermos. Con el tiempo se transformo en un juego cotidiano y posteriormente en deporte, representando la lucha de los espíritus del bien y del mal.

fueron aprobados en el mes de noviembre de 2005 para ser implementados en marzo del 2006.

Para implementar la EIB existen propuestas trabajadas desde el Ministerio de Educación que a través de la Coordinación Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, presenta orientaciones que permiten a las escuelas con PEI y escuelas focalizadas trabajar los conocimientos mapuche en relación con los conocimientos no indígenas, así valorando y tomando en cuenta aquellos saberes que son parte de un pueblo; y de los niños (as) que asisten a las escuelas.

A través de la revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI)⁹² podemos destacar los propósitos de la entidad educativa que son:

...ver que nuestros alumnos logren formarse como personas competentes, cargados de respeto y valoración por su cultura, como también que desarrollen sus habilidades, aptitudes, destrezas, intereses y valores de la sociedad en general para que sean personas activas y participativas en ambas culturas.(PEI 2003: 17)

Para lograr tal labor la escuela desarrolla tareas y actividades donde el conocimiento de la cultura mapuche se reproduce en diversos ámbitos dando énfasis a la participación de los niños y niñas. Para lograr tal propósito la escuela ha deseado optimizar las condiciones pedagógicas y permitir la entrada de agentes comunitarios⁹³ que conocen de la cultura mapuche, como es el caso de un asesor cultural que enseña y difunde el *mapuche kimün*. Así se pretende trabajar con ambos conocimientos: el mapuche difundido por el asesor cultural y el conocimiento no mapuche difundido por profesores no indígenas, permitiendo a los niños (as) conocer las diversas perspectivas existentes, así lo plantea el asesor cultural de la escuela:

De repente la propia gente no se interesa de sus conocimientos, nos han dicho varios el conocimiento y el habla nuestra no sirve mucho para salir a trabajar en las grandes ciudades, pero si la gente diría es lo que yo creo un poquito más por falta de conocimiento la gente dice... de que nosotros digamos no están necesario el conocimiento nuestro, pero es necesario digo yo, es necesario. Por que, digamos, eso faculta para aprender otras cosas, facilita más otras cosas.” (Entrevista realizada a Alberto Mela Parra. 23 de octubre de 2005)

⁹² Es necesario destacar que la escuela 405 “San Martín de Porres” posee dos Proyectos Educativos Institucional (PEI), uno realizado por la escuela y el otro creado por la Organización *Ayjawewe Xuf Xuf*. En ningún momento tuvimos la posibilidad de conocer el PEI de la escuela, el director nunca quiso entregarlo para ser revisado por la investigadora.

⁹³ Agentes comunitarios son personas que en su mayoría provienen de comunidades, y comprenden el conocimiento mapuche. En algunos casos poseen conocimientos específicos y a veces son *kimünche* que tienen conocimientos muy variados pero no todos los practican. Estos agentes comunitarios son los encargados de entrar a espacios no indígenas y cumplir la labor de intermediario entre los no indígenas y los mapuche. Estos agentes intervienen en espacios públicos, que antes fueron negados a los mapuche, unos ejemplos pueden ser Facilitador (a) Intercultural que prestan su servicio al interior del Servicio de Salud de la Araucanía Sur en la ciudad de Temuco ó los Asesores Culturales que trabajan en las escuelas juntos a niños (as) y profesores (as).

Lo expresado por el asesor cultural nos puede llevar a entender que el trabajo paralelo de lo mapuche y no mapuche permitirá a los niños (as) una mayor comprensión de otros contenidos que la escuela puede ofrecerles, aumentaría la capacidad de entender y comprender la realidad circundante. Creemos que la aseveración del asesor cultural es valiosa pero no debemos aislar la realidad de muchos niños (as) mapuche provenientes de comunidades, han visto en sus saberes un obstáculo para lograr la integración con las otras personas no indígenas, no es casualidad la negación de ser mapuche.

Si embargo en el transcurso de la investigación logramos comprender que el convencimiento que poseen algunos miembros de familias mapuche que tienen niños (as) estudiando en la escuela, que es beneficioso y coherente a la realidad escolar no apartar lo que saben y conocen los niños (as), tratando los conocimientos mapuche en un ámbito escolar indígena como es la escuela San Martín de Porres, a través del *gijatun*, rogativas, bailes presentados en eventos educativos y el juego del *palin*.



Mayo 2005. Fotografía tomada en el patio de la escuela "San Martín de Porres". Niños jugando al *palin*, entrenándose para un campeonato que se realizaría en ese mes, con otras escuelas inscritas al Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Educación del cacique
Lautaro era una flecha delgada.
Elástico y azul fue nuestro padre.
Fue su primera edad sólo silencio.
Su adolescencia fue dominio
Su educación fue un viento dirigido.
(La educación del cacique por Pablo Neruda)

2. Los conocimientos medicinales herbolarios mapuche en los *lof mapu*.

Durante el transcurso del tiempo las familias mapuche han comprendido que no pueden explicar o sanar algunas enfermedades, entonces deben recurrir a la medicina occidental promovida por el Estado chileno, que no considera las enfermedades con relaciones mitológicas, mágicas, sobrenaturales y menos comunitarias. A pesar de ello los mapuche asisten donde las *machi* o *bawentuchefe* para buscar una explicación a las dolencias que aquejan a los *che*.

Pero recibir atención médica no indígena, no significa que los mapuche dejen de transmitir su conocimiento medicinal herbolario a las generaciones más jóvenes. Antiguamente estudiaban las hierbas para mantener la salud y equilibrio en las personas, así lo narra el cronista González de Najera que describió los episodios y formas de vida de los antiguos mapuche, y lo retoma Zúñiga (1976)⁹⁴ en Lastra (1991: 319) "Produce aquella tierra muchas y muy buenas yerbas medicinales cuyas virtudes de gran parte de ellas conocen los indios, con que hacen curas admirables especialmente en heridas." Quizás ahora la práctica esté modificada por la falta de hierbas, pérdida de bosques o espacios naturales, pero de alguna manera los mapuche siguen preservando la medicina indígena legada por sus antepasados.

Así han logrado desarrollar estrategias para conocer el estado de salud de los *che*, además de analizar explicaciones que los conduzcan a comprender el desequilibrio y formas para alcanzar el equilibrio *nor felen* del entorno inmediato en que viven los *che*, con el propósito de buscar una armonía en el mundo existente a lo que denominan *az felen*.

Para lograr ese equilibrio, los mapuche han debido conocer el medio natural permitiéndose estudiar, observar y conocer los diversos *bawen*, ya sean plantas, árboles, minerales, piedras y espacios como *menokos*, *malliñ* pajonal o vega, que son zonas anegadas a las orillas de los cerros. Esto lo escuchamos en el *lof*, los *che*

⁹⁴ Zúñiga, Erika. 1976. **Visión Etnohistórica de los mapuches. (estudio basado en fuentes documentales de los siglos XVI y XVII)**. Tesis para obtener la licenciatura de Antropología, Universidad de Concepción, Chile. Citado en Lastra "Las plantas medicinales en Chile", 1991: 319.

reconocen espacios donde se encuentran esas hierbas y lo detallan en categorías de uso y cualidades específicas de las plantas.

2.1 La oralidad del mapuzugun sustento de la transmisión de la medicina herbolaria

El *mapuzugun* es la lengua hablada en las familias mapuche de los *lof mapu* que visitamos. A través de las acciones de habla de los *che* logramos comprender al *mapuzugun* como un instrumento importante para conocer y aprender lo que acontece, “De esta manera, el lenguaje es capaz de transformarse en depósito objetivo de vastas acumulaciones de significado y experiencia, que puede preservar a través del tiempo y transmitir a las generaciones futuras” (Berger y Luckman 1979:56).

Así mismo los adultos y *fütakeche* han utilizado la lengua para transmitir elementos referidos a la religión, cosmología, medicina, conocimientos prácticos como *rüxafe* [platero], *füwfe* [trabajo en lana, acción de hilar], la alimentación y también el ser una persona mapuche con un buen *az*.

La lengua está presente en todo momento en la cultura mapuche así lo describe Díaz y Cañulef (1998)⁹⁵ citado en Relmuan (2005: 60) “La cultura mapuche ha desarrollado un sistema de educación mapuche tradicional que según Díaz: “responde a las necesidades de reproducción y desarrollo de la sociedad misma, como tal a preparar a sus integrantes para desempeñarse en su medio social y ecológico en función de determinados patrones culturales.”

En la cultura mapuche la salud está relacionada con la vida cotidiana y el enfermarse es el resultado de la trasgresión de reglas sociales y normas espirituales como por ejemplo permitir que los niños (as) jueguen en el monte a medio día. Lo más recomendable es que se mantenga en su casa y en lugares cercanos a ella sin hacer mayor acción física. Para aconsejar a los niños (as) los adultos utilizan el *mapuzugun*, y les dicen “*Awkantumekelayaymün ragiantü küxanafuymün awkantukonafuy wezake pujü ka neyün* “ [No tienen que jugar a medio día se pueden enfermar, porque en sus juegos pueden participar esos malos espíritus].

Cuando las normas no son respetadas los *che* se enferman, entonces se hace necesario tratar al *che* enfermo. En el transcurso del tiempo los mapuche han aprendido a realizar evaluaciones a las personas y también la autoevaluación personal del estado de salud físico y social.

⁹⁵ Díaz María y Eliseo Cañulef. 1998. **El proceso de enseñanza aprendizaje en el lof y en la escuela rural**. Temuco. Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera. (inédito) Citado en Relmuan María Angélica 2005. **El mapuche, el aula y la formación docente**. La Paz: PINEIB/ PROEIB – Andes/ Plural Editores.

Esta estimación se hace a través de la Oralidad del *mapuzugun*, a través de ella se hace “posible percibir y estructurar al mundo de diversos modos, y la lengua que aprendemos de niños es la que dirige la forma particular en cómo lo vemos y estructuramos” (Cole 1977: 38). Aquí detallaremos una observación de dos personas mapuche, una visita a otra y desarrollan el *güxam* entendido como diálogo y forma de expresarse:

Juan: mari mari maje [Hola tío paterno]

Zugumachife: mari mari maje, kompage maje [hola sobrino, pase adelante]

Juan: ya, pichiken miyawfun kiñe zugu mew maje [ando por algo, una pequeña necesidad]

zugumachife: Ya, chem zuam chi maje? [que necesidad sería sobrino]

En este diálogo que grabamos durante la investigación podemos comprender que al encontrarse o visitarse las personas realizan un *chaliwün*⁹⁶ acto de saludarse de inmediato y preguntarse cómo se encuentran los integrantes de la familia, lo que se conoce como *pentukun*. Aquella acción se realiza con familiares, vecinos del *lof mapu* y de lugares más alejados. En el siguiente cuadro de doble entrada mostraremos cómo se saludan los *che* en *mapuzugun*, y la respuesta que cada una puede entregar, a través de ello realizaremos el siguiente análisis: *kümelkalen* y *weza felen* [Estar bien y estar mal]

kümelkalen

María: mari mari ñaña [hola hermana]

Rosa: mari mari ñaña [hola hermana]

María: chumleymi ñaña [¿cómo estas?]

Rosa: kümelkalen [estoy bien]

María: ta mi pu che kay chumleygün

[Y tú familia ¿cómo esta?]

Rosa: kom kümelkaleygün. Gelay chem zugu no rume [estamos todos bien, no hay ningún tipo de problema]

Rosa: ey mi kay ñaña chumleymi [y tu ñaña ¿cómo estas?]

María: kümelkalen [estoy bien]

Rosa: ta mi pu che lof mew kay, chumleygün [Comó están en tú gente en el *lof*]

María: kom kümelkaleyin, xemolekafuyin [Todos estamos bien y por el momento todos estamos sanos sin ninguna enfermedad]

Rosa: kümey ka ñaña xemolen ta kümey [Que bueno el estar sano hace bien]

María: feley ñaña [así es]

⁹⁶ Chalin según Relmuan es un saludo que “comienza en la niñez temprana, se les enseña a los niños a dar la mano a los demás miembros de la familia, e igualmente los adultos los consideran en los saludos. Y así, desde que empiezan a socializarse con otras personas se les enseña a dar la mano derecha para saludar o *mankuwüal* junto con el saludo *mari mari*.”(2001: 121)

Weza felen

María: mari mari ñaña [hola hermana]

Rosa: mari mari ñaña [hola hermana]

María: chumleymi ñaña [¿cómo estas?]

Rosa: wezalkalen ñaña [me encuentro mal]

María: chumgelu ñaña [por qué?]

Rosa: müliy weza zugu lof mew, ta ñi laku müten elkunuey mew, latuy ga newechumül; zew mapugetuy. Rümeyma kuxan chegekiy ga [Existen cosas malas en la comunidad, solo mi abuelo paterno nos ha dejado, se ha muerto el otro día, ya se ha vuelto tierra fue sepultado. Era una persona que estaba muy enferma]

María: müna weza zugu mew rüke rupaleyün ñaña, weñagkün zugu mew. Fey chi zugu rüme wezaliy, yafülüwküleaymi ka ñaña. [en realidad están pasando por mal momento ñaña, momento de tristeza. Esas cosas, eso es lo peor o más difícil, tienes que darte mucha fuerza ñaña.]

Rosa: feley ñaña. Eymün kay ñaña chumleymün [así es. Y ustedes ¿cómo están?]

María: kom kümelkaleyin, gelay chem zugu no rüme. [todos estamos bien no hay ningún problema.]

Rosa: kümey ka ñaña. [eso es bueno]

María: feley [así es]

Este dialogo entre dos mujeres tiene el propósito de hacer comprender la plática que realizan los *che* en *mapuzugun*, y como este permite diagnosticar los hechos que suceden en la vida de los *xokinche*, si existe un *kümelkalen* o *wezalkalen*.⁹⁷

El *kümelkalen* se refiere a estar bien, las persona o los integrantes de la familia se encuentran muy bien de salud y están en equilibrio consigo mismo, esto puede indicar que los *che* están actuando bien con sus pares y con los demás seres que también moran el *mapu*.

El *weza felen* o *wezalkalen* se refiere a estar mal, por no obtener buena cosecha de trigo, cereal que sustenta la dieta alimenticia de familias mapuche que viven en el *lof*. También la expresión de *weza* (mal) está referido a estar enfermo, situación que no siempre se muestra con dolor, a veces las enfermedades maduran meses y mientras debilitan a la persona llevándola hasta la muerte. También el estar enfermo genera un clima de tensión que en *mapuzugun* se denomina *kuxankawüy* es la relación de un *che* con la enfermedad de otro.

La interacción de los *che* permite conocer el estado de salud de las personas, cuando hay enfermos se comenta qué enfermedad tiene y se dan posibles soluciones para atacar las enfermedades o males, esto no se hace con cualquier persona, es más bien

⁹⁷ La designación del *kümelkalen* y el *wezalkalen* se refieren también a las hierbas medicinales como *kümeke bawen* y *wezake bawen*, aunque se dice que no deben pensarse desde una yuxtaposición, estos son la complementariedad de la tierra.

de índole familiar. La *azümüwküleche* Maria Cabral y Segundo Quidel nos relataron un hecho importante que ocurrió en su familia, también nos relató el *wewpife* Segundo Aninao Parra su relación con una enfermedad, el *weza kuxan* [mala enfermedad]:

Cuando mi hijo el mayor enfermó le dieron daño pa´ verlo bien muerto, no dijimos a nadie que pasaba, estuvo en la machi de *Xuf Xuf* mucho tiempo más de seis meses, cuándo la gente de acá cerca no lo veían, empezaron a venir a preguntar por él, ¿dónde esta el Avelino?, no contestamos mucho, porque, las cosas eran así y si contábamos que pasaba se reirían, otros ma´ cercanos nos ayudaron y fueron a ver a mi hijo. (Conversación realizada el 27 de mayo de 2005)

[Primero nuestros ancianos sabían de todo tipos de remedios, las ancianas sabían de remedios, mi abuelo decía, antes me enferme repentinamente en el potrero, estaba cuidando los animales, estuve votado, no podía caminar, entonces había un *bawentuchefe*, entonces la fueron a buscar y me vino hacer remedio dijo, fue a buscar distintos tipos de pastos, sabía que ese remedio, no se extrae por casualidad, *günechen* dejó aquí en la tierra todos estos remedios, para que se hagan remedios, para aquellos que se enferman, entonces me vino a hacer remedio y me he mejorado, he podido caminar, se habían encogido mis piernas, estuve votado, después he mejorado.] (Conversación realizada el 15 de octubre del 2005)

En este relato podemos comprender que el poseer un *kuxantyley*, es un *che* enfermo en la familia es necesario guardar silencio, muchas de las enfermedades son producidas por transgresiones de normas ó por daños a las personas que son causados por terceros, esto se llama *kuxanelgey* cuando otros provocan daño es una situación delicada que atenta a la vida del otro, ante esas situaciones existen especulaciones, por ello la familia del *che* enfermo le pregunta: “Quién te ofreció comida?” “A quién le recibiste bebidas alcohólicas?”, “¿Qué comiste la última vez?”. Esas interrogantes le hacen al enfermo, a través de las palabras conocerán quien cometió esa falta de respeto, de inmediato recurren a la(s) o lo(s) *machi* para salvar al *che* de aquel mal, los familiares comprenden que la medicina que se utiliza en la familia no servirá del todo, y es necesario un conocimiento más específico, que solo el *bawentuchefe* con la ó el *machi* pueden entregar.

Cuando la enfermedad física ataca a un *che*, se recurre a la medicina herbolaria que es reconocida por los integrantes adultos de las familias, estos distinguen las hierbas que pueden curar momentáneamente o sanar la dolencia de un *che* enfermo. Para realizar esa acción se ha necesitado previamente de la transmisión oral a los aprendices, así lo detalla:

La sociedad mapuche ha sido básicamente una cultura oral, de este modo, en una perspectiva histórica de la educación y formación mapuche, el medio de transmisión del conocimiento ha sido por excelencia la palabra, como reconoce José Bengoa (1985). El lenguaje oral: “consistía preferentemente en ejercitar la memoria, el culto de los detalles, la precisión al describir la características de los objetos y situaciones. El niño era educado en la descripción detalladas de los

cerros, de los animales, de las plantas, de las aves, y diversos elementos que forman la vida cotidiana (fijke mogen) (Díaz et al 2001: 14).

Esa Oralidad que describe Díaz la observamos en el *lof mapu* en una familia mapuche. Utilizan el *mapuzugun* como medio de entregar el *kimün bawen*, observé cuando la *azümüwküleche* Maria Cabral le dice a su hija menor que debe aprender poco a poco lo que respecta a la medicina herbolaria. Y le expresa a su hija lo siguiente: “*müley ta mi kimael ti fijke mapu baweh kimün ta mi bawentucheael. Eymi ta mapuche müley mi kimael ka pepituwael.*” [tú tienes que aprender de hierbas mapuche para curar. Tú eres mapuche debes aprender.] (observación realizada el 20 de mayo del 2005).

Esta situación de transmisión fue realizada cara a cara, la hija frente a la madre. El aprendiz escucha a la persona adulta que enseña, en sus explicaciones realiza un protocolo importante que está ligado a la espiritualidad y al pedir o hacer *gejipun* oración. A cada aprendiz se le recomienda ser respetuoso con el *bawen*, así nos dice la *kimün che* Marta Carril: “Todo existe en la tierra para refregarse la cabeza y todo eso lo pisamos, hay mucho *lawen* y remedio.” *Pekan ta ñi femyawülgeal ta lawen ta kümetulay pu*” [No se puede andar trayendo remedios, cualquier persona no puede tomar los remedios así nomás.] (Entrevista realizada el 22 de mayo del 2005).

La madre asigna al aprendiz tareas de mayor y menor grado de dificultad y donde necesita de habilidades como escuchar, observar, saber reconocer y saber sacar el *bawen* para no lastimarlo, si lo toma mal creará problemas con la hierba medicinal. Para ello la persona debe asistir con una actitud positiva que en mapuche se denomina *ayüwünchegeal*.

2.2 Transmisión del conocimiento medicinal herbolario y el ixofij mogen⁹⁸

La transmisión del conocimiento medicinal herbolario que se origina en la familia comúnmente es de un adulto a un menor, como lo precisa Berger y Luckman (1979: 94) “Toda transmisión requiere ciertas clases de aparato social, vale decir que algunos tipos se sindicaron como transmisores y otros como receptores del “conocimiento” tradicional, cuyo carácter específico variará, por supuesto, de una sociedad a otra.”

En el transcurso del tiempo esa relación que los autores citados señalan se recrea, los adultos enseñan, es más, al hijo mayor se le aconseja y orienta en ciertas prácticas que requieren de saberes ejecutados en la cotidianidad, con el objetivo que pueda instruir a los hermanos (as) más pequeños (as). Pero es necesario explicitar que esa relación existente entre personas que se relacionan a través de lo práctico es servido

⁹⁸ Ixofij mogen entendido como los diversos tipos de vida existente en la tierra.

por la naturaleza y los seres que moran en aquellos lugares del *lof* donde se pueden extraer plantas medicinales. Así lo exponen Díaz et al “orientaciones que se entregan a través del kimvn mapuce son observables y reconocidas en el mundo visible en el cual se vive” (2001:16).

Los aprendices que son motivados a conocer de la medicina herbolaria mantienen esa relación muy cercana con el *bawen*, su aprendizaje dependerá de la relación que el aprendiz logre con la naturaleza circundante, por ello es relevante lo que expresa Grimaldo Rengifo:

El niño tiene una relación emocional y sensorial con las cosas en la que los sentidos son una ventana abierta al mundo. En su vivencia éstos no son apreciados como la dimensión energética de una acción cognoscitiva organizada por la mente. Desde pequeños aprenden que la mano también sabe. El saber reposa también en el cuerpo. Sin relación sujeto – objeto, y sin que sea evidente la presencia de una mente organizando los datos sensoriales no brota la relación cognoscitiva con las cosas del mundo.(2000: ix)

Cuando se relaciona con el medio natural los niños (as) asumen los mensajes de los adultos con espontaneidad, porque en momentos más cercanos deberán experimentar y principalmente saber a hacer, como lo plantea Villoro “una cualidad de una acción o un conjunto coordinado de acciones” (1996:126).

Los niños (as) aprendices necesitarán de la experiencia personal directa de algún hecho o acontecimiento particular que les permita poseer un conocimiento. La siguiente observación la realizamos en el *lof ütügentu*, donde presenciamos cómo la madre, azümüwküleche María Cabral le enseña a su joven hija para iniciarla en el conocimiento medicinal herbolario, era el primer momento que observábamos a la madre hablarle, tan enérgica, a su hija, y más cuando le dice que es mapuche. (La observación la hemos dividido para poder realizar un análisis diferenciado de los diversos momentos en que se produjo el hecho ocurrido el 20 de mayo de 2005)

Aquí denominaremos *Gübam* [Consejo] donde “Le dijo a ella: tú eres mapuche y por lo tanto debes aprender, yo no te enseñé porque estabas en el internado tanto tiempo sacando tus estudios, pero ahora que estás en la casa tenís que aprender todo lo que te deje, esa es la herencia, escucha mama.” Es aquí podemos entender que la madre

esta realizando el *gübam*⁹⁹ el dar consejos que permitan orientar a su hija. Además lo entendemos como una estrategia de motivación para iniciar a los niños (as), jóvenes en procesos de adquisición de ciertas labores y actividades que deben realizar, porque pueden necesitarlos en un tiempo próximo o en la adultez, el poseer el conocimiento en *kujiñ kimün* [conocimiento de animales], *mapu tukukan ka anümkan kimün zugu* [conocimiento de cultivo de hortalizas], *kimün mamüj küzawfe* [conocimiento de hacer casas], entre otros.

En el transcurso del tiempo el dar consejos a sus hijos (as) era una tarea educativa, para que fuesen buenas personas, respetuosos, atentos. Actualmente se mantienen esos consejos pero se complementan con aquellos que advierten la pérdida de la lengua y algunas prácticas culturales, los padres también han debido utilizar el *gübam* para reafirmar la identidad mapuche.

En la siguiente observación podemos entender la importancia que se le otorga a la ritualidad, la madre fue muy enérgica, cuando expresa las palabras a la joven, más bien le preocupa que su hija no pida permiso o actúe con vanidad ante la naturaleza y en respuesta la joven pueda enfermar:

En un momento le dijo: haremos *gejipun* eso servirá para que las hierbas que te enseñaré, no te enfermen, debes ser paciente, todo tiene dueño, así que debes ser respetuosa y responsable al sacar una plantita.

En las citas presentadas a continuación podemos comprender que la madre enseña a su hija, la cual es invitada al monte que está cerca de su casa para conocer respecto a las hierbas medicinales:

Esto mami, es de gran ayuda, te enseñaré aquello que tenemos acá en la tierra y en este *rukake bawen*, son aquellas plantas de uso común, y que existen por ser fáciles de cultivar y mantenerlas. Muchas de ella son traídas, no son de acá entendí ´ no son típicas del *lof*.

Para el dolor de estomago se usa la sangría, matico y llantén entonces se lava, y lo preparas como infusión, si esta débil la planta lo muelas para que saque un jugo verdoso fuerte, que después se vuelve café, eso te lo enseñó con más detalle en la casa. Mami hay muchos remedios que yo puedo usar porque conozco, pero las machis esas saben más y usan hierbas como brebajes, tomas y hasta para refregarse y bañarse con esas plantas. (Observación realizada 20 de mayo del 2005).

99 El *gübam* o *ngülamtum* como le describe Relmuan es "consejería familiar y grupal para inculcar valores y patrones de buena conducta. Situación: de entrega en" hogar, reuniones sociales religiosas. En horas de reunión de la familia, en horas de descanso comidas y al finalizar el día. Al inicio de una nueva etapa en la vida: bautizo, trabajo, estudios, matrimonio, etc." Participantes "Dan consejos: adultos, líderes, padres/ madres, hermanos mayores y otros familiares. Reciben consejos: niños, jóvenes, adultos, novias (os), estudiantes, etc." Finalidad: "Se aconseja a las personas para tener un buen comportamiento, para vivir bien como personas, familias y en la comunidad, y así respetar y preservar los valores culturales"(2005:147-148).

La madre comienza con aquello que existe en su medio natural más inmediato, le enseña las hierbas que se encuentran y explica que esas son de uso común por las personas del *lof*, y existen otras hierbas de uso y conocimiento de agentes específicos de la medicina mapuche. Así la madre expresa el nombre de hierbas más delicadas por su tratamiento que son secretos de las *machi* de las plantas delicadas “Las plantas especiales son aquellas delicadas, esas son plantas que sacan remedios fuertes, que se les da a las personas para que voten la enfermedad, lo expulsen.”

Volviendo a la transmisión de la medicina herbolaria a través de la observación realizada, podemos entender que cada *che* debe poseer actitudes de respeto y prudencia que son importantes en su aprendizaje. Todo dependerá de la enseñanza [*kimeltun*] que le entreguen, pero a la vez necesitará de disposición para observar y escuchar a las personas que expresan el saber y también al medio natural donde se encuentra. Así lo expresa un testimonio citado en la ponencia presentada por Quintriqueo y Quilaqueo (1999: 167):

podemos comprender la actitud del mapuche al vivir un momento de transmisión: “Según la memoria colectiva del *lof*, se dice que “ todo mapuche, que ha recibido un conocimiento debe orientarse por su GÜNEKON. Esto es la actitud de la persona mapuche de darse cuenta del conocimiento que tiene o que esta recibiendo, pero esta actitud tiene implícito un valor, una responsabilidad en el uso o dominio de estos saberes” (M. A. Junio, 1999)¹⁰⁰

Los niños (as) o jóvenes que aprenden deben poseer una actitud cargada de valores que pueden desarrollarse en la cotidianidad, el ser respetuoso y responsable con los saberes que van adquiriendo. Para complementar el testimonio anterior expondremos lo que dice la *azümüwküleche* María Cabral a su joven hija:

Mira bien, porque te voy a traer una vez nomáss, después te mando a buscar las hierbas que necesito, Además anda memorizando las hierbas, los olores, colores y donde están, la menta blanca, poleo, el ajeno y la menta negra. Ahora te quedarás al cuidado de la artemisa, cuidala con la hela, hay que ver que cuesta que arribe (Observación realizada 20 de mayo del 2005).

En esta cita advertimos que la madre puede observar el comportamiento de su hija a través de las acciones que realiza, ya sean oraciones para extraer una planta medicinal, si es capaz de utilizar bien las hierbas conseguidas, y si el remedio que realiza es curativo. Es aquí donde la madre le exige una actitud de respeto y capacidad para memorizar, donde se encuentran las hierbas o *bawen* que le pedirán a

¹⁰⁰ Respuesta obtenida en el trabajo de campo realizado con el motivo de realizar un estudio en relación al “Proceso de Construcción del Conocimiento Mapuche en relación a los Wingkul y su socialización en la escuela - comunidad” en Chomo Lof Mapu. La investigación realizada por Brigida Ancavil, Curihuinca, Ernesto Paillán y S.

la joven; y en respuesta la hija puede ir creando su propia subjetividad. La subjetividad la crea de acuerdo a sus aprendizajes, errores, y nuevas nociones que surgen en el tiempo, esta le permitirá mejorar y adaptar sus conocimientos de la medicina herbolaria.

Además, podemos analizar las responsabilidades que debe tener cada *che* cuando se le entregan ciertos saberes, en la observación realizada la madre recomienda a su hija que memorice y se haga cargo de una planta medicinal delicada ante las frías madrugadas y amaneceres, se espera que la joven pueda lograr un desempeño ligado a los significantes que ha creado a través de su experiencia.

Apelamos a la idea de transmisión en el momento que la madre dice: “ Para el dolor de estomago se usa la sangría, matico y llantén entonces se lava, y lo preparas como infusión, si esta débil la planta lo mueles para que saque un jugo verdoso fuerte, que después se vuelve café, eso te lo enseñó con más detalle en la casa.” (Observación realizada el 20 de mayo de 2005)

Es aquí donde la transmisión de un saber específico depende de las justificaciones que la madre le ha mostrado a su hija, con razones. Así el saber puede ser expresado y asume una característica de compatibilidad de la persona que aprende. Así el conocimiento es personal, solo la joven hija de la señora María Cabral puede hacerlo, nadie lo hará por ella, cada quien conoce por sus propias capacidades sensoriales y cognitivas, en otras palabras conoce por sus propios medios. En la cultura mapuche se habla del *kimalu ta kimkey* que se refiere a la entrega de conocimientos por parte de un adulto a un aprendiz, pero este último decide libremente en aprovecharlo. También el *kimnualu tta kimkelay* se refiere a la entrega de conocimientos no aprovechados por el aprendiz. Es así como la hija de la señora María Cabral puede optar en aprender y aprovechar el traspaso de saberes que le han sido entregados.

Entonces ¿en qué momento hay transmisión? Para referirnos a ello podemos plantear aquella idea de Villoro donde expone la transmisión del conocimiento: “Sólo hay una manera indirecta de transmitir el conocimiento: colocar al otro en una situación propicia para que él mismo lo adquiera” (Villoro 1996: 211).

Puede ser que en la misma situación se ha propiciado un saber, y al estar presente la joven en un lugar determinado lograría adquirir ese conocimiento que no es teórico, sino vivido y experimental.

2.3 El cara a cara permite la transmisión del conocimiento medicinal

En este punto deseamos rescatar unas ideas leídas en textos del lenguaje, como parte de nuestra formación académica en la maestría. Para desarrollar este punto nos referiremos a aquellos planteamientos desarrollados por autores como Ignasi Vila (1994), Alison Garton (1994), quienes ha estudiado las formas de adquisición del lenguaje por los bebés y los niños durante su proceso de crecimiento. No nos referiremos a esta última aseveración porque no es tan relevante para nuestro tema de investigación. Más bien, nuestra atención está destinada a la relación dual que se lleva a cabo en los procesos de transmisión de conocimientos.

Los diversos autores y en especial los psicólogos evolutivos han establecido diversos nombres a este proceso, en el cual la relación de un bebe, un niño y un adulto está marcada por las interacciones de intercambio y acomodación mutua. Han denominado interacción social como el proceso fundamental en la trasmisión de los conocimientos mapuche, según Alison Garton define interacción social “establece que son esenciales al menos dos personas que intercambian información. Además la interacción social implica algún grado de reciprocidad y bidireccionalidad entre esos participantes (si bien hay que reconocer que existen grado de ambas)” (Garton 1994: 22).

La interacción social para los niños y niñas mapuche es propiciada por los adultos o hermanos mayores de los pequeños, estas personas deben iniciar al niño en la relación mutua de escuchar y observar, muchas veces este contacto social permitirá que los niños (as) aprendan de ellos provocando un impacto importante. A los niños se les debe iniciar en las tareas de la socialización, los padres buscan formas para que sus hijos puedan aprender, aunque ellos están conscientes que esa adquisición dependerá del nivel de manejo de la lengua, experiencias previas y edad, esto será un soporte para que puedan desarrollar la interacción social con las personas que conforman su familia.

Las interacciones van a depender de los propósitos que los adultos tengan. Puede ser una interacción que promueva el ser sociable con otras personas, el aprender a conversar cuando llegan visitas. En una de las observaciones de un niño de 7 años nos dijo al llegar a su casa “pase adelante, vamos a tomar mate”, la madre le dice “converse usted con las visitas y yo caliento la tetera y pongo el pan a la mesa” (observación realizada el 11 de noviembre de 2004).

Es así como los adultos utilizan la interacción para facilitar un nuevo conocimiento en los niños y niñas. Estos últimos vivencian etapas de crecimiento y desarrollo los que son observados por sus padres y familiares más cercanos. De esta forma los niños (as) asumen nuevas formas de enfrentarse y mirar a los otros que le rodean,

utilizaremos la aseveración de Trevarthen (1974) tomado en Vila (1994: 89) quien afirma “la existencia de una “intersubjetividad primaria” entre el niños y el adulto, de modo que gracias a ella el primero es capaz de aprender las características de la estructuras básica de comportamiento entre los seres humanos.” De este modo en las personas que enseñan y las que aprenden existe una relación de intimidad que no es forzada, sino existe el deseo o la complicidad para lograrlo.

Esta relación se origina en un marco de confianza, es así como Berger y Luckmann (1979:48) exponen “las relaciones con otros en la situación “cara a cara” son sumamente flexibles. Dicho en forma negativa, es comparativamente difícil imponer pautas rígidas a la interacción “cara a cara”. Sean cuales fueren las pautas impuestas, serán constantemente modificadas por la enorme variedad y sutileza del intercambio de significados subjetivos que se produce.”

Esta relación cara a cara permite crear a las personas un ambiente propicio para la transmisión y el diálogo que puede existir entre ambas personas. Así los niños (as) desarrollan nuevas nociones de la realidad, el aprendiz puede escuchar lo expresado por el adulto emisor, pero el primero modificará su conducta de receptor a ejecutor de ciertos saberes, donde aprenderá a hacer con la ayuda y guía de una persona que ha desarrollado una experiencia en aquel saber.

La relación entre pares propicia que la interacción se convierta en un puente que conduzca al niño (a) a interiorizar lo que el adulto está transmitiendo, es así como esa estrategia del cara a cara se convierte esencial en la formación de persona y transmisión de saberes en los niños (as).

Por eso creemos relevante lo planteado por María Díaz et al:

Kimnualu ta kimkelay, quiere decir que al individuo se le entregaron conocimientos y no los supo aprovechar: en esta premisa se da a entender que como en toda sociedad, existen personas que no les interesa aprender acabadamente el conocimiento.

Fey ti kimnulu müley ñi kimael que se traduce el que no aprende debe de aprender, en esta existe una intencionalidad directa de cómo debería ser la conducta del niño hacia los aprendizajes que les son entregados durante su proceso educativo. (2001: 25)

En las cita expuesta podemos ver la negación o desinterés de un *che* al no aprender lo que se transmite y enseña, pero si miramos podemos entender que aquella transmisión está cargada de control. El niño (a) o joven será fuertemente amonestado si no aprende donde debe desarrollar responsabilidades, labores y tareas encomendadas por los mayores.

Para corregir la conducta de los niños (as) se les llama tomándose de la cabeza, en *mapuzugun müxog logko* [coscorron en la cabeza] entendido también como llamado de atención, manera no violenta para no inhibir el *kinkantun* proceso de aprender a aprender, desarrollándose la capacidad cognitiva a través de la experiencia entregada por la cotidianidad.

2.3.1 El silencio

En la cultura mapuche, la transmisión del conocimiento medicinal herbolario, va acompañada del silencio y la capacidad para memorizar, actitud necesaria cuando se trata de aprender aquellos saberes, el saber hacer cataplasmas para curar golpes, aprender a cultivar trigo, el saber tejer mantas, el saber hilar y el saber hacer comida mapuche.

Pero estas prácticas también se realizan en otras culturas indígenas de América latina, como lo señala Paradise (1991 citado en Castillo 1995:72) “En el caso de los Mazahua (México) se ha evidenciado que los niños aprenden a partir de la observación y no por medio de explicaciones verbales. La educación de los mazahuas pasa por la observación y la interacción no verbal principalmente.”¹⁰¹

En la cultura mapuche, en las transmisiones los adultos se refieren a los aprendices con palabras, pero después estas serán reemplazadas por el silencio, miradas que van acompañando el saber hacer de los niños (as). Aquel silencio tiene por finalidad dejar que el aprendiz pueda desarrollar la creatividad, iniciativa personal, dedicación y autogestión en el proceso de construcción de aprendizajes en el aprender haciendo.

El silencio se hace crucial en la transmisión de los saberes enseñados en las comunidades mapuche, así lo expone Cartes “En la enseñanza y aprendizaje de la cerámica, está presente el uso del silencio, de un silencio que enseña en el sentido que está cargado de gestos y de un “diálogo”, no audible, sino que se siente, que enriquece y que concreta su fertilidad en una obra de arte, en una pieza de cerámica” (2001:89).

Si evocamos la observación realizada a la joven hija de la *azümüwküleche* María Cabral el (20 de mayo de 2005) podemos comprender que la joven no expresó ninguna palabra, su madre da énfasis al escuchar y callar, así le dice a su hija:

Mira bien, porque te voy a traer una vez nomás, después te mando a buscar las hierbas que necesito, Además anda memorizando las hierbas, los olores, colores y

101 Paradise, Ruth. 1991 “El conocimiento cultural en el salón de clase: Niños indígenas y su orientación hacia la observación” en **documento DIE 33^a** (dirección de investigaciones Educativas). México. 67 –76. Citado en Castillo Martín En su **Aprendiendo con el corazón el tejido andino en la educación quechua**. P.INS EIB / PROEIBAndes/ Plural. 63 – 79.

donde están, la menta blanca, poleo, el ajenjo y la meta negra. Ahora te quedaras al cuidado de la artemisa, cuidala con la hela, hay que ver que cuesta que arribe. (Observación realizada 20 de mayo del 2005)

Podemos entender que hay un interés para memorizar, y también desarrollar la capacidad de oler, observar colores de las hierbas y los ecosistemas donde las hierbas se encuentran, la joven se detiene a escuchar las instrucciones que su madre entrega. En ningún momento la aprendiz desarrolló un movimiento que motivara a la madre a detener su plática, tampoco se resistió, solo se dejó llevar por las palabras, aquí podemos ver esa gran diferencia con el cara a cara que permite una interacción donde el lenguaje asume un valor instrumental importante, porque la comunicación está cargada de autorregulación con significados propios de la cultura, que es mediada por esa diada: la que escucha y la que transmite, donde se genera una construcción compartida y consensuada entre ambas partes. El silencio va de la mano del escuchar y observar, estas se transforman en conductas necesarias para la transmisión del conocimiento medicinal herbolario, así el adulto lo asume como una estrategia necesaria en la entrega de saberes y conocimientos mapuche.

Por ello creemos que el aprender de las hierbas medicinales mapuche los aprendices desarrollarán una capacidad específica, donde la aprehensión inmediata va a depender de los sentidos para captar lo detalles más pequeños y prolijos que observará y escuchará en el momento de la trasmisión, para luego integrarlos a una unidad cognoscitiva más completa que sin duda modificará ó perfeccionará en el transcurso del tiempo.

2.3.2. Agentes que establecen el equilibrio a través del *mapuche kimün baweh zugu mew*¹⁰²

En la transmisión de conocimientos de la medicina herbolaria mapuche existen agentes ó personas que poseen un saber específico el cual lo enseñará a la persona escogida, ya sea por *pewma*¹⁰³ del mismo aprendiz o por premoniciones de otras personas. En ese tipo de *che* se encuentran las *machi*, a quienes dedicaremos el principio de este punto para explicar su rol fundamental en la transmisión y preservación de los conocimientos medicinales herbolarios mapuche.

¹⁰² El *mapuche kimün baweh zugu mew* se refiere al conocimiento medicinal mapuche.

¹⁰³ *Pewma* se refiere al sueño que tiene una persona el que permite conocer, aprender, tener cuidado y principalmente conocer lo que puede ocurrir. En la cultura mapuche los sueños son relevantes porque permite orientar a las personas en su actuar; todas las mañanas cuando los miembros de las familias se juntan a tomar hierba mate y lo primero que preguntan ¿Cuáles fueron sus sueños?, así comparten los adultos, jóvenes y niños todos relatando sus sueños.

Estas personas denominadas *machi* son las encargadas de mantener el equilibrio en la cultura mapuche, y en la actualidad son bastante concurridas por pacientes no indígenas. Es así como estos agentes dedicados a curar enfermedades y enfrentar los desequilibrios existentes en los diversos *lof che* donde prestar su servicio a través de premoniciones o sueños que le guían en su labor curativa.

Las *machi* adquirirán sus conocimientos y experiencias a través de los sueños es así como el *logko* Antolin Kuriaw nos explica el *pewma* [Sueño]

Antes nuestros antepasados sabían las cosas también mediante el sueño *pewma mu*, a partir de ahí del estar bien, el caminar bien estar en el camino correcto venía el *mañontun* que es el agradecimiento por estar y permanecer de esa manera en equilibrio con todas las fuerzas que existen, por ejemplo las machis le han dado el conocimiento para sanar a las personas, y así mismo existen esas personas *bawentuchefe* que también sanan a las personas y pues les han entregado el conocimiento mediante el *pewma*, ellos tienen un tipo de conocimiento. (Entrevista realizada en el año 2003)

También dependerá del *az* si una persona puede adquirir tal conocimiento, si no posee ese mismo *küpalme* no logrará conocer ni tampoco practicar un conocimiento más específico como el de *machi*, *bawentuchefe* ó *gütamchefe*. Si posee ese *az* la persona debe aprender aquel conocimiento que está dispuesto para él o ella, si no desea o se niega a aprender las consecuencias pueden ser muy peligrosas y hasta fatales para el (la) aprendiz, aquí tenemos dos relatos que nos pueden ayudar a entender el Ñi jowgen ti pwerimontun zugu am ti kuxan zugun [la aceptación de la premonición ó la enfermedad]

Mi abuela fue escogida para ser *machi*, sin embargo, ella no llegó a serlo. Cuando niña y cuidaba ovejas, tenía sueños y visiones que la llamaba a este servicio. Luego de un tiempo enfermó. Al llevarla para hacerle *machitún*, después de hacer el diagnóstico la *machi* le dijo que ella había sido elegida para ser *machi*, por eso había tenido esas visiones, llegaría a ser *machi*. Sin embargo ella no siguió el llamado a servir y se casó. Por esa razón- tal vez su esposo no estuvo de acuerdo- mi abuela no fue *machi*. Pasaron los años que debía vivir y se enfermó; cuando estaba por morir, decía en sueños: “ Terminará aquí mi vida y con ella parte de lo que es lo mapuche- esto lo decía porque el llamado a ser *machi* en su familia había quedado pendiente-. (Curquin; José et al 1997: 22)

En una entrevista realizada por el diario Mapuche Kimün al *machi* Sebastian Aillalef expresa como se detecta la enfermedad y que elementos utiliza para conocer las enfermedades.

En cuanto a los fundamentos en que se basa su medicina, las hierbas y plantas medicinales se aplican dependiendo de cuál es la enfermedad detectada, además de esto varía la oración y el trabajo que realiza. “Yo con sólo mirar a una persona puedo saber cual es el medicamento que le corresponde “: Pero también por medio de la orina, del pulso, de la ropa, de las fotografías, el *machi* Sebastián

puede determinar cuál es el mal que está afectando a la persona enferma.
(Entrevista realizada al machi Sebastian Allilef en Mapuche kimün 2004:5)

Estos relatos nos ilustran cómo las machis son escogidas, ellas obedecen a sus sueños y visiones que comúnmente ven a solas, especialmente cuando realizan sus actividades en el campo. Los *newen* buscan maneras de comunicarse con las personas y así captar su atención para que puedan ejercer su rol, después que el o la aprendiz obedece el llamado de ser machi, comienza la preparación que será conducida por una machi más adulta o anciana que posee gran sabiduría para que le oriente a realizar los trabajos. Cuando una machi u otro agente social, religioso y educativo desobedece al llamado a desempeñarse con los otros *che* y buscar la armonía entre ellos, se le presentan ciertas enfermedades que son consideradas transgresión y falta de respeto a los *newen* y *geh* existentes. Esta enfermedad se denomina *kisu kuxam*.

Cada machi cura las enfermedades con hierbas que conoce y tiene antecedentes de que curaran los males de los *che* enfermos, estos últimos deben someterse a una revisión de las *machis*, pero también cada una no solo necesita estar directamente con la persona enferma, sino recurre a otros elementos que le ayudan a visualizar el *kuxan* (enfermedad), relatado por el *machi* Sebastián Allilef

Cada *machi* posee conocimientos peculiares, la *kimün che* Marta Carril nos explicó: “los remedios siempre hay que tenerlos como secreto, *machi am ta feypikiy*, nunca la machi te va a decir que remedio va a entrar en tu enfermedad *pu*.” Esta aseveración nos da a entender que los médicos mapuche no entregan sus conocimientos a cualquier persona, no existe mucha apertura y disposición para dar a conocer sus prácticas medicas, eso supone que el conocimiento medicinal mapuche es cerrado porque no permite una difusión a cualquier persona que desee aprender.

Durante nuestra investigación no logramos acercarnos a una machi para realizar preguntas, una vez me dijo la machi del territorio de *Xuf xuf*, “Si es lo que quieres que te ayude para estudio no.... no crea que te ayudare, *kimlay*, si es para ti y tú hijito yo te ayudo en lo que quieras y te hago *pelotu*, me escuchaste”¹⁰⁴ (21 de octubre del 2005). De esta forma nos contestó la *machi*. Las informaciones que logramos obtener respecto a la transmisión de conocimientos herbolarios fue a través de un *bawentuchefe*, quien nos explicó parte de sus saberes y conocimientos que está constantemente adquiriendo debido al trabajo con diversas *machi*.

¹⁰⁴ Las razones que nos impidió en realizar entrevistar o realizar conversaciones profundas con una *machi*, están explicadas en el capítulo II en Aspectos Metodológicos.

El conocimiento del *bawentuchefe* está referido al *bawen* hierba medicinal. Esta persona desempeña también su vocación y rol a través de sueños que le indican lo que debe hacer, así realizará las mismas labores que algún miembro de su familia realizaba tiempo antes. El testimonio que expondremos es de un *bawentuchefe* quien conoció su llamado al aprender el conocimiento medicinal a través de *pewma*. El nos decía así:

INVESTIGADORA: La machi ¿cómo le enseñó de las diversas hierbas?

BAWENTUCHEFE: “El conocimiento es traspasado de la machi a mí, me enseñó mucho ante yo llegara a *kozopüjü* venga para ver si podemos trabajar., si a ti te gusta mi camino podemos trabajar, tenís que tener buena memoria.” “Después me soñé mucho, me resistí y resistí pero mi llamado era mas grande”.

(Entrevista realizada al *bawentuchefe* Sergio Peralino Huinca el 13 de mayo de 2005)

En relato podemos comprender que el ser *bawentuchefe* no fue heredado por la familia del *bawentuchefe* no podemos decir *bawentuchefe küpan*¹⁰⁵, entonces su conocimiento fue trazado por los *pewma*, estos lo llevaron a trabajar con *machi* y aprender el conocimiento medicinal

Para aquellas personas que no poseen el az de agentes encargados de ejercer la medicina herbolaria, pueden aprender un conocimiento no tan específico o detallado y eso dependerá de diversas personas de acuerdo a su interés o el deseo de los padres de familia en transmitir tales conocimientos a sus hijos (as). La informante *azümüwküleche* María Cabral nos cuenta: “mi madre quiso que yo aprendiera todo acerca de yerbas medicinales, hasta grande me enseñaron a quebrar empachos y sobarles el espinazo, rezarle a los guaguas que están ojeadas” (Conversación 28 de octubre del 2004).

Esto nos demuestra la decisión de los adultos de enseñarles a los menores. Se convertirá en una experiencia personal y desarrollada a través de la vida cotidiana, de esta forma los niños (as) vivenciarán la transmisión de un saber muy difundido y conocido por las personas, pero al momento de escuchar, ver y practicar será muy particular, porque se lo apropiarán para convertirlo parte de su consciente y ritual.

Lo ritual está muy presente en la adquisición de estos conocimientos, cuando se le enseña a los niños (as) se les pide que respeten a los dueños de los lugares donde sacarán remedios o hierbas medicinales.

¹⁰⁵ Como ningún mapuche puede negar su origen territorial tanto del *mapu*, *lof* (comunidad) tampoco puede perder sus vínculos familiares que se describen como *küpan* (procedencia familiar) lo que le permite desarrollar de manera más potente su personalidad, autoestima, su *az* (carácter) y esto le permitirá desarrollar un tipo de conocimiento que se diferencia de otros.

Esta información nos permite comprender que lo ritual y religioso no solo están referidos a agentes que se dedican a curar aquellas enfermedades, por el contrario es un conocimiento difundido a diversas personas, sin importar edad, sexo y territorio donde se encuentre, el permiso y el respeto se hacen valores fundamentales al momento de practicar aquellos conocimientos medicinales transmitidos por los adultos.

2.4 La transmisión de los conocimientos mapuche en la escuela

Los Planes y Programas creados por el Ministerio de Educación (MINEDUC) para desarrollar la labor educativa, han sido pensados para atender a la población nacional, pero al ver las diferencias existentes entre niños indígenas y no indígenas, se ha deseado disminuir las desigualdades demostrando que los niños (as) y jóvenes pueden recibir educación de calidad y responder a las exigencias propuestas, además de reconocer el capital cultural de los niños(as) intentando trabajar los contenidos de acuerdo a la pertinencia sociocultural. Para ello el MINEDUC ha planteado la idea de contextualización de los contenidos escolares de acuerdo a la realidad existente en los centros educativos.

Las clases de *mapuzugun* son abordadas como una asignatura o materia, pero a nivel administrativo adquiere el estatus de sector de aprendizaje, pero en la práctica la transmisión del conocimiento mapuche se entrega en una hora pedagógica en la cual se abordan diversos contenidos culturales establecidos en la planificación anual.

Las clases realizadas en la escuela “San Martín de Porres”, es realizada por una profesora mapuche y un asesor cultural siendo los encargados de enseñar los contenidos de su cultura mapuche a los niños (as). Esta labor se realiza a través de un subsector de aprendizaje *mapuzugun* programado en la carga horaria de los niños (as) una vez a la semana con 45 minutos como hora pedagógica.

Así como la escuela ha introducido el conocimiento mapuche a las prácticas pedagógicas, así se reproducen y recrean aquellos conocimientos que poseen los niños (as), obtenidos en experiencias vividas en el hogar y el *lof mapu*.

2.4.1 La familia fuente de socialización evocada en la escuela

Los niños y niñas que ingresan a las escuelas con Programa de Educación Intercultural Bilingüe ven que sus conocimientos y saberes son retomados en las clases en cuales participan. De esta forma reviven los aprendizajes obtenidos en el hogar y el mismo *lof*.

Para hacer más ilustrativa expondremos una clase de *mapuzugun* para conocer las maneras de transmitir los contenidos indígenas en aula. (Clase observada el 10 de

noviembre de 20004. aula de NB2 cursos de 3 y 4 año básico. Sector de aprendizaje: Mapuzugun) Y entrevistas realizadas a Aylen Quidel, Fredy Quidel y Benjamin Córdova.

PR: Escribe unas palabras en el pizarrón:

[Dewmayaymun kiñe amul dungu tufachi uwur mu.]

amunka - fuchakeche

rakiduam - kuyfikeche - kimun

ngulam - traurin – ingel – kachilla

PR: “Escriban las palabras que aparecen en la pizarra...” “Deben hacer o construir una oración ... texto que contenga la lista de palabras, estas palabras.... hijo escucha.....”

INV: las actividades de los niños. La mayoría de los niños realizan textos de acuerdo a actividades que realizan sus padres, o han visto o escuchado.

INV: al avanzar y revisar las actividades de los niños, y la mayoría de los niños (as) realizan textos de acuerdo a las actividades que ejecutan sus padres siendo la mayoría referido a actividades cotidianas:

cortar leña – gijatun – machitun

INV: le pregunto a Ángelo Antón: ¿Qué es eso? Señalando que dibuja en su cuaderno.

ÁNGELO ANTÓN: “contesta *gijatun* nosotros hicimos el nuestro, mi papá y toda mi familia participó “yo fui a buscar al *choyke* eso se llama *kalfumalen*”

INV: “Dime tú sabes lo que es el *kulxug*?”

AYLEN: “*kultrung* es un instrumento que lo toca la machi a veces para hacer *machitun*.”

INV: “¿Quién tienen más ese instrumento?”

AYL: “el *longko*...”

INV: “Y como es del *logko* es igual al de la machi?”

AYL: “parecido”

INV: “en que se diferencia”

AYL: “diferencia uno da ordenes y el otro mejora la salud.”

INV: “Tú conoces la simbología que esta en el *kulxug*”

AYL: “simbología si, de por ejemplo del *pewul*, *rimu*, el haber las dos, como se llamaba el *puken*, el *rimu* parece lo dije ya...”

INV: “¿Qué es eso el *rimu*?”

AYL: “este es son como las estaciones del año, primavera, verano, otoño, invierno.”

INV: “¿Dónde aprendiste eso?”

AYL: “eso me lo enseñaron mis papás, mi papá con mi mamá.”

INV: “Y que es un *rewe*, le enseñan eso en la escuela?”

FRE: “no”

BEN: “no”

INV: “Y donde lo aprenden?”

FRE: “en la casa”

IN: “¿Quién le enseña?”

FRE: “papá”

Podemos ver en la observación de aula que la manera de tratar los conocimientos mapuche es a través de estrategias que permiten a la profesora y asesor cultural motivar a los niños (as), despertarlos con lo propio (Ver anexos fotografía N°2).

Las palabras mapuche las escribió la profesora en la pizarra, y los alumnos (as) escogían aquello que cada uno conocía producto de la socialización realizada en el hogar. El referente más cercano para los pequeños es la familia, así lo expresa J.A Simms y T.H Simms¹⁰⁶ (1972 citados en Vásquez 1996:15) “además, ninguna otra unidad social es capaz de tan completos e íntimos lazos afectivos como pueden existir entre los miembros de una familia.”

Es necesario tomar en cuenta que el niño (a) recrea en la escuela aquello que a observado en la familia, así Pierre Bourdieu se refiere a la familia como una institución que se encarga de transmitir y reproducir elementos esenciales que hacen que el capital cultural se preserve. Por lo tanto la familia es uno “de los lugares por antonomasia de la acumulación de capital bajo sus diferentes especies y de su transmisión y por la transmisión, a fin de poder transmitir y porque está en condiciones de hacerlo.” (Bourdieu 1997:133)

Los niños(as) aprenden bajo normas culturales que son explicitadas por los portadores que pueden ser los padres u otros adultos que se mantengan en un misma casa. Pero si pensamos en la transmisión realizada en el hogar nunca será igual en la escuela, ya los padres transmiten un conocimiento por medio de pautas de comportamiento que les hace a los niños(as) aprender, además por encontrarse en un espacio de transmisión que propicia un quehacer práctico y experimental, permitiendo al niño(a) conocer más de cerca lo expresado por los mayores.

La información de la clase de *mapuzugun* nos indica aquello que plantea George Spindler como “En efecto cualquier clase de ceremonia es una dramatización, a veces indirecta y metafórica, a veces muy directa, del juego entre las fuerzas y los acontecimientos cruciales de la vida de la comunidad.” (Spindeler 1993:219) Esta cita nos permite entender cómo la comunidad inicia a los niños (as) en labores tan

¹⁰⁶ Simms J.A y T.H Simms. 1972. **Socialización y rendimiento escolar**. Madrid :Morata. Citado en Ana Vásquez y Isabel Martínez en **La socialización en la escuela**. Barcelona: Paidós.

complejas que les permite formarlos en la comprensión de la cosmovisión y religión mapuche. Cuando Ángelo contesta “*gijatun* nosotros hicimos el nuestro, mi papá y toda mi familia participó “yo fui a buscar al *choyke* eso se llama *kalfumalen*.” Nos va demostrando que las prácticas motivan a los niños (as) aprender de las experiencias propias y asumir diversos roles que pueden desempeñar en un futuro no muy lejano. Creemos que los niños (as) utilizan a sus familias como referentes en sus actividades en aula, porque visualizan a sus padres como portadores de conocimientos culturales, a diferencia de aquellos contenidos como inglés, gramática, donde no siempre pueden otorgar ayuda a sus hijos, no porque no deseen, sino porque a veces no saben. En otra observación de clase podemos evidenciar que no solo los padres son el referente más próximo, también otros miembros de sus familias:

PRO “realizarán diversas plantas. Arbusto, árboles y ¿Cuáles son los de alimentos?.

PRO: “ además deben preguntar en sus casas si es necesario realizar algún tipo de rezo para cosechar, obtener algún bien de la tierra...”

NIÑO: “¿Qué es un bien?

INV: (otro niño dice es algo bueno)

PRO: “no, no hijo”

“algo bueno es hacer bien, algo perfecto”

“el bien es un fruto algo material que entrega la madre tierra”.

NIÑA: “mi abuelo da a la tierra vino y lo demás lo bebe él solo”

(Clase Comprensión del medio natural, social y cultural, del 5 de noviembre de 2004., aula NB 2 cursos de 3º y 4º año básico.)

La familia o comunidad es el núcleo portador de conocimientos y saberes, por lo tanto los niños(as) reconocen en ella una fuente de protección y crédito social ante el capital simbólico transmitido. Por lo tanto la familia, los progenitores y otros parientes cercanos al niño (a) son los que acompañan en el proceso de autodescubrimiento concebido como un proceso permanente que permite a las generaciones más jóvenes recibir valores, conocimientos y pautas culturales del grupo humano al que pertenecen.

Esto nos demuestra que los niños(as) validan aquellos conocimientos porque los consideran legítimos e interesantes, si esto no fuese así, no los evocarían para dar ejemplos que les permitan puntos de comparación y de análisis con lo que conocen y están aprendiendo.

Aunque en recientes investigaciones confiadas por el Ministerio de Educación de Chile a diversas universidades, estas últimas han entregado informaciones producto de las

investigaciones de diseño muestral que proporcionan datos relevantes respecto a lo que aprenden los niños(as) en la escuela y en el hogar.

Entre los datos obtenidos se muestran devaluaciones de los aprendizajes obtenidos en la casa a favor de aquellos que son transmitidos en la escuela.

[...] los niños/as nos muestra el establecimiento de cierta distancia entre la casa y la escuela, donde solo está última se consagra como un espacio de aprendizaje y de transmisión de conocimientos válidos. La escuela es un referente de normas, de control y también de lo válido está dada “porque uno en la casa no aprende”; “cuando no lo puedo hacer en la casa recuerdo lo que hice en la escuela”. (Centro Interdisciplinario de estudios de género 2005: 44)

Nos resulta importante mostrar otra perspectiva de la escuela y hogar, es posible que los niños (as) reconozcan las transmisiones realizadas por la escuela como aquellas necesarias para desenvolverse en la educación media ó superior, también en la vida cotidiana cuando tenga que realizar tramites y vender sus productos en la ciudad.

Es así como nos expresan “El saber no escolar es fuertemente deslegitimado generándose una brecha que enfatiza los procesos de estandarizada de una cultura reconocida como la cultura chilena” (Ibid 2005:111). Esto lo podemos entender de diversas formas, una de ellas la intentamos explicar como: *aprendizaje en la escuela* es válido y reconocido por los alumnos (as), pero a su vez legitiman la transmisión y *aprendizajes de sus padres en el hogar*, está última está enmarcada en un discurso implícito que existe en la escuela “San Martín de Porres”, el valorizar lo mapuche por sobre todo sin importar los resultados de ello.

Por ello creemos que el realizar aspectos culturales como es el caso de lo mapuche obedece a la finalidad de desarrollar Educación Intercultural Bilingüe para mostrar al mundo indígena y no indígena, los logros alcanzados, aunque muchas veces están enlazados con la escasa reflexión de los docentes provocando que los saberes y conocimientos de los niños se incorporen al ámbito escolar sin mayores obstáculos personales y del entorno.

2.4.2 La transmisión y reproducción del conocimiento medicinal herbolario en la escuela “San Martín de Porres”

La transmisión del conocimiento medicinal herbolario que se recrea en la escuela corresponde a una creación comunitaria que se ha forjado en el transcurso del tiempo, que también es actualizada a través de las experiencias de los *che*.

El conocimiento que se trasmite en la escuela no es realizado por una *machi* ni tampoco *bawentuchefe*, solo lo hace el Asesor Cultural (AC) de acuerdo a sus conocimientos y experiencias con las hierbas medicinales. Por lo tanto podemos decir

que esa transmisión corresponde a conocimientos reconocidos por la comunidad y por la población no indígena que es usuaria y vendedora de hierbas medicinales, más conocidos como herbateros.

Volviendo al tema escolar, no es nuestro propósito dar veredicto “si es malo o bueno” pero si deseamos explicarnos la realidad educativa en el trato de la medicina herbolaria y el conocimiento mapuche. Para ello utilizaremos base teórica apoyada en la reproducción cultural que será abordada desde la perspectiva de Pierre Bourdieu, quien realizó importantes investigaciones que contribuyen a la sociología de la educación desde las relaciones entre reproducción cultural y social, que el sistema educativo genera.

Para poder entender la idea de reproducción cultural es necesario tomarse de otros conceptos que Bourdieu presenta en sus obras como el de capital cultural y habitus que nos permitirá entender como se desarrolla la socialización en la escuela.

En sus planteamientos el autor antes señalado, nos expresa que la escuela como institución ayuda a distribuir el capital cultural a través del habitus que según Bourdieu es “El habitus como sentido práctico que es fruto de la incorporación de las estructuras del mundo social- y, en particular, de sus tendencias inmanentes y de sus ritmos temporales-.” (Bourdieu 1997: 478). Según Tellez el habitus “puede existir bajo tres formas: en estado incorporado (interiorizado); es decir, bajo la forma de disposiciones durables del organismo (*habitus*); en estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, pinturas, libros, etc., y, finalmente, en *estado institucionalizado*, que es una forma de *objetivación*.” (Téllez 2002: 203 – 204).

En las estructuras del espacio social que interactúa, para ello se crean modos y mecanismos de reproducción para lograr que el capital se perpetúe con modificaciones. Esta distribución de capital se lleva a cabo a través de estrategias donde los cuerpos que impulsan tal relación son las familias, escuela que persisten bajo la idea de perpetuación de seres sociales aptos para desarrollarse en una sociedad previamente definida.

Si partimos de la idea que la “institución escolar sería la encargada de distribuir esos saberes equitativamente, por encima de las diferencias sociales, sexuales, étnicas, etc., contribuyendo a la extinción de las desigualdades y privilegios” (Ibid 2002:98). Es así como la escuela y sus acciones tienden a mantener sus ideas forjadas a través de prácticas o formas de enseñanza, que muchas veces han moldeado a los grupos que asisten a ella.

Es así como los grupos, y los mapuche se han adaptado a las circunstancias del medio cultural, y modifican sus prácticas culturales, es interesante comprender cómo

la escuela ha forjado cambios en la concepción de educación y en la misma cultura mapuche, esto puede ser producto de la reproducción de la cultura homogénea que se traslada al ámbito escolar y muchas veces ha negado las prácticas culturales de los pueblos indígenas con el fin de crear una cultura igualitaria donde todos son estudiantes próximos a ser ciudadanos y estos parte de una Nación.

Es aquí donde nos fijaremos para resaltar la reproducción cultural porque nos permite entender que sucede con la comunidad y escuela, cuando esta última asume un cúmulo de prácticas que han sido asimiladas por la institución educativa, donde esta intenta:

Por otra parte, para vencer las resistencias de las formas culturales antagónicas, el sistema escolar necesita recurrir a la violencia simbólica. Toda cultura académica es arbitraria, puesto que su validez proviene únicamente de que es la cultura de las clases dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo. (Bourdieu 1996:9)

Lo que nos expresa Marina Subirats¹⁰⁷ nos hace pensar de una manera diferente, si antes los grupos subordinados no lograban conciliar sus conocimientos con los conocimientos escolares, en la actualidad con la Reforma Educativa y la Educación Intercultural Bilingüe esa idea ha sido volteada por una motivación de valorar y respetar aquellos conocimientos mapuches en aula, haciéndonos pensar si es otra forma de dominación, o que la ideología dominante ve necesario legitimar espacios y ámbitos para acentuar más las fronteras culturales a través de la participación, ó es otro medio de control que la escuela desarrolla para llevar a cabo las políticas educativas estatales.

INV: La clase de *mapuzugun*: se llama Conociendo las hierbas medicinales de mi *lof*, lo escribe la profesora en la pizarra.

Como siempre con una letra muy clara y redonda para que los niños (as) entiendan: Al lado izquierdo señala la fecha, día- mes y año.

El asesor cultural lleva preparado los materiales que ha de trabajar, solo esperan que lleguen más niños (as) a la escuela. Por que la clase de *mapuzugun* es a la primera hora de la mañana.

AC "Ustedes conocen las hierbas medicinales"

AC: "Ustedes deben aprender de las hierbas medicinales son muy importantes".

AC: "Estas plantas que les traje son medicinales y ayudan al ser humano y los animales". "Lo que voy a enseñar es plantas medicinales que todo mapuche debe saber".

FABIOLA: "mi mamá y mi agüela sabe mucho de eso"

¹⁰⁷ Esta es una cita extraída de el libro **La reproducción elementos para una teoría del sistema de enseñanza**.de Pierre Bourdieu y Jean claude Passeron. Pero que corresponde a Marina Subirats en la introducción a la edición castellana.

NIÑOS: “si, si... algo ... las mujeres deben saber eso...”

IN: Los niños dicen así, y uno expresa levantado en su silla y fuerte exclama lo siguiente “ yo no soy mujer para hacer eso, los hombres siembran, cosechan y matan animales, cortan leña, pero no andan detrás de hierbas.”

IN: El asesor ríe y también los otros niños, las niñas muy molestas se dan cuenta lo que dice su compañero, “ tontos son ustedes, burros, no solo mujeres hacen eso.” El asesor cultural no dice nada, mueve la cabeza y se distrae en otras cosas.

AC: “Ustedes deben aprender de las hierbas medicinales son muy importantes”.

IN: En ese momento procede a mostrar una serie de hierbas a los niños, las que tienen en una carpeta con los nombres en *mapuzugun*.

IN: los niños (as) comienzan a observar las diversas hierbas y muchos de ellas son conocidas por ellos, y dicen en mi casa hay, cerca de sus casas.

AC: “Hay de estas hierbas en sus casas”

NIÑ: “si, si, si”.

AC: “Menta sirve para *kuam puxa* – dolor de estomago”

“Poleo sirve para el *kuxan logko* – dolor de cabeza”

“Toronjil sirve para *mu kumi* - pazmo”

“*Xafuva*: 7 venas para *afen kuxan* – curar el higado y curar heridas”.

IN: En ese momento procede a mostrar una serie de hierbas a los niños, las que tienen en

una carpeta con los nombres en *mapuzugun*.

IN: los niños (as) comienzan a observar las diversas hierbas y muchos de ellas son conocidas por ellos, y dicen en mi casa hay, cerca de sus casas.

AC: “Hay de estas hierbas en sus casas”

NIÑ: “si, si, si”.

AC: “Menta sirve para *kuam puxa* – dolor de estomago”

“Poleo sirve para el *kuxan logko* – dolor de cabeza”

“Toronjil sirve para *mu kumi* - pazmo”

“*Xafuva*: 7 venas para *afen kuxan* – curar el higado y curar heridas”.

(Clase de *mapuzugun* realizada 11 de mayo de 2005)

En una entrevista realizada al Asesor Cultural (AC) el por qué todos los niños (as) deben conocer de la medicina herbolaria mapuche:

INVESTIGADORA: ¿Cuándo enseñan hierbas medicinale en la escuela todos los niños deben de aprender ese conocimiento?

ASESOR CULTURAL: “Lo ideal es eso que conociera las hierbas medicinales de repente es una necesidad de conocerlas, necesidad de aprender, de repente deberíamos viajar ala ciudad comprar es remedio que nosotros no tenemos ala mando de repente porque es mucho mejor que la medicina *wigka* de repente, compramos una aspirina y por no tener conocimiento compramos una aspirina y en la comunidad hay mejores remedios que una aspirina, yo creo que debería hacerlo debería hacerlo.”

“De alguna manera sería útil pa` ellos

(Entrevista realizada al Asesor cultural de la escuela, el 23 de octubre de 2005)

A continuación explicaremos la relación que se produce cuando se transmite en la escuela y la comunidad, nótese la importancia que da al conocer las hierbas medicinales en la escuela, el Asesor Cultural (AC) dice todo “Lo que voy a enseñar es plantas medicinales que todo mapuche debe saber” esto nos permite entender que la transmisión generada en la escuela corresponde a una idea escolarizada donde todos los niños (as) deberían aprender lo mismo en un tiempo determinado. Enmarcado en una relación donde los niños (as) aprenden y la profesora y el asesor cultural enseñan y rápidamente podemos relacionar lo que mencionábamos en el punto del cara a cara, donde se realiza una relación dual de acercamiento del aprendiz y el que enseña, donde este último, a través de la práctica y vivencia inmediata enseña. Podemos ver que el asesor cultural le explica de una vez a todos los niños (as), sin trabajo práctico, donde cada uno pueda utilizar conocimientos y experiencias previas. Aunque entendemos que el trabajo con tantos alumnos (as) a la vez puede resultar complejo realizar tan finas instrucciones. Las personas que transmiten lo hacen sin ver las reacciones de los niños(as), esa relación cara a cara se va perdiendo porque se debe atender a treinta o más niños(as) en un aula, esto significa que la relación entre diadas ó más integrantes se realiza entre los estudiantes, entre ellos aprenden, se corrigen y felicitan por sus logros.

Si pensamos que en la cultura mapuche la transmisión de la medicina es restringida a ciertas personas de acuerdo a su *küpalme* y *az*, aunque también podemos visualizar que la transmisión entregada en la escuela está referida a hierbas medicinales que conoce en su mayoría las personas mapuche, por lo tanto no sería restringido a los niños (as).

Podemos exponer que la institución a través de las clases de *mapuzugun* tiene la intencionalidad de recobrar aquellos saberes y conocimientos mapuche, transportándolos al aula para igualarlos al contenido no indígena, para que exista una continuidad de estos en el ámbito escolar.

La transmisión en la escuela se produce de una manera uniforme y carente de variabilidad metodológica, por ejemplo realizando las clases solo en aula cerrada, sin tomar en cuenta el libro abierto que presenta el *lof mapu* a los estudiantes. Solo se recurre al *lof* para señalar algunos elementos que existen, pero sin mayor reflexión en lo que respecta a la medicina.

Es necesario hacer mención que la transmisión realizada en la escuela va a responder a una tradición que va legitimándose a través del tiempo por medio del lenguaje, la comprensión, la socialización y las interpretaciones que construimos en conjunto con otras personas. De este modo las prácticas se estructuran como un “ [...]Saber de lo

que hacemos con otros y ese saber que incorporamos en esa práctica nos permite asegurar su permanencia en el tiempo como una tradición. En ese sentido una práctica nunca es neutra refleja la tradición a la cual constituye” (Sepúlveda sf:4).

Esas prácticas validan un saber que se incorpora en el aula para transmitir aspectos de la cultura mapuche, como la medicina herbolaria, con escasa reflexión que hacen los encargados de motivar y el trabajo pedagógico. Como por ejemplo, podemos inferir que la opinión que ofrecen los niños (as) respecto a las relaciones de hombre - mujer y los roles que estos deben desempeñar en la cultura mapuche. El asesor cultural no comprende esa relación tan marcada que se hace en los *lof*, situaciones aprendidas debido a la socialización realizada en la familia.

Otro elemento que nos propicia la transmisión del conocimiento medicinal, es la relación que las hierbas son un elemento que permite a los niños (as) entregar información de ellas sus fines curativos y la dolencia que ataca, no hay ninguna relación como se prepara ya sea en infusión, horas de tomar, cantidad, nada sólo son informaciones que uno mismo puede obtener en un manual de hierbas tradicionales. Tampoco esperamos que se realicen solemnes clases de medicina, pero queremos resaltar el fin que puede tener esa transmisión.

2.4.3 La transmisión del conocimiento medicinal mapuche y la trasgresión cultural

En puntos anteriores expresábamos las formas de transmisión que poseen los mapuche para que las generaciones más jóvenes aprendan los saberes y conocimientos ancestrales. Para que puedan aprender los aprendices deben poseer un valor esencial llamado respeto, este debe ser ejercido por los *che*, la naturaleza y la vida que existe en la tierra. El respeto se concibe como fundamental para poder vivir sin transgredir las normas y ocasionar desequilibrios en la tierra.

En los siguiente párrafos deseamos exponer una de las consecuencias que ocasiona la inscripción de saberes y conocimientos mapuche los que son transmitidos en la escuela.

A continuación mostraremos una observación de aula, donde deseamos exponer esta trasgresión de normas culturales que en la escuela ocurren para luego mostrar otras informaciones que nos permitirán referirnos al conocimiento medicinal herbolario:

PRO: (les dice) “¿Quiénes tienen *trutruka* y saben tocar?”

NIÑOS: “si sabemos “ “Yo tengo, pero es de mi papá.”

PRO: “contesta entonces no es suyo hijo.”

NIÑ: "mi papá no deja sacar el *kulxug*, tampoco la *trutruca* él toca en el *gijatun*..."

AC: "yo voy a hablar con tú papá y el me prestará"

NIÑ: "no se puede grita un niño"

INV: en ese momento le digo al asesor cultural por qué no hablan en *mapuzugun*, a veces utilizamos, no siempre. La profesora le hace una señal al asesor cultural, moviendo la cabeza y mostrando su molestia porque me ha contestado.

INV: la profesora: (le dice que se calle.)

(Clase de *mapuzugun* del 10 de octubre del 2004, aula de NB3, 5º y 6º año básico.)

En la observación podemos inferir, el no comprender el mensaje que expresa el niño con un "No se puede", dificulta el despliegue de ideas que los alumnos (as) poseen respecto a los instrumentos que son destinados a las ceremonias religiosas, estos no se pueden ocupar en cualquier momento sino existe una rigurosidad que hay proteger. Los niños lo expresan como ellos lo entienden, la profesora y el asesor cultural insisten en negar el saber de los niños (as), podemos decir que puede haber un desconocimiento por la profesora y el asesor cultural ó también los últimos se aferran a la idea de obedecer las exigencias de los maestros!.

Podemos ver que la respuesta de los niños (as) expresada a la profesora es bastante clara, ella pregunta y los alumnos (as) contestan, pero si pensamos en el significado que tiene, el niño dice que no puede prestar su *kulxug* y *xuxuka* porque ambos son instrumentos utilizados en momentos específicos donde la ritualidad mágica retoma gran fuerza y la espiritualidad de los mapuche se renuevan a través de *gijatun*. Los niños (as) saben que esos instrumentos no se tocan ni tampoco se sacan fuera de la casa para ser expuesto a otras personas, se deben cuidar para los rituales, para ello existen otros *kulxug* y *xuxuka* que pueden tocarse en diversas ocasiones sin tantas restricciones¹⁰⁸.

Pero la profesora y el asesor cultural no validan aquellos saberes que poseen los niños (as), esto nos demuestra que en el ámbito escolar aquellas normas culturales no son tan relevantes. Al terminar el diálogo que mostramos en la observación de la clase de *mapuzugun*, los niños ven que sus conocimientos adquiridos en la familia no son reconocidos, por lo tanto se niega las particularidades culturales que la socialización familiar propicia. Esto nos indica que los encargados de las clases desconocen o no encuentran tan importante aquella situación, puede ser que la realidad del conocimiento en la escuela se vea de manera muy diferente a como se cree en los *lof mapu*.

¹⁰⁸ Aquellos instrumentos que no son confeccionados para ser utilizados en eventos religiosos, pueden manipularse en la vida cotidiana para la entretención se denominan *ayekawe*.

Durante nuestra estadía en el campo, y especialmente en la escuela San Martín de Porres observamos dos momentos importantes que nos permiten realizar un análisis de la transmisión del conocimiento medicinal que se difunde en la escuela. El primero corresponde a hechos ocurridos en el patio cuando los niños (as) estaban ensayando para presentarse ante otras escuelas del Programa de Educación Intercultural Bilingüe; el segundo corresponde a una clase de *mapuzugun*.

A continuación describiremos la observación la cual la denominamos **la petición**, así la profesora se expresa a los niños (as) diciendo:

PROFESORA: “A ver escúcheme los niños (as) que asistirán a *Makewe* a bailar, los varones deben traer *make* y alguna planta larga para adornar el centro cuando ustedes bailen, no sé olviden, porque no se de dónde vamos a sacar plantas, y no sería bueno siendo mapuche llevemos cualquier planta.”

“ Ah, también traigan o traten de conseguir hojitas de manzano, o de cualquier planta o árbol, sería mejor si es curativo, hay que realizar lo nuestro, porque somos mapuche, esas plantas las colocarán en sus cabezas, las van afirmar con su *trarilonko*” (Observación realizada en noviembre de 2004).

La segunda observación corresponde a una clase de *mapuzugun*, donde logramos percibir el caso omiso de las normas culturales que en la cultura mapuche son tan relevantes en la extracción de hierbas medicinales en el *lof* :

PRO: “Ustedes pueden traer sus propias plantas – hierbas medicinales de su casa o cerca- las que encuentren para que la próxima clase de *mapuzugun* podamos trabajar con don Alberto *feley*.”

“Saquen lo que más puedan hacer si las plantamos en la escuela, por ahí veremos donde las dejamo`. Esas sirven cuando alguno (a) de ustedes este enfermo.”

NIÑOS: “Sacamos cualquiera profesora, la arrancamos con raíz para traerla.”

NIÑ: “En mi casa hay”

AC: “cerca de sus casas, hay de estas hierbas en sus casas”

NIÑAS: “sí, sí, sí”

NIÑ: “en el monte, cerca donde esta el pozo hay cerca agua yo veo plantas que sirven para el dolor de quata”

NIÑ: “mi mamá tiene un pedazo pa` poner esas hierbas.”

(Clase de *mapuzugun* del 19 de mayo de 2005, aula de NB2 cursos 3º y 4º año básico)

En esta observación de aula podemos entender que existe una interacción entre transmisores y aprendices, los niños (as) participan cuando el asesor cultural les pregunta, esto nos demuestra que los alumnos (as) han desarrollado una observación de su entorno, del *lof* y la tierra donde se ubican sus casas. Los niños (as) han situado el lugar donde se encuentran las hierbas, el habitat donde estas crecen, se reproducen y la utilidad curativa que ellas poseen.

La profesora y el asesor cultural requieren de hierbas medicinales que en un momento la profesora no distingue si son plantas o hierbas medicinales, para ninguno de los dos casos se encomienda al niño (a) respetar la naturaleza y los dueños que moran en ella, se trata al *bawen* como un material didáctico que permite hacer más pertinente y entretenida la clase. Esto nos hace reflexionar respecto a la transmisión que se origina en la escuela, podemos decir que se remiten a entregar informaciones vagas y escasamente contextualizadas al medio donde los niños (as) viven, siendo el entorno como *lof* y hogar un recurso para tratar contenidos mapuche.

En puntos anteriores cuando explicamos la transmisión del conocimiento medicinal herbolario en la comunidad, nos referimos al cuidado que se debe dar a los seres que viven en el *mapu*, la madre señora Maria Cabral enseñaba a su hija a extraer hierbas medicinales haciendo gran énfasis en el respeto y la responsabilidad que se debe tener con ellas, en ningún momento sacar para después tirar y no proteger. Así la *azümüwküleche* Maria Cabral nos expresó el respeto que debe tener y el porqué es necesario tener prudencia: “*pekan ta ñi femyawülgeal ta bawen ta kümetulay pu*” [No se puede andar trayendo remedio cualquier persona, tampoco se pueden tomar los remedios así no más.] (Entrevista realizada el 14 de mayo de 2005).

También nos dijo el *bawentuchefe* Sergio Peralino Huinca:

INV: ¿Al sacar la hierba medicinal nos dijo que hace *gijatu*, pero después cuando ocupa la medicina con los pacientes hace algún ritual?

BAW: Ese ritual lo hago yo con la machi, y a veces solo, no es bueno ocupar el remedio sin pedirle permiso y agradecer por la curación que va hacer, hay en veces que ocupa uno los *bawen* y no sirven o no hacen efecto. Uno cree que no son los remedios -pero si hace ritual - hay que ver que obedecen y sanan.”

INV: ¿Cuando le consultan de algún remedio, usted los da?

BAW: Si ella lo permite la machi, pero tenís que saber con la machi primero qué remedio dar, sirve o no, hay que consultarle primero porque primero se hace *pelotu* a caso te conviene o no ese remedio, hay uno puede dar remedio, a cualquier remedio darlo así no se puede, puede ir la persona o enviar polera, camisa ó chompa o algo de esa persona”. (Entrevista realizada 13 de mayo de 2005)

De las observaciones presentadas en la escuela, podemos decir que muchas veces existe una diferencia profunda en la manera como se concibe el conocimiento mapuche en la escuela, en la familia y *lof mapu*. En estos últimos los conocimientos y las normas culturales son necesarias, válidos e imprescindibles para los *xokinche* que viven en el *lof*, su difusión y respeto permitirán la estabilidad y el equilibrio para la vida de los *che*. En la escuela podemos visualizar que hay una intencionalidad de transcurso de apropiarse del conocimiento mapuche sin importar las formas y los contenidos de transmisión:

a través de la relación de comunicación como el sistema escolar realiza su función social de conservación y su función ideológica de la legitimación y ello por el intermedio de la autoridad pedagógica que hace a los transmisores dignos de transmitirlo que transmiten y que les autoriza a imponer su recepción a aquellos a quienes se lo transmiten; los receptores, por su parte, están dispuestos, a través de sus condicionamientos previos y de la autoridad pedagógica impuesta, a reconocer la validez de lo transmitido y la autoridad de los transmisores. (Palacios 1997: 441)

Porque la institución escolar percibe aquellos elementos válidos los que pueden comprobarse empíricamente y puedan organizarse a través de disciplinas donde los contenidos están jerarquizados y ligados con otros para darle forma a las estructuras compactas que permitan a los maestros poder transmitirlos a los alumnos (as).

En nuestra revisión de los planes y programas no constatamos que se contemplen formas propias de enseñar que orienten a los niños (as) a no incurrir en transgresiones de normas; ó será que el pedir permiso a los dueños de los lugares, no jugar a mediodía, cuidar de la religiosidad que los niños tienen no son validadas por la escuela. Es aquí donde se desarrolla una violencia simbólica que menciona Pierre Bourdieu en sus obras, "La violencia simbólica es esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas "expectativas colectivas", en unas creencias socialmente inculcadas" (Bourdieu 1997:132).

Los niños (as) aceptan las ideas y explicaciones de los adultos aunque refutan las ideas terminan por asumir la información expresada, porque las expresiones de la profesora y asesor cultural se van convirtiendo en informaciones que se encuentran en disyuntiva con los conocimientos adquiridos en la familia. La valoración que otorga la escuela a hechos y contenidos son aquellos que sirven y son relevantes para la institución educativa, está última retoma la cultura mapuche para legitimarla y poder transmitirla en la escuela, desatándose marcadas relaciones de fuerza donde se impone la arbitrariedad cultural donde lo expresado en la escuela por los profesores es válido. Aunque Gustavo Téllez nos expresa que:

Para que la acción pedagógica sea eficaz, esta doble arbitrariedad debe mantenerse oculta, no puede transparentarse en los agentes que participan de la comunicación pedagógica; así mismo, ni la manera arbitraria de la imposición ni los contenidos arbitrarios que se inculcan pueden aparecer completamente explicitados (Téllez 2002:104).

La relación que nos expone el autor nos conduce a reflexionar que la escuela al apropiarse de elementos de la cultura mapuche busca de alguna manera legitimar una tradición cultural escolar. Puede ser que se oculten ciertos contenidos y simbología pero cuando los dueños y poseedores del capital cultural que son los niños (as)

mapuche no están de acuerdo la profesora y el Asesor Cultural (AC) solo les queda imponer, no coercitivamente pero con métodos suaves como son la participación de los niños (as) en actos donde se les entrega un reconocimiento verbal ó material. Esta realidad difícilmente puede ser discutida en el ámbito familiar y del mismo *lof mapu*, porque estos no participan por lo tanto la comunidad cree en la labor del AC legitimando sus acciones.

Creemos que en el ámbito escolar existen situaciones donde la escuela no comprende los conocimientos previos de los niños (as) mapuche, vemos que no hasta que la profesora y el asesor cultural sean mapuche, “El educador comunitario o indígena debe guardar coherencia entre lo que dice y lo que hace: encontraremos que muchas veces, hasta los mejores y más preparados, los que más aman y conocen su pueblo son susceptibles de cometer errores, repetir los errores que se critican.” (Larrea 1993:132). Esta afirmación que nos entrega el autor puede resultar difícil de entender, pero a menudo los profesores seleccionan a solas los conocimientos mapuche incorporándolos para satisfacer las necesidades educativas que el contexto requiere, pero falta de reflexión del *mapuche kimün* y las especificidades de estos, puede generar dificultades al interior del aula con los educandos, ya sea ignorar elementos de su cultura.

A través de las observaciones presentadas podemos exponer que el incorporar los conocimientos indígenas deben ser escogidos y estudiados previamente por los transmisores, no solo se debe responder a la contextualización de los contenidos, sino discutir la selección y las reales posibilidades de incluirse en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los niños (as) mapuche. Es así como Michael Apple (1996) nos expone lo complejo que resulta inscribir contenidos a un currículo oficial para ser transmitidos en el aula:

Por esto, el contenido de los currículos y el proceso de toma de decisiones que le rodea no puede ser el resultado de un simple acto de dominio. El “capital cultural” declarado como conocimiento oficial, pues, es fruto de *compromisos*; debe atravesar un complejo sistemas de filtros y decisiones antes de ser declarado legítimo. Esto afecta a la selección y a la forma del conocimiento seleccionado, en la medida en que tiene que convertirse en materia enseñable para los estudiantes de las escuelas. (Apple 1996:87)

Si deseamos inscribir los contenidos mapuche a las prácticas pedagógicas para utilizarlos como un complemento de los contenidos no indígenas estamos reviviendo un envilecimiento otorgado por la educación chilena a las culturas indígenas, induciendo a recibir un estatus de subordinación en el ámbito escolar.

Este es el temor de los *fütakeche* entrevistados, ellos (as) expusieron sus ideas y reflexiones respecto a el *Mapuche kimün* vs escuela:

INV: ¿Es bueno que estos conocimientos se lleven a la escuela? Kiñe wigka kimün fey colegio mew ta wülgiy, mapuche kimün kay ka femgechi colegio mew müliy ñi guluela kam kañpüle müliy ñi guluela.?

[Si el conocimiento wigka se enseña en la escuela el mapuche kimün debe entregarse de la misma manera?]

AZÜ: “ Iñche ta ñi chemünmu kay, kümelay pu, kümetulay pu, fey ta kishuegün kay ta ñi kimün kay ta ti entremedio ta famtukumeketufiy ta ti pu mapuche, utilizameketufiy reke ka, no puede, porque feytichi remedio kay ta iñchiñ ta, feytichi bawen. kishu günewün ta müleyelay, Dios ta ñi elel, ka ta pekan che ta nürumelay ta bawen ta re famgechi polew bawen feyta nümiy ta che pu, pero wüne jejipuy ta che pu.”

[En mi opinión no es bueno, porque en los conocimientos de wigkas se pone entre medio el conocimiento mapuche, como limosna. Es utilizado, no se pueden esos conocimientos de remedios ocupar así, no se mandan solos, no es por casualidad que están ahí, los dejo Dios cualquier persona no los puede tomar, cualquier remedio poleo lo toma cualquier persona pero debe hacer jejipun (oración).]

(Entrevista realizada a la *azümüwküleche* Maria Cabral el 14 de mayo de 2005)

De la cita expuesta podemos decir que la escuela debe iniciar un diálogo con los *lof che*, que les permita comprender qué aspectos deben tratarse en aula, pero nos surge la interrogante, si la escuela atiende a niños (as) indígenas y ha decidido en un diálogo conjunto con la comunidad escolar implementar la (EIB), ¿por qué la realidad escolar nos presenta antagonismos?, en un ideal no muy apartado Dietschy-Scheiterle nos expresa (1993:220) “Sin embargo, es deseable que no los juzgue a manera de árbitro, sino que posibilite un proceso de intercomunicación que albergue las diferentes formas de comprensión de la realidad.” Pero en las prácticas pedagógicas la escuela demuestra una situación muy diferente, en una (Conversación personal con María Angélica Relmuan 10 de junio 2005) quien realizó su tesis en la Escuela San Martín de Porres, nos expreso lo siguiente “La escuela no negoció con los integrantes del *lof*, se busco a la gente más apegada a la escuela, aquellos apoderados que el director sabía que le apoyarían.” Esta conversación nos dejó qué pensar en lo referente a las estrategias que pueden ser utilizadas para obtener un objetivo, en otras palabras el fin justifica los medios; pero qué sucede con la realidad sociocultural que posee la comunidad educativa, es imposible desligarse de ese contexto específico y peculiar, por lo tanto al estar en un contexto mapuche sería necesario que esta respete aquellas normas culturales de los *lof mapu* y de sus integrantes motivando a un diálogo.

En oposición la escuela no ha contemplado aquellas normas básicas para la cultura mapuche y espera que el niño (a) se adapte tempranamente a las normas y reglas de la institucionalidad, como por ejemplo disciplinas, cada alumno (a) posee una hoja de

vida que puede ser completado con faltas o felicitaciones de acuerdo a su comportamiento y actitud, esa una forma de incitar a los estudiantes a controlarse y aceptar las normas que la escuela impone.

2.4.4 Kūpan y az

Cada familia incita a sus miembros a recibir la formación que los padres u otro familiar a cargo desean para los niños (as) y jóvenes, ellos les permiten desarrollarse y desenvolverse en un contexto propicio. Muchas familias inculcan a sus hijos (as) aprender de la naturaleza, de los *geh* y *newen* se denomina *kūmpeñ* el origen de ser de esa vida existente en el *wajontu mapu*. Como explicábamos el *kūpan* y el *az* son esenciales para poder desarrollarse en *az mogen*, es así como esas características permiten desarrollar el *mapuche kimün* en el transcurso del tiempo. Así exponen Rosa Huenchulaf y Gloria Melipil (2003:66) “Conocer básicamente sobre su *azkūpan* o *kūpan* es identificar unas condiciones especiales interpretadas como “fuerzas”, “energías”, o *newen*” de las que pueden ser una herencia cultural de familia, saber que su manifestación puede darse en cualquier tiempo y en cualquier miembro de ésta es saber sobre su *kūpalme*.”

Las características familiares muchas veces se les denomina tipos de personas, cada tronco familiar posee un *kūpan* que le hace aprender diversos saberes y conocimientos en el mundo mapuche, para corroborar aquella afirmación nos tomamos de la entrevista realizada al *logko* José Relmucao¹⁰⁹ quien es Inapirechi, para comprender el *kūpan* y *az*: “La *machi* participan en el *mamontun* porque ellos tienen otro tipo de *az*, otro tipo de *kimün*, otro tipo de cosas, a las *machi* se le entrega a través del *pewma* conocimiento, para mejorar a las personas, a la comunidad al *lof*.”

Entendemos que esta realidad es comunitaria, se vive en el *lof* y en un ámbito familiar. En la escuela, se reflexiona respecto al *kūpan* o *az*, o solo los conocimientos mapuche y los medicinales herbolarios son transmitidos en la escuela sin mayor comprensión de ellos, donde la vida, naturaleza, *geh* y *newen* no son respetados.

Entendemos que los niños (as) indígenas que asisten a la escuela no ingresan a la institución escolar como tablas rasas, sino que poseen dos bagajes culturales uno mapuche y el otro no indígena, el primero lo adquieren porque viven en familia y en el *lof mapu* con diversos integrantes de su comunidad; el segundo lo aprende porque asiste a la escuela y esta, como institución estatal, aborda temas no solo indígenas

¹⁰⁹ Entrevista realizada en territorio *Pewenche* del Alto Bío Bío, en investigación encargada por la Comisión de Trabajo Autónomo Mapunche (COTAM), fruto de la política de Comisión de Nuevo Trato y Verdad Histórica, impulsado por el gobierno de Ricardo Lagos para con los pueblos indígena de Chile. 2003)

sino de carácter universal, entonces los niños (as) conocen y comprenden lo transmitido en el hogar, lo que enseñan en la escuela y medios de comunicación (radio – televisión). En tal caso los niños (a) mapuche se mueven en dos planos culturales con diversos grados de dominio, y viviendo en fuertes dualidades y antagonismos. Nótese que no deseamos un aislamiento del alumnado indígena con la cultura y población mayoritaria, porque las comunidades de *Xuf Xuf* y la misma escuela se encuentran muy cerca de la ciudad de Temuco por lo tanto es zona de contacto.

Estas tensiones se originan cuando la escuela omite o no respeta los aspectos culturales mapuche, esto nos invita a desarrollar diversas lecturas, la escuela se encarga de reproducir contenidos indígenas mapuche contextualizados a su realidad educativa con la premisa que todos los niños (as) aprendan lo estipulado en los Planes y Programas, esto nos dice que los conocimientos son transmitidos a todos por igual sin excepción. Entendemos que es una postura ministerial proponer objetivos y aprendizajes esperados a nivel nacional.

La transmisión del conocimiento medicinal herbolario mapuche al entregarse en la escuela se imparte los contenidos a todos los niños (as), obviando el *küpan*, la ascendencia familiar que impulsa a los *che* aprender diversos tipos de conocimientos y habilidades a desarrollar, es así como la *kümünche* Marta Huencho nos entrega el siguiente testimonio:

INV: Entonces *machi küpan ta niele, machi kimün ta niyiy pu.*

KIM: “Machi bawentun kom sabe pu, iñche bastante kimün ta bawen

IN: Entonces otro *küpan* si tiene no puede aprender *bawen kimün*”

KIM: No pu, no puede

IN: La escuela hoy día dice vamos a entregar estos dicen, pero a todos los niños aunque tengan cualquier *küpan* por igual, a todo les entrega de primero a octavo básico?

IN: ¿Qué pasa si tiene otro *küpan*? ¿Puede aprender *kimün bawen* todos los niños aunque tenga cualquier *küpan*.?

KIM: “No tiene que ser así” (Entrevista realizada el 22 de mayo del 2005)

Este testimonio nos permite exponer que la transmisión del conocimiento mapuche debe ser estudiada antes de ser transmitida, pero también es necesario aclarar que la enseñanza de la medicina herbolaria no solo se limita al dar a conocer ¿para qué sirven? y ¿dónde se ubican esas hierbas?, pero al transmitirse en el ámbito escolar se enseña a través de demostraciones de las hierbas, su utilidad y haciendo que el (la) niño (a) copie en su cuaderno de *mapuzugun* lo explicado por el asesor cultural.

El extraer hierbas medicinales de la tierra y tratarla sin mayor respeto e inducir a los niños (as) que las extraigan es lo que ocurre en las clases de *mapuzugun*, en los momentos que estuvimos en trabajos de campos jamás observamos el deseo del director de la escuela de invitar a una persona que conozca de la medicina mapuche. En una entrevista realizada el 22 de mayo de 2005, con la *Kimünche* y *azümüwküleche* nos expresaron lo siguiente:

INV: ¿En la escuela, el Asesor cultural enseña de hierbas medicinales mapuche a los niños (as)?

AZÜ “*pekan ta ñi femyawülgeal ta bawen ta kümetulay pu*”

AZÜ: [No se puede andar trayendo remedio cualquier persona, tampoco se pueden tomar los remedios así nomás.]

IN: Puede enseñar un *bawentuchefe* o la *machi*.

KIM: “Porque ello van a sacar los *kimün* los *wigka* y se van a dar de sabio pu, *kümelay pu*, esos remedios siempre hay que tenerlos como secreto, *machi am ta feypikiy*, nunca la *machi* te va a decir que remedio va a entrar en tu enfermedad pu”

KIM: “*Kom an ta mülejelay ti gaweñ logkowe, kom ta pünoyawülfiyiñ ta ti, püxün bawen ta mülefuy ta ti, rapituwe ka müliy, ilelgechi che, dañotugechi che, fey am ta kimi kishu kay ta ti, no sabe pu.*”

KIM: [Todo existe en la tierra para refregarse la cabeza y todo eso lo pisamos, hay mucho *bawen* y remedio. Pero el asesor no sabe porque no es *bawentuchefe*.]

IN: Entonces *machi küpan ta niele, machi kimün ta niyiy pu*.

KIM: “*Machi bawentun kom sabe pu, iñche bastante kimün ta bawen.*”

IN: Entonces otro *küpan* si tiene no puede aprender *bawen kimün pu*”

KIM: “No pu, no puede”

ENT ¿Qué pasa si tiene otro *küpan*? ¿Puede aprender *kimün bawen* todos los niños aunque tenga cualquier *küpan*?

KIM: “No tiene que ser así”

Las personas mayores son enfáticas en decir que el conocimiento medicinal mapuche no se debe entregar a todos los niños (as), dependerá de su *az* o *küpan* que le permitan acceder a diversos saberes y conocimientos. Pero cuando no se respeta el *küpan* y *az* de las personas estos conocimientos entregados en la escuela creemos que pasan a ser un contenido más, transmitido en la escuela.

Muchos nos dirán referente a lo mencionado, que los niños (as) aprenden ciertos contenidos no indígena en la escuela, que no siempre son relevantes o no los utilizan en su vida cotidiana. Pero si nos ponemos a pensar que el conocimiento no indígena no posee restricción cuando estos corresponden a conocimientos que pueden ser difundidos para las demás personas, pero existen otros que son adquiridos por su *az* y *küpan* entonces no todos van a saber y ejercer. Esta última condición no es asimilada

en la escuela, donde la transmisión se hace a todos por igual, todo niño debe poseer competencias básicas, así lo expone la Ley Organica Constitucional de la Educación (LOCE) Citado en (Ministerio de Educación 1999)

el fin último de la educación nacional es el “desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico (de las personas), mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas enmarcados en nuestra identidad nacional capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad. (Ministerio de Educación de Chile 1999: 5)

Basta con comparar los textos y libros de física, matemática, biología, lenguaje y comunicación que instruyen variados y jerarquizados contenidos estructurados de acuerdo a las etapas cognoscitivas de aprendizaje, entendidas estas últimas como momentos donde los estudiantes pueden incrementar aquellos sus aprendizajes. Donde todo alumno (a) puede acceder y aprender de un conocimiento que sobrelleva “El resguardo institucional del saber legítimo se ha tradicionalmente ejercido circunscribiéndose sus objetos y métodos al orden de las disciplinas que clasifican los estudios según reglas de especialización del conocimiento.” (Richard 1995 :26)

En cambio el conocimiento mapuche se expresa de acuerdo a una visión cosmológica de acuerdo a tiempos, actores y saberes que los *che* deben aprender. Donde también hay especialización del conocimiento. Pero enseñar un conocimiento no dimensionando el *küpan* es “educar al niño o al joven mapunche en este conocimiento es prevenir en él la distorsión que causaría primero en su vida y luego en su colectivo social el no saber lo que tiene que saber y por sobre todo cómo debe ser su comportamiento.” (Huenchulaf 2003:66) Por ello la educación mapuche trata de identificar en los aprendices el carácter, temperamento y propiciar un cierto control sobre éste, conociendo las características formas de ser, como la herencia paterna o materna es saber sobre su *küpan*.

En el ámbito de la Educación Intercultural, esto significaría que los currículos escolares deben ser capaces de considerar los diversos sistemas y patrones de significados para un grupo cultural donde el *küpan* y *az* deben ser considerados al momento de transmitir conocimientos y saberes en la escuela, y dejar a un lado las clásicas relaciones de dominación ejercida por la cultura dominante, que de alguna manera han diluido e impuesto a través de la legitimación de sus sistemas educativos los que son reconocidos oficialmente.

2.4.5 El asesor cultural no puede enseñar: ¿ por qué no es *bawentuchefe*?

En la cultura mapuche se conoce quienes son los transmisores de conocimientos específicos, por lo tanto existe una compleja división de conocimientos y personas que deben emplearlos según su *az* o *küpan*.

Cuando los *che* no ejercen ese respeto que ha sido entregado por la naturaleza, y no ejercen un buen manejo de su *kimün*, puede generarse un desequilibrio, y el *kuzen*, entendido como el acto de confrontar y no potenciar el conocimiento que posee cada *che* para compartirlo con el colectivo mapuche, no puede desarrollarse de la manera esperada provando desequilibrios en la persona y su netorno.

Los *fütakeche* entrevistados nos expresaron que el asesor cultural no debería enseñar en la escuela la medicina mapuche porque el no es *bawentuchefe*, con eso entendemos que los transmisores en la escuela deben ser agentes especializados aunque el contenido transmitido en la escuela no pertenece al estatus de conocimientos controlados por un agente cultural, más bien son de carácter común, donde se parte de la idea que el conocimiento puede ser adquirido y ejercido por cualquiera persona que lo aprenda correctamente.

La transmisión realizada por el asesor cultural es nutrir al niños(as) de aspectos básicos casi esenciales que los niños (as) mapuche deben aprender, porque el conocimiento más específico lo posee la (el) *machi*, y lo obtiene a través de *pewma* (sueños) o premoniciones que despiertan en ellos el conocer ciertos remedios para mejorar alguna enfermedad. Pero a pesar de ello, existe una veta interesante que nos abren los ancianos de los *lof mapu*: ¿Quién debe enseñar ese conocimiento medicinal por más tradicional que sea.?

Las opiniones de los ancianos nos permiten entender que persona debe enseñar la medicina herbolaria mapuche en la escuela.

INV: Ese conocimiento no es específico de un *bawentuchefe*, ó ¿ todos los niños deben saber?.

AC: “Yo creo que deberían saber lo mas básico, el lo que está al alcance de la mano, el *lawentuchefe* ese es mas sabio tiene remedios un poco mas carenciales para encontrarla. Los niños y nosotros deberíamos saber lo más básico lo que esta al alcance de la mano, hoy por hoy no hay hierbas medicinales aca en el lugar donde vivo no quedan.

Es importante que los niños conozcan en la escuela, el *lawentuchefe* digamos como un doctor medicina mas grandes, se preparan más.”

IN: ¿ En que lugares debe enseñarse en la escuela ó en otros espacios?

AC: “ Yo creo que debería en la escuela, como antes el *logko* preparaba a su propia gente, ahora no se hace la escuela debe ocupar ese rol. La escuela debe dar ese espacio, una forma, la comunidad es un poco difícil.”

IN: Ese conocimiento no es específico de un *bawentuchefe*, ó todos los niños deben saber.

AC: “Yo creo que deberían saber lo mas básico, lo que está al alcance de la mano, el *lawentuchefe* ese es más sabio tiene remedios un poco más carenciales para encontrarla por que y los niños y nosotros deberíamos saber lo más básico lo que esta al alcance de la mano, hoy por hoy no hay hierbas medicinales acá en el lugar donde vivo no quedan.

Es importante que los niños conozcan en al escuela, el *lawentuchefe* digamos como un doctor medicina más grandes, se preparan más.”

Otro testimonio nos permite conocer en que lugares se puede enseñar el conocimiento medicinal herbolario

IN: ¿En que lugares debe enseñarse en la escuela ó en otros espacios?

AC: “ Yo creo que debería se en la escuela, como antes el *logko* preparaba a su propia gente, ahora no se hace la escuela debe ocupar ese rol. La escuela debe dar ese espacio, una forma, la comunidad es un poco difícil.”

INV: ¿Entonces no es bueno que cualquier persona enseñe sobre medicina mapuche?

KIM cualquier persona no pu, tiene que ser una persona que sepa de que forma puede utilizar ese remedio en la enfermedad pu.?

IN: ¿Puede ser un *bawentuchefe* o al *machi*.?

KIM: “puede ser alguien que sepa, no puede ser una *machi* no.”

AZÜ “no”

KIM: “No tampoco puede ser, hay debe haber una escuela de mapuche en *kimeltu ruka*.

AZÜ: “Como están utilizando el *rewe* en la escuela lo mismo hacen con las hierbas medicinales”

KIM: “Los niños no quieren que Mela llegue con eso le dicen *lokön che*, él inocente anda hay, el va a preguntar a otra parte que remedio es bueno para enfermedad y anda preguntando, no tiene que ser así.”

IN: ¿Qué persona debe enseñar en la escuela?

KIM: “Una persona que sepa, por que los otros lo pueden estudiar no más, y debe ser mayor.”

IN: ¿Entonces donde deberían enseñarse estos conocimientos?

AZÜ: “en la comunidad”

KIM: “en la comunidad”

IN: ¿Ustedes creen que estos conocimientos al llegar a la escuela cambian?

KIM: “cambian por que en la escuela hay *wigka* y no saben de medicina.”

“No creo, si una persona que sepa no lo hará. A lo mejor puede ser, por ello yo no lo encuentro bueno, que sepan bien los niños *kiñe lof* así aprenden bien.”

(Entrevista realizada a la *kimünche* marta Carril y a la *Azümüwkülechi che* Maria Cabral el 22 de mayo del 2005)

Las opiniones de las personas adultas varían de acuerdo a sus intereses y prioridad que ellos le otorgan a la cultura mapuche, podemos ver que el asesor señala que la

transmisión del conocimiento medicinal herbolario se tiene que enseñar en la escuela, esto lo puede afirmar como Asesor Cultural escogido por la escuela y la comunidad.

Pero las respuestas que entregan las mujeres adultas son diferentes, dependen de su relación con la escuela, solo son abuelas que conocen lo que acontece en el ámbito escolar por tener nietos estudiando. Lo que nos parece interesante los mayores no se desvinculan de lo que acontece en la escuela, siempre saben y reflexionan respecto a ello. Pero ellas la transmisión debe realizarse en una *kimeltu ruka* en el *lof*, donde los padres pueden conocer y evaluar qué sucede con el conocimiento mapuche que es entregado a las futuras generaciones.

Pero la posición de los mayores entrevistados nos demuestra que una persona especialista no debe enseñar en la escuela, no pasa por llevar a *machi*, *bawentuchefe*, sino una persona mayor que posea amplio conocimiento medicinal herbolario, pero general donde este (a) transmisora respete los *geh* y *newen*, y las normas culturales. Y que en diversas formas la escuela pueda recibir la atención y trabajo cooperativo junto con el *lof* y sus agentes culturales mapuche.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

1. Contextualizar los contenidos: ¿Es educación pertinente para niños (as) mapuche?

En este punto nos interesa cuestionar las dificultades culturales que ocasiona contextualizar el currículo escolar a la realidad de los niños (as) indígenas. Es aquí donde discutiremos la pertinencia de tratar conocimientos y saberes mapuche en la escuela, con base en las observaciones de aula.

Si la escuela promueve la introducción de elementos culturales mapuche para tratarlos con los niños (as), permite a los educandos trasladar los saberes y bagaje cultural al aula ofreciéndole a los alumnos (as) un trato más equitativo, y principalmente ayudarse de los aprendizajes y conocimientos previos. Lo que a nuestro parecer no es negativo sino que busca estrategias para mejorar los aprendizajes esperados.

Pero si miramos con más detalle, que se trabajen los contenidos mapuche en la escuela, responde a intenciones estatales que son coordinadas por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe de Chile, el objetivo de la institución educativa estatal es “En las comunidades existen educadores que han logrado entregar los conocimientos- que la cultura considera necesarios- y a los que la escuela debe recurrir para lograr el objetivo de incluir, exitosamente, el saber indígena en el quehacer pedagógico” (Millacura 2005:35).

Si pensamos en lo que escribe Claudio Millacura, anexar y obtener éxito en la incorporación del conocimiento mapuche en la actividad educativa puede ser una mirada que visualiza los conocimientos indígenas como transversales que deben incorporarse al currículo nacional.

Puede que en algunas comunidades y escuelas donde asisten niños (as) indígenas y desarrollan el Programa de Educación Intercultural Bilingüe la inscripción de conocimientos y saberes mapuche ha sido interesante para la comunidad educativa. Pero si pensamos que la cultura mapuche es parte un stock de alimentos que pueden vaciarse en una olla, ó puede incorporarse en la dieta de los niños (as) durante un año escolar, resulta muy complejo el incluir para responder a un contexto debe ir acompañado de consensos comunitarios donde los padres de familia y *lof che* deciden que saberes y conocimientos indígenas deben ser tratados en un ámbito escolar.

1.1. Contextualización de contenidos es igualdad de condiciones

Algunos teóricos plantean que la igualdad de condiciones entre los saberes y conocimientos indígenas y los no indígenas pueden mirarse sin daño alguno a través

de la diferenciación y también “Mostrar al saber en su contexto cultural y hacerlo equivalente a cualquier tradición cognoscitiva existente.” (Ibid 16)

Aquí mostraremos la planificación in situ que se realizan en las clases de *mapuzugun*:

INV: La profesora inicia la clase. Ella dice ¿están preparados? y los niños les contestan que sí, sí, sí ese sí es prolongado.

PRO: “ La clase pasada habíamos trabajado con las hierbas medicinales y para que servían.... verdad.... ahora vamos a continuar.”

INV: El asesor cultural no lleva las hierbas medicinales que se esperaba para la clase y deben improvisar y realizar actividad complementaria, referidas a clasificación de los seres vivos según su hábitat.

La clase es un complemento a lo tratado horas antes en el Subsector de Aprendizaje Comprensión del medio social y natural.

PRO:” La clase de *mapudugum* de hierbas la remplazaremos por ver el hábitat en *mapudugun, feley.*”

PRO: “hábitat es un lugar donde viven y se reproducen”.

INV: rápidamente los escribe en la pizarra, la explicación que da a los niños (as).

PRO: “La actividad de hoy describir el ambiente terrestre y acuático”.

PRO: “En *mapudugun* hábitat se escribe así *chew ni mulen* que quiere decir niños donde hay ó donde viven, *feley.*”

NIÑOS: “May , may”

En las clases de *mapuzugun* se acude muchísimo a la improvisación o planificación in situ, rápidamente el asesor cultural intenta traducir todo un esquema anteriormente trabajado en el subsector de aprendizaje comprensión del medio natural al *mapuzugun*.

INV: la profesora escribe un cuadro de doble entrada. Le pregunta al asesor cultural a los niños en ese momento que animales conocen.

AC: “¿Qué animal es el *achawal?*”

“Donde vive”

“¿Qué come?”

NIÑ: “La gallina, come lombriz y maíz.....maíz.....pasto”

PRO: “entonces van a ser este cuadrito en su cuaderno, yo lo haré en la pizarra, y ustedes copian, *feley pu pichikeche*”

Terrestres mapu mew	Lelfun	Acuático: Ko mu ni mulen
Oveja: Ufisa Vaca. Waka		Sapo: Pakarwa

INV: En ese momento Don Alberto (Asesor Cultural) no tiene como escribir en la pizarra y le traen tiza para escribir, se ríe al no poder escribir bien el castellano.

INV: Los niños (as) comienzan a decir palabras más complejas que los domésticos y Don Alberto no puede describirlos y expresa así:

AC: “No tenemos palabras en mapudugun para decir eso los lafkenches saben eso...”

AC: “¿Qué comen los animales de la tierra?”

NIÑ: carne, carne, bichos de la tierra, trigo, pasto no ma...”

NIÑA JUANITA ROSA: “vegetariano son, algunos animales comen puro pasto y hierbas”.

PRO: “Esos se llaman herbívoros”

NIÑ: “Comen plantas y engordan y no se enferman”.

NIÑ: “Eso es mentira se enferman”

Esa acción nos permite reflexionar respecto al significado de transvasar contenidos no indígenas a una comprensión mapuche, ejercicio que puede generar una gran habilidad intelectual en los niños (as) para que asimilen ambos esquemas de pensamiento. Pero tal vez la escuela no asimila los posibles logros que puede obtener con sus alumnos (as), más bien busca fines que están relacionados con los aprendizajes que resulten más significativos para los niños (as), es por ello que acude al conocimiento y palabras mapuche porque les permite lograr competencias y habilidades cognitivas que los planes y programas exigen en cada año escolar.

Además el comparar el conocimiento indígena con el no indígena nos permite cuestionarnos de qué le sirve al niño (a) que sus conocimientos y su cultura se lleve a la escuela cuando estos los aprenden, practican en el ámbito comunitario con agentes de socialización, así lo expresa Montaluisa (1993:11) “En varios pueblos indígenas, este proceso de transmisión y aprendizaje de conocimientos se ha desarrollado de una manera preferentemente informal: los padres enseñando a los hijos y éstos aprendiendo en el contexto de la vida de la comunidad.”

Si las formas de transmisión cambian drásticamente, en la familia los padres u otros miembros favorecen la intervención y orientación de los niños (as), donde cada familia conoce qué debe enseñar a sus hijos; en cambio la escuela propone un profesor para cada sector de aprendizaje, en un ámbito restringido como el aula, donde la transmisión proviene del profesor quien trata de validar sus ideas y conocimientos antes los alumnos (as).

Aunque también existe una variable que muchas veces no tomamos en cuenta, no toda la transmisión impartida en la escuela puede ser relevante para los niños (as), muchas veces las orientaciones o explicaciones pueden resultar vagas o no tener la

influencia esperada ya sea porque los estudiantes han aprendido de pares, padres u otros miembros de su familia.

Lo más complejo es que a los niños (as) le trasladamos sus saberes y conocimientos al aula para luego abandonarlos fuertemente en la educación media y universitaria, donde la EIB, en esos estratos de la educación en Chile no se encuentra, excepto en algunas escuelas han decidido abordar la EIB como proyecto educativo resultado de los requerimientos de su población escolar, y en la universidad por ser carreras que imparten la mención en educación intercultural bilingüe.

Unos más aiosos me expresaron una vez, en una conversación informal – Con la EIB se consolido lo propio “mapuche” en los primeros años de escolaridad.- en ese momento pensé que la EIB sería una especie de salvación para no alejarnos en nuestras prácticas pedagógicas de los conocimientos que los niños (as) llevan en bolsones rebalsados a la escuela. Lo encontré un poco sarcástico, pero después analizando los datos, observando a los niños (as) en la escuela y leyendo literatura respecto al fortalecimiento del autoestima en los alumnos (as) indígenas que reciben Educación Intercultural Bilingüe, nos conduce a reflexionar con más fuerza las implicancias que ocasiona el contextualizar los currículos y las prácticas en aula.

En la actualidad poco se ha cuestionado respecto a los contenidos indígenas tratados en aula, más bien se ha tratado de recurrir a la comunidad para que estos escojan un representante del *lof* como Asesor Cultural Comunitario para que el o ella puedan enseñar el conocimiento mapuche. La medida fue una invitación que ha utilizado el Programa Orígenes para transmitir los saberes y conocimientos mapuche y así desarrollar Educación Intercultural Bilingüe.

2. El rol de los Asesores Culturales (AC)

Con la Educación Intercultural Bilingüe se han incorporado a Asesores culturales quienes son los encargados de transmitir los conocimientos mapuche en aula. Según José Quidel los Asesores Culturales (AC) “Cuando hablamos de interculturalidad o de incorporar una persona mapuche en el trabajo del aula, esta se reduce a enseñar algunas palabras del mapudugun, a traducir algunos términos a la lengua mapuche o a incorporar, tipo de folclor, algún baile, poesía o canto mapuche” (Quidel et al 2002:45) Así lo evidenciamos en algunos ensayos donde la profesora preparaba a las niñas para asistir a un encuentro cultural con otras escuelas que también están en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (ver fotografía en la siguiente página), así mismo nos expresa Aylen Quidel niña mapuche que asiste a la escuela San Martín de Porres:

INV: “¿Qué aprendes en la escuela del conocimiento mapuche?”

AYLEN: “Los animales, de los vegetales, y todo lo que hay dentro de la casa y como se dice traducido, por ejemplo: vaca.....vaca..... vaca.....*waka* por ejemplo así, palabras”

Muchas veces el rol del Asesor Cultural (AC) es de contextualizar los contenidos mapuche, pero también utiliza las clases de *mapuzugun* como un medio para trabajar traducciones y vocabularios en *mapuzugun*, porque existe la idea arraigada si trabajan en aula palabras sueltas o traducciones están realizando la Educación Intercultural Bilingüe. En el siguiente punto detallaremos aquella situación áulica.

2.1. Las clases de *mapuzugun*

Muchas veces en las clases de *mapuzugun* u otro Sector de Aprendizaje (SA) los profesores para incluir la interculturalidad expresan palabras, así como una profesora nos expresa “trato de hablarles a los niños para que entiendan, algunas palabras mapuche, las que conozco” (Conversación personal con María de Jesús mayo del 2005). De esta forma:

La distribución o transversalización entre los diferentes subsectores de aprendizaje de la lengua y cultura indígena puede llevar o bien a la añadidura de elementos lingüo-culturales sin mayor impacto y trascendencia o bien a la fragmentación de la lengua y cultura en una multiplicidad de actividades didácticas, asociadas a los diferentes objetivos y contenidos complementarios acuñados en diferentes subsectores de aprendizaje. Tal como en el caso anterior, se podría sortear el obstáculo si se contara con un profesor con un dominio amplio de la cultura indígena y experiencia para mantener la integración de diferentes contenidos. (2005:72)

Esto lo podemos entender como un medio a utilizar con los niños (as), para que estos puedan aprender, pero si vamos más a fondo es utilizado como un recurso que permite llegar y afianzar las relaciones con los alumnos (as) cuando estos ven que la profesora les habla en *mapuzugun*; ó será que los profesores creen que expresar algunas palabras en *mapuzugun* lograrán fomentar en los alumnos (as) personas interculturales. Esto último es ampliamente discutido por aquellos autores que creen en la educación contextualizada o en currículo diversificado, especialmente para el caso de peruano, donde se expone “la diversificación curricular ha sido pensada con una respuesta a la homogeneidad, deberíamos apreciarla, en un país como el nuestro como una posibilidad de diálogo entre culturas” (Rengifo 2005:16). Es posible que un currículo y aplicación de este permita a los niños (as) desarrollar una postura de comunicación y si revisamos que para Chile la Educación Intercultural Bilingüe es una



Noviembre de 2004. Fotografías tomadas en el patio de la escuela San Martín de Porres. Niñas de 3 y 4 año básico ensayando la coreografía "La Millaray".

modalidad totalmente excluyente amparada en el marco legal con la Ley 19.253 denominada Ley Indígena, donde se expone esta educación solo para niños (as) indígenas.

Que tipo de relaciones interculturales hablamos, cuándo la sociedad nacional y el currículo oficial no motiva las relaciones interétnicas, más bien impulsa competencias, habilidades para el mundo competitivo y moderno en que la sociedad chilena desarrolla.

3. Se intenta fortalecer la autoestima de los niños (as) mapuche

En la Educación Intercultural Bilingüe la contextualización resulta una estrategia para fortalecer la autoestima y la identidad de los niños (as) mapuche, así lo expresa la siguiente cita:

En este contexto existe preocupación para que los niños y jóvenes mapuche asuman su cultura, como los saberes construidos por la historia mapuche, con sentido de pertenencia y con posicionamiento psicológico de "YO SOY", a fin de fortalecer su identidad mapuche; la autoestima y autodeterminación que los hace crecer como personas; para que pueda compartir desde su propio ser con la cultura nacional en relación de respeto. (Lóncon 1999: 153)

Puede ser cierto que los niños (as) reafirmen su ser mapuche, pero si nos referimos a la escuela como institución encargada de propiciar enseñanzas y obtener aprendizajes, esta también ha inhibido las culturas indígenas, el ser “indio” era una situación marcada y hasta discriminada por los profesores, no solo en la cultura mapuche, también la cultura aymara ubicada en el norte de Chile, donde han debido lidiar con la fuerte irrupción del Estado chileno y la escuela a principios del siglo XX, y luego con la fuerte colonización de chilenos quienes veían a los aymaras como atrasados, con aquella estigmatización se incentivó a los más jóvenes a perder su cultura. Así lo expresa también Nilo (1999:19) en muchos de los pueblos indígenas que han sobrevivido ante a la violencia de la escuela:

Estos niños provienen del altiplano boliviano que, por si usted no lo sabe, está situado a más de 4.000 metros de altura y, consecuentemente, el aire tiene muy poco oxígeno. Por otra parte, el cerebro necesita oxígeno para poder funcionar. Estos pobres chicos no tienen la culpa, han nacido y se han criado allá ya demás descendiendo de generaciones de personas cuyo cerebro no ha sido oxigenado.

De nuevo tenemos el mismo esquema: el maestro por su condición cuasi sacerdotal no puede ni siquiera decirse así mismo que rechaza trabajar con estos niños morenos, sucios, rudos, malolientes, feos, silenciosos, tiene que buscar una autojustificación dentro de las categorías “objetivas” de la ciencia. ¿vale la pena indicar de nuevo que el razonamiento es incorrecto porque excluye elementos componentes? Es cierto que a 4.000 metros de altura hay poco oxígeno; es cierto que el cerebro necesita oxígeno. Hay que agregar que el cerebro se oxigena a través de los glóbulos rojos de la sangre y, que los habitantes del altiplano poseen una dotación de glóbulos rojos superior en varios millones a la de los habitantes de tierras bajas, justamente para compensar esa falta de oxígeno de su medio.

La escuela muchas veces vio en la procedencia étnica del niño un impedimento que solo provoca fracaso escolar o bajos rendimientos, por lo tanto la contextualización de contenidos indígenas permite que los niños (as) alcancen los niveles esperados por la medición oficial del Estado, que para Chile es el Sistema de Medición de Calidad Educativa (SIMCE).

Pero existe una situación paradójica, muchas veces la discriminación se trata de confundir con el tratamiento de lo indígena en la escuela. Así lo escuchamos en un acto cívico donde todos los niños (as) de la escuela desde los más pequeños de pre kinder hasta los grandes de octavo año básico, estaban presentes en la formación de la escuela San Martín de Porres, donde el director de la institución educativa explica a los todos los estudiantes y profesores. También podemos señalar una observación en el subsector de comprensión del medio natural, cursos de NB 2. Escuchamos a la profesora dar gran valor a la cultura mapuche.

DIRECTOR DE LA ESCUELA: “En primer lugar quiero felicitar al grupo que fuimos ayer a makewe que lo hicieron muy bien, quede muy satisfecho porque las niñas anduvieron con sus vestimentas todo el día y en ningún momento dijeron quiero

sacarlo, y los niños anduvieron con sus mantas y sus xarilogko. Don Mario Cayun de la provincial de Educación me dió las felicitaciones.”

“En esta escuela se habla el mapuzugun. Por lo tanto reitero mis felicitaciones por que mostraron lo que son mapuche, y después no dijeron saquémonos la ropa, para vestirse como los wigkas.” (Observación realizada el 11 de noviembre de 2004)

A continuación detallaremos una observación de aula en la que mostraremos como se piensa la otra cultura, la no mapuche.

PRO: “Ustedes sacan las plantas y las roban como los de la otra cultura, los *wigkas*.”

NIÑOS: “yo no soy wigka”

INV: Otro niño lo apunta con su lápiz y exclama “Este es más chileno”. La profesora se rie de lo expresado por el niño, luego pone orden y los niños (as) se calman.

NIÑ: no sé eso yo profesora.

PR: “¿Cuál es la otra cultura? La occidental la chilena.”

NIÑ: ¿Por qué dice eso?

IN: “las plantas no pueden sacarse así. Debe uno pedir permiso a dios, en ese mismo momento un niño dice “a dios” y la profesora dice: “Nosotros los mapuches somos diferentes y si pedimos permiso a genechen”.

(Observación de clase realizada el 5 de noviembre de 2004)

Podemos comprender que el vestir y hablar es una parte de las culturas y de los grupos humanos, pero no podemos negar que los niños (as) pueden vestir sus ropas originarias para presentarse en actividades culturales con otras escuelas, pero en la cotidianeidad los niños (as) no hablan el *mapuzugun* como primera lengua en la escuela, tampoco asisten con sus ropas propias a la escuela, es más, esta última exige un uniforme estándar para todos los estudiantes.

Será que el contextualizar lo vemos desde la perspectiva de vestirse, cantar, jugar palin, o será que el incorporar aspectos de las culturas indígenas, según López y Jung (1988: 49) “ A través de este enfoque se pretende contribuir a la autoafirmación del niños campesino y fortalecer su autoestima a través de la revaloración social de su lengua, la incorporación a las escuelas de contenidos que forman parte de su experiencia cultural y la enseñanza y uso de su lengua en la escuela.” A esta noción presentada por los autores Luykx (1998), Cañulef (1998), Relmuan (2005) señalan que la Educación Intercultural Bilingüe permite proyectar las lenguas indígenas, fortalecer aprendizajes y mejorar la autoestima.

A nuestro parecer es totalmente valido, aunque muchas veces me niego a tal realidad teórica, aunque los datos de investigación nos permiten modificar en parte nuestros

prejuicios de la escuela como una institución que no propicia el desarrollo positivo de la autoestima.

Aunque la escuela trate de modificar esa relación de desprecio que está marcada por desmerecer al "indio" o indígena como ahora se denomina, de igual manera existe una visión encontrada fuera de la escuela rural de contexto indígena, como nos dice Todorov (1991:33) "...Las distintas sociedades no comparten los mismos valores, ¿cómo podemos apreciarlas y juzgarlas?..." Principalmente juzgarlas como lo hace la sociedad mayor con la cultura mapuche, que la critica, pero al mismo tiempo la acepta, y por lo general le molesta la forma de expresarse que tienen porque no la entienden, y cuando trata de entenderla lo hace desde su propia cultura, no desde la de ellos.

Esa relación abigarrada propicia al niño (a) mapuche fortalecer su autoestima e identidad en relaciones encontradas con el no indígena o mapuche no autoreconocido. Y por ello la institución educativa, aunque trate de modificar sus prácticas pedagógicas sus nociones de autoestima incentivan la valoración de lo bello, verdadero y bueno, los que se funden para dar a la persona un carácter renovado y afable con su procedencia étnica que le permitan reconocerse como personas indígenas mapuche. Así lo expresa José Cruz¹¹⁰ (1997) en Cornelio Chipana (2002: 29) "la identidad fundamentalmente se funda en la autoestima, los valores son fuentes de vida, inmutables y universales; cuando los valores guían la autoestima, se alcanza el equilibrio ético."

Esto nos conduce a mirar la Educación Intercultural Bilingüe como un medio para la autoestima y la identidad, será que es utilizada como medio para mejorar aprendizajes, para hacerlos sentirse seguros en su adolescencia, o simplemente es parte de una concepción educativa que busca la formación completa del ser humano tanto en lo cognitivo, motriz y afectivo. Aunque pueden existir diversos posicionamientos al respecto, la (EIB) puede incentivar lo más propio el *lof*, la familia, el *mapuzugun*, pero nunca se traspasará las fronteras locales cuando no construyamos la interculturalidad con los no indígenas.

¹¹⁰ Cruz, José. 1997. Autoestima y gestión de la calidad Citado en Chipana Cornelio 2002. En su Aymara Markasan yatiqawipa els aber de nuestro pueblo aymara. Santiago: Minsiterio de Educación de Chile.

CAPÍTULO VI PROPUESTA

1. Título: Aprendiendo de nuestra cosmovisión: Los conocimientos medicinales mapuche que se aprenden en la escuela 405 “San Martín de Porres”.

1.1 Introducción

La propuesta surge como una necesidad de buscar consensos y hacer que los diversos agentes y actores ligados de manera directa e indirecta a la escuela puedan participar en la elaboración de un programa que exponga los contenidos mapuche a transmitir en la escuela, dejando explícita la participación de los padres, apoderados e integrantes de los *lof mapu* para lograr aquella tarea en conjunto.

Los escenarios para llevar a cabo la propuesta es la Escuela 405 “San Martín de Porres” ubicada en el *lof Rereko*, y también unir a los 7 *lof mapu* llamados *Piwjeüñüm*, *Ütügentu*, *Jewpeko*, *Ñilkilko*, *Kefkewenu*, *Manzanal* y *Füta kûra*. Se busca tomar en cuenta aquellos *lof* aledaños de donde los niños (as) asisten a la escuela para no excluir su participación en la toma de decisiones respecto a qué aspectos de la cultura mapuche transmitir en la escuela.

2 Planteamiento del problema

El problema principal está referido a la descontextualización¹¹¹ de los conocimientos medicinales herbolarios que la escuela realiza en sus prácticas educativas provocando que la transmisión del conocimiento mapuche medicinal herbolario y otros

¹¹¹ Para comprender la idea de descontextualización realizaremos la siguiente aclaración, la Contextualización de los contenidos se ha realizado para poder sobrellevar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y así obtener un entendimiento entre comunidad y escuela. Martínez Cristian (1995) expone: “la EIB se concibe como una modalidad y práctica educativa ligada a la pertinencia de los aprendizajes, a la contextualización de los contenidos didácticos, la centralidad de los alumnos como eje que ha orientar la práctica pedagógica.” Citado en (Abarca y Tirado 2002: 16). Así la contextualización se utiliza como medio para hacer más efectivas las prácticas pedagógicas en los niños (as) indígenas. Pero en la práctica esta realidad es diferente, muchas de las formas como se abordan los contenidos llamados indígenas, son transformados y hasta mal entendidos, por falta de conocimientos y hasta escasez de herramientas didácticas y pedagógicas. Aquí dos ejemplos de ellos, “...imagen del profesor muy preocupado de “pasar la materia” a su manera, preocupado que todos puedan captar los conocimientos a partir de su visión de mundo y convertirlo así en verdadero “constructor de conocimiento”. (Equipo de investigaciones PUC y estudios y consultoría Focus 2005: 54) ó también “Los profesores, por lo demás, no parecen contar con herramientas adecuadas para enseñar la lengua, es decir no aplican metodología especialmente diseñada para este propósito...” (Ibid 53)

En la presente investigación hemos podido indagar que las formas de encarar las prácticas pedagógicas a través de la contextualización ha provocado mal entendidos y hasta desconocimiento por los profesores (as), que los conduce al “pegoteo de informaciones” provocando la descontextualización de los contenidos provocando “la desigualdad existente en la distribución del conocimiento disponible, limitando las oportunidades de desarrollo de las competencias de las niñas y los niños indígenas de nuestro país.” García (2006:14)

conocimientos puedan verse en desmedro debido a que los transmisores ignorar o no dan importancia a elementos de la cultura mapuche.

Al realizarse la transmisión de los contenidos mapuche, el (la) profesor (a) y asesor cultural recrean en el aula una realidad que los niños (as) vivencian en sus hogares con familiares y parientes cercanos, por lo tanto propician la exposición de experiencias y conocimientos previos que se despliegan en la escuela.

En la escuela se producen ciertas transformaciones como por ejemplo trasgresiones de normas culturales que son producto de la descontextualización que los mismos niños (as) evidencian en sus prácticas de aula, existe cierta dicotomía entre el desconocimiento de la institución educativa a través de los profesores (as) en las clases de *mapuzugun*.

2.1. Objetivo general

Sistematizar los conocimientos medicinales herbolarios en conjunto con dos *bawentuchefe* para construir una propuesta curricular.

2.2. Objetivos específicos

- ❑ Recuperar conocimientos y saberes respecto a la medicina herbolaria mapuche que poseen los ancianos de los *lof mapu*.
- ❑ Ordenar los conocimientos medicinales herbolarios de manera que puedan ser transmitidos con coherencia en la escuela.
- ❑ Diseñar un programa con la colaboración de los *bawentuchefe*, integrantes del *lof*, padres y apoderados para transmitir en la escuela los conocimientos medicinales herbolarios mapuche.

3. Justificación

Es una necesidad urgente el reorientar las prácticas educativas relacionadas con la transmisión del conocimiento mapuche, y para el caso de nuestra investigación lo referente a la medicina herbolaria mapuche. Por lo tanto esta propuesta busca el diálogo y consensos entre los diversos *lof mapu* antes mencionados para lograr la participación conjunta con los diversos actores.

Creemos que es factible porque en nuestros hallazgos encontramos una reflexión por parte de los adultos, sabios de los *lof mapu*, los cuales plantean quien y cómo se deben transmitir los conocimientos medicinales mapuche en la escuela. Al desarrollar esa reflexión los adultos nos presentan un escenario que nos conduce a creer en la posibilidad de incluir a los diversos integrantes de los *lof mapu* en la escuela, no solo

como actores aislados sino como partícipes de los proyectos y concepciones curriculares que la escuela desea trabajar con los niños (as) de los *lof mapu*.

También deseamos acotar que esta propuesta se sustentaría en el capital cultural y social que poseen los *lof mapu* y los *xokinche* que viven en ellos, al ser *Xuf Xuf* un territorio donde se mantienen prácticas culturales importantes como *gijatun*, *palin*, *mafün* y el mantenimiento del *mapuzugun* como lengua de comunicación diaria entre los miembros de los *lof mapu*, es posible pensar en reorientar las transmisiones realizadas en la escuela para evitar una transformación de los saberes y conocimientos que entregarse en la escuela.

Y finalmente deseamos enfatizar que en los *lof mapu* existen personas que poseen el *mapuche kimün* y por sus capacidades es posible que puedan transmitirlo a las generaciones más jóvenes, en un ámbito escolar para así participar, controlar las formas como se llevan a cabo el *mapuche kimün*.

4. Factibilidad

Creemos que este proyecto puede ser factible por las condiciones que presentaremos a continuación, el Ministerio de Educación a través de la política ministerial ha desplegado propuestas de implementación de Educación Intercultural Bilingüe impulsan

“La recuperación, desarrollo y valoración de la cultura local, además de llevar a la práctica un principio pedagógico fundamental atender la pertinencia de los aprendizajes y a la contextualización de los contenidos didácticos, adecuándolos al escenario de los educandos” (García 2005: 7)¹¹²

Es así como se propone la participación comunitaria como un medio de acercar la comunidad a la escuela, para ello las instituciones escolares recurren a la contextualización curricular como una “función social de vincular los ámbitos definidos por la escuela y por la sociedad” (Ibid 2005: 14)

Por ello el programa de Educación Intercultural Bilingüe nos favorece a impulsar propuestas donde se vinculen a los diversos actores educativos que participan dentro y fuera de la escuela, donde se aborden los conocimientos mapuche y en especial la medicina herbolaria.

En otro ámbito más de comunidad, los *lof che* están con la iniciativa de tratar los conocimientos indígenas mapuche de manera coherente con la práctica cultural que se realiza en los *lof mapu*. Entre nuestros hallazgos los *fütakeche* entrevistados nos

¹¹² García Choque, Felino. 2006. **Manual instructivo para la implementación del PEI intercultural**. Santiago: Programa de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación.

explicaban que era necesario vincular a la comunidad y nos expresaban las posibles formas de llevar a cabo las prácticas educativas.

Además por encontrarse en los *lof mapu* agentes educativos y culturales que conocen de la medicina herbolaria mapuche como los *bawentuchefe* y otros conocedores de hierbas medicinales, que pueden aportar en las prácticas educativas y también en el diseño curricular que sería aplicado en la escuela con la participación de los *lof mapu*.

5. Acciones que se realizan para lograr planteamiento de la propuesta

La comunidad se compromete a participar en el proceso de manera diferenciada apoyando las actividades en conjunto con los niños de la escuela:

Líneas de acción:

- a) En una primera instancia socializar la propuesta con los diversos *lof mapu* para que ellos estén al tanto de los sucesos ocurridos y el trabajo que se realizará en la escuela.
- b) La comunidad se compromete a participar activamente para ello debe promover agentes y voluntarios que participen y asuman cargos que permitan dirigir.
- c) Vincular el proceso de aprendizaje escolar con las necesidades de aprendizaje de la comunidad.
- d) Se dividirán temáticas de acuerdo a los diversos saberes y conocimientos mapuche, como por ejemplo medicina, salud, alimentación, cosmovisión, religión, etc. Cada uno de estas áreas deben ser propuestas por los participantes no impuestas por la escuela, la idea es que los *xokinche* puedan exponer las formas de organizar, sistematizar y emplear los diversos conocimientos mapuche.
- e) Cada grupo se encargará de reflexionar y dialogar con los alumnos (as) profesores (as), apoderados (as) e integrantes de los diversos *lof mapu*.
- f) Las personas encargadas de la propuesta se encargarán de gestionar el proyecto y se deben comprometer a guiar el proceso e incentivar la participación de los miembros de la comunidad.
- g) Recuperación del *mapuzugun* como lengua de transmisión y socialización a las generaciones más jóvenes.
- h) Recuperación de contenidos culturales a través de acciones pedagógicas didácticas para ser transmitidas a los niños (as) de la escuela para dar a conocer la cultura mapuche.

6. Actividades

Las actividades se presentarán en orden cronológico señalando las principales actividades a desarrollar en el proyecto.

ACTIVIDADES	RESULTADOS ESPERADOS	PERSONAS INVOLUCRADAS
Convoca a las personas de los <i>lof mapu</i> para dar las informaciones relevantes.	Amplia concurrencia de los diversos <i>lof mapu</i> . Taller instalado con una lista de participantes y sus roles a desarrollar.	Escuela (director, profesores) Niños (alumnos). Apoderados, padres. Integrantes de los <i>lof</i> .
Buscar personas que posean dominio amplio del discurso del <i>mapuzugun</i> para dirigirse a los adultos – antiguos.	Discursos donde se desarrollen metodologías mapuche de conversación (transmisión) y socialización de conocimientos.	<i>Wewpife</i> , <i>logkos</i> , agentes culturales como asesores culturales u otra persona que presente esa habilidad.
Visita a casa de las personas más antiguas para invitarles a trabajar y compartir experiencias para contribuir a la escuela Reunión con los convocados	Personas sabias que incorporan y asesoran con contenidos tradicionales acerca de la alimentación. Se realiza un taller organizado donde se confeccionará un documento escrito por las personas encargadas. Xawun	Escuela (director, profesores) Niños (alumnos). Apoderados, padres. Integrantes de los <i>lof</i> .
Reunirse con las personas involucradas para socializar las informaciones	- Tarjetas de ideas - Sistematización las opiniones, referencias y percepciones que aparecen en el encuentro (diálogo)	Escuela (director, profesores) Niños (alumnos). Apoderados, padres. Integrantes de los <i>lof</i> .
Taller de socialización sobre la transmisión del conocimiento mapuche: - Que se reconozcan espacios de socialización para poder realizar las prácticas educativas.	- Compartir con la comunidad - Aparezcan espacios de socialización de conocimientos - Sistematización de las ideas - Documento escrito donde exponga lo trabajado.	Escuela (director, profesores) Niños (alumnos). Apoderados, padres. Integrantes de los <i>lof</i>
Para buscar mejores consensos muchas de las	- Consensos y negociación. Registro de participaciones. Ceder ante la presión.	Escuela (director, profesores) Niños (alumnos). Apoderados,

<p>actividades pueden negociarse para realizarse en otros lugares que no sea la escuela como recinto.</p>		<p>padres. Integrantes de los <i>lof</i></p>
<p>Encuentros para sistematizar las ideas y experiencias expuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Luego citar a los participantes para comentar los resultados de los encuentros. - Después de las citas escoger a los participantes quienes serán los encargados de participar en la escuela en las prácticas pedagógicas - Crear un diseño curricular que permita trabajar conocimientos y saberes mapuche en la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué contenidos tratar? - ¿Cómo transmitirlos? - ¿Quiénes deben transmitir? - ¿Qué la escuela logre apertura para recibir los agentes comunitarios educativos? - Buscar consensos entre agentes y escuela. - Un programa donde se expongan los temas a trabajar en la escuela. 	<p>Personas encargadas de realizar el trabajo de transcripción.</p> <p>Escuela (director, profesores) Niños (alumnos). Apoderados, padres, autoridades tradicionales e integrantes de los <i>lof</i>.</p> <p>Curriculistas o personas técnicas que conozcan respecto a diseño curricular.</p>
<p>Escogidos los participantes estos prestaran su servicio a la comunidad y escuela de acuerdo a sus saberes y conocimientos, y los dominios que posean, para ofrecer sus servicios a los niños (as).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los trabajos de los agentes educativos previamente serán coordinados con los <i>lof mapu</i>. 	<p>Participación de acuerdo a saberes y conocimientos.</p> <p>Coordinación con las tareas a desarrollar los agentes educativos.</p>	<p>Agentes educativos comunitarios.</p>
<p>Socialización y reelaboración del diseño curricular participativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como se posee un consenso respecto ¿Cómo?, ¿Qué? ¿Por qué? , ¿Quiénes enseñarán? El conocimiento medicinal herbolario mapuche se dispondra a trabajar el diseño. 	<p>Agentes educativos comunitarios</p> <p>Escuela (director, profesores) Niños (alumnos). Apoderados, padres e integrantes de los <i>lof</i>.</p> <p>Curriculistas o personas técnicas que conozcan respecto a diseño curricular.</p>

Los participantes agentes educativos comunitarios realizarán sus tareas en la escuela.	Participación de los diversos <i>lof mapu</i> con roles de supervisores o personas que controlen positivamente el trabajo que se realiza en la escuela y otros espacios de transmisión de conocimientos.	Agentes educativos comunitarios Escuela (director, profesores) Niños (alumnos). Apoderados, padres e integrantes de los <i>lof</i>
Evaluación del trabajo de los agentes educativos culturales. - evaluación del diseño.	Evaluar lo positivo y negativo de la aplicación del diseño curricular aplicado en la escuela y en la comunidad. - Lecciones aprendidas se expondran en un documentos escritos.	Agentes educativos comunitarios Escuela (director, profesores) Niños (alumnos). Apoderados, padres e integrantes de los <i>lof</i> . Curriculistas o personas técnicas que conozcan respecto a diseño curricular.

6.1 Cronograma de actividades

ACTIVIDADES	Año 2007										
	Marzo	Abril	mayo	Junio	Julio	agosto	Septie mb	Octubre	Noviem bre	Diciemb re	
Invitación a los integrantes: <i>lof mapu</i> , padres y comunidad	X										
Wewpin	X										
Visita a los hogares - familias	X										
Reunión de socialización	X										
Taller 1: socialización	X										
Taller 2: Búsqueda de consensos comunitarios		X									
Taller 3: Consenso para el diseño curricular		X	X								
Taller 4: Escoger a los agentes culturales y educativos		X	X								
Taller 5: Elaboración del diseño curricular		X	X								
Aplicación				X	X	X	X				
Taller 6: evaluación participativa: reelaboración								X			

6.2. Evaluación participativa

Nos referimos a una evaluación coordinada con los diversos participantes de ellos se tomará en cuenta juicios, opiniones, perspectivas, deseos y sugerencias que cada niño (a), padres, apoderados (as), profesores (as), director, sabios y adultos participantes puedan exponer en el encuentro.

- Se evaluará permanentemente a través de conversaciones en las actividades programadas para ir mejorando e incorporando sugerencia al respecto.
- En la escuela el profesor (a) y agentes educativos comunitarios evaluarán con los niños (as) sus aprendizajes y logros de actividades comprometidas en el sector de aprendizaje *mapuzugun*.

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca Carimán, Geraldine y Felipe Tirado Krüger
2002 **Educación Intercultural Bilingüe. Orientaciones para la formulación de Proyectos de Mejoramiento Educativo.** Santiago: Programa de Educación Intercultural Bilingüe, MINEDUC.
- Abarca Carimán, Geraldine
2004 “Educación Intercultural Bilingüe: estrategias para su aplicación en Chile” En Ignacio Hernaiz (organizador). **Educación en la diversidad Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe.** IIPE – UNESCO: Buenos Aires. 241 – 254.
- Arratia Jiménez, Marina
2001 **Wata Muyuy: implementación de calendario escolar regionalizado en un distrito quechua de Bolivia. (Una aproximación sobre gestión educativa e interculturalidad)** Tesis de Maestría en EIB. Cochabamba: PROEIB Andes / Universidad Mayor de San Simón.
- Arrueta Rodríguez, José Antonio
2004 “Capitales Culturales y reproducción cultural”. Mimeo.
- Álvarez Ticuna, Juan
1993 “El rol de la escuela en la comunidad indígena” En Wolfgang Küper **Pedagogía Intercultural Bilingüe Tomo V.** Quito: EIB (MEC – GTAZ) – ABYA-YALA.139 – 151.
- Apple, Michael
1996 **El conocimiento oficial.** Barcelona: Paidós.
- Aylwin Oyarzún, José
2001 “Los conflictos adaptativos en el territorio mapuche: antecedentes y perspectivas”. En su **Políticas públicas y pueblo mapuche.** Temuco: Escaparate, Instituto de Estudios Indígenas (UFRO). 25 – 56.
- Bacigalupo, Ana Mariella
1993 “Variación del rol de machi dentro de la cultura mapuche. Tipología geográfica, adaptativa e iniciática.” **Revista Nütram conversación palabra historia.** Santiago .
- Bengoa, José
2002 **Historia de un conflicto. El Estado y los mapuches en el siglo XX.** Santiago: Planeta Ariel.
- 2000 **La emergencia indígena en América latina.** Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann
1879 [1972] **La construcción social de la realidad.** Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertely Busquets, María
2000 **Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.** México: Paidós

- Bourdieu, Pierre
 2003 [1997] **Capital cultural, escuela y espacio social**. Buenos Aires: Siglo XX Editores.
- 2001 **El campo político**. La Paz: Plural.
- 2000 [1999] **Intelectuales, política y poder**. Buenos Aires: Eudeba
- 1997 **Razones prácticas Sobre la teoría de la acción**. Barcelona: Anagrama.
- 1997 [1995] **Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario**. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant
 1995 **Respuestas por una antropología reflexiva**. México: Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre y Jean- Claude Passeron
 1996 [1979] **La reproducción elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. México: Fontamara.
- Bowes, Cheta y David Flinders
 2002 **Enseñanza y supervisión culturalmente sensibles**. Lima: Asociación Urpichallay, PRATEC- Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- Bustamante Rivera, Gonzalo y Javier Quidel Cabral
 2001 “Convención de los Derechos de los niños y las niñas y Concepción Mapuche de la Infancia” en Milagro Brondi (ed) **Culturas e infancias Una lectura crítica de la Convención Internacional de los derechos de los Niños y las Niñas**. Lima: Terre De Hommes. 91 – 122.
- Cañulef Martínez, Eliseo
 1998 **Introducción a la educación intercultural bilingüe en Chile**. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera.
- 1996 **Hacia la interculturalidad y el bilingüismo en la educación chilena**. Temuco: CONADI, FREDER.
- Cartes Quintrileo, Marianela
 2001 **El arte cerámico mapuche: su enseñanza y elaboración en la comunidad y en la escuela**. Tesis de Maestría en EIB. Cochabamba: PROEIB Andes / Universidad Mayor de San Simón.
- Castillo Collado, Martín
 2005 **El tejido andino en la educación quechua. Aprendiendo con el corazón**. La Paz: PINSEIB / PROEIB-Andes / Plural editores.
- Caro Puentes, Araceli y Julio Terencán Angulo
 2006 **El ngülam en el discurso intrafamiliar mapuche**. <http://www2.cyberhumanitatis.uchile.cl/19/almeras.html>. (consulta el 15 de junio de 2006)
- Catretue Rafael y Paula Araya
 2004 “La historia que nació de un sueño” año 1 N° 3. **Mapuche kimün periódico intercultural**. 4 –6.

Cayumil Calfiqueo, Ramón

2005 "Componente de educación ambiental intercultural EAI informativo para escuelas básicas y sus profesores. Kimgeam chem zugu gen tūfa chi kimeltun." Temuco: PROGRAMA Araucanía TIERRA VIVA.

Centro de Estudios Socioculturales y Organización *Ayjawewe Xuf Xuf*

2002 **Plan Desarrollo Endógeno sustentable para las Comunidades del Ayjawewe Xuf Xuf.** Temuco: Universidad Católica de Temuco.

Cole, Michael & Silvia Scribner

1977 "Cultura y Lenguaje" En su **Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura.** México D.F: Limusa. 37 – 58.

Chihuaylaf, Elicura

1990 **Acerca de la cuestión cultural.** Revista Liwen. 37 – 38

Chipana, Herrera Cornelio

2002 **Aymara marcan yatiqawipa. El saber de nuestro pueblo aymara. Orientaciones para incorporar el saber aymara a la Educación Intercultural Bilingüe en contextos andinos.** Santiago: Ministerio de Educación de Chile, Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

Da Silva, Tomaz Tadeu

1997 "Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica (Dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple)."En Pablo Gentili (comp.) **Cultura, política y currículo.** Buenos Aires: Losada. 65 – 78.

Dávila, Andrés

1999 "Las perspectivas metodológicas cualitativas y cuantitativas en las ciencias sociales debate teórico e implicaciones praxeológicas" En Delgado y Gutiérrez (Coords.) **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales.** Madrid: Síntesis 69 - 83.

Díaz Coliñir, María, Pablo Mariman Quemenado y Domingo Cárrialo Huiriqueo

20001 **Mapuce ñi tukulpazugun Guía para el profesor (NB2) (escuelas área Budi, Xuf Xuf, Lumaco, Puren).** Temuco: Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de la Frontera, CONADI.

Dietschy-Scheiterle, Annette

1993 "Ciencias naturales y saber popular: ¿dominación o complementariedad? En Wolfgang Küper **Pedagogía Intercultural Bilingüe Tomo V.** Quito: ABYA-YALA. 207 -222.

Durán Pérez, Teresa, José Quidel Lincoleo y otros

1998 **Conocimientos y vivencias de dos familias Wenteché sobre medicina mapuche. Mapuche Lawentuwün epu reyñma Wenteché ñi kimün mew.** Temuco: Centro de Estudios Socioculturales de la Universidad Católica de Temuco.

Galindo Godoy, Sylvia, Gloria Levil y Ximena Zedán Zeidán

2002 **CD de Medicina Mapuche.** Temuco: Del Centro de Documentación Indígena del Instituto Indígena de la Universidad de La Frontera, el Consejo nacional del libro y la Lectura del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile.

- García Choque, Felino
2005 **Manual Instructivo para la implementación del PEI intercultural**. Santiago: Programa de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación.
- García, Rolando
2000 **El conocimiento en construcción. De las teorías de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos**. Barcelona: Gedisa.
- Garton Alison
1994 [1992] **Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición**. Barcelona: Piados.
- Geertz, Clifford
1996 **La interpretación de las culturas**. Barcelona: Gedisa.
- Gündermann Kröll, Hans
2005 “Estudio del contexto sociolingüístico de comunidades Aymara, Atacameñas y Mapuches de Chile.” En Jorge Iván Vergara y Hans Gündermann (Comps) **Descripción del contexto sociolingüístico en comunidades indígenas de Chile**. Santiago: Instituto de Estudios Andinos, Universidad Arturo Prat Instituto de Estudios Regionales, Universidad Católica de Temuco y PROEIB ANDES. 25 – 98.
- Huenchulaf, Ernesto, Prosperino Cárdenas y Gladys Ancalaf
2004 **Nociones de tiempo y espacio en la cultura mapuche. Guía didáctica para el profesor Nivel Básico I**. Santiago: LOM Ediciones.
- Huenchulaf, Rosa y Gloria Melipin
2003 **¿Cómo ha sido afectada la sociedad mapunche por la educación formal chilena?. Un diagnóstico de la realidad socioeducativa mapunche, su vinculación con el sistema educacional chileno y las perspectivas de un modelo educativo pertinente**. Temuco: Corporación Centro de desarrollo Sociocultural Mapunche.
- Instituto Nacional de Estadística
2005 “Estadísticas sociales pueblos indígenas en Chile. Censo 2002”. <http://www.ine.cl/estadisticas>. (Consulta: 20 de julio de 2005)
- Larrea Cabrera, Gustavo
1993 “Hacia una nueva educación”. En Wolfgang Küper **Pedagogía Intercultural Bilingüe**. Quito: AB YALA. 123 – 138.
- Lastra Torres, Jorge
1991 “Las plantas medicinales en Chile” En Carlos pinzón y Rosa Suárez (ed y comp.) **Otra América en construcción Medicinas tradicionales religiones populares**. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura. 318– 336.
- Lavin, Sonia y Dorris Erwein
1993 “Autonomía, Gestión escolar y calidad de la educación: estudio de caso en escuelas municipalizadas y particular subvencionadas en Chile”. <http://www.reduc.cl/raes.nsf> (Consulta: 11 de julio de 2005).

Loncón A, Elisa

1999 "Sistema de conocimiento e identidad mapuche en la Educación Intercultural Bilingüe." En Daniel Quilaqueo (comp.) **Educación Intercultural Bilingüe Actas segundo seminario latinoamericano**. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

Lozoya, Xavier

1991 "La medicina tradicional y la atención a la salud en la América latina." En Carlos Pinzón y Rosa Suárez (ed y comp.) **Otra América en construcción Medicinas tradicionales religiones populares**. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura. 269 – 291.

Magendzo, Abraham

1986 **Currículum y cultura en América Latina**. Santiago: P.I.I.E.

Magisterio de la Araucanía.

"Informes" <http://www.sff.cl/noticias/informes>. (Consulta: 7 de julio de 2005)

Marimán Quemenedo, Pablo

2001 "Del país mapuche al colonialismo chileno" En Roberto Morales Urra (comps) **Municipios y participación (o exclusión mapuche)**. Concepción: Escaparate. 55 – 76

Martínez, Cristian

1995 "¿ Identidades étnicas en el mundo mapuche contemporáneo? Algunas aplicaciones teórica prácticas". **Revista pentukun 2**. Instituto de Estudios Indígenas: Temuco.

Martínez. Miguel

1999 **Investigación cualitativa etnográfica en educación**. México D.F: Trillas.

Maturana, Humberto y Sima Nisis

1999 **Transformación en la convivencia**. Santiago: Dolmen.

Mèlich, Joan

1996 **Antropología simbólica y acción educativa**. Barcelona: Paidós.

Millacura Salas, Claudio

2005 "Aspectos generales acerca de la EIB y sus fundamentos." En su Programa de Educación Intercultural Bilingüe Ministerio de Educación, (Coor) **Orientaciones para la Contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe. NB1**. Santiago: Ministerio de Educación División General Programa de Educación Intercultural Bilingüe. 19 – 35.

Ministerio de Educación, República de Chile

2005 **Orientaciones para la Contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe. NB1** (Coor) Programa de Educación Intercultural Bilingüe Ministerio de Educación. Santiago: Ministerio de Educación División General Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

1999 **Marco Curricular de la Educación Básica. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica**. Santiago: Universitarias.

“Proyectos de Mejoramiento Educativo Programa MECE.” En línea:
<http://www.educacioninicial.com/ei/contenidos> (Consulta: 13 de julio de 2005)

Ministerio de Planificación

1993 **Ley Indígena 19.253**. Santiago: Gobierno de Chile, Ministerio de Planificación.

Montaluisa Chasiquiza, Luís

1993 “Comunidad, Escuela y Currículo” En **Materiales de apoyo para la formación docente en Educación Intercultural Bilingüe**. La Paz: UNESCO / ORELAC.

Organización *Ayjurewe Xuf Xuf*

2003 “*Mur trekawayiñ ñi kimun mu*. Proyecto Educativo Institucional de la Escuela 405 San Martín de Porres.” Mimeo.

Palacios, Jesús

1997 [1988] **La cuestión escolar. Críticas y alternativas**. México: Fontamara.

Paradise, Ruth.

1991 “El conocimiento cultural en el salón de clase: Niños indígenas y su orientación hacia la observación” **Documento DIE 33^a** (dirección de investigaciones Educativas). México. 67 –76.

Pedersen, Duncan

1991 “Curanderos, divinidades, santos y doctores: elementos para el análisis de los sistemas médicos” En Carlos Pinzón y Rosa Suárez (eds y comps.) **Otra América en Construcción Medicinas Tradicionales Religiones Populares**. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura: 292 – 317.

1989 “Elementos para el análisis de los sistemas médicos.” **Revista Enfoques en APS. Paesmi**. Año 3 N^o2. Santiago Chile.

Peralta Espinosa, María Victoria

1996 **Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural**. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Pinzón, Carlos y Gloria Garay

1991 “Por los senderos de la construcción de la verdad y la memoria. Hipótesis sobre los procesos de conocimiento en la amazonía” En Carlos Pinzón y Rosa Suárez (comp.) **Otra América en Construcción Medicinas Tradicionales Religiones Populares**. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura: 66 – 119.

Pontificia Universidad Católica de Villarica y Estudios y Consultorias Focus

2005 **Prácticas pedagógicas que favorecen la Educación Intercultural Bilingüe**. Santiago: Ministerio de Educación, Programa de Educación Intercultural Bilingüe

Programa Orígenes

Programa Orígenes. Quienes somos. <http://www.origenes.cl/quiensomos.htm>
(Consulta: 19 de julio del 2005)

- Quidel, Javier
2006 **La regeneración de un currículum propio mapunche no escolarizado a partir de algunos elementos socio religiosos.** Tesis de Maestría en Educación intercultural Bilingüe: Cochabamba: PROEIBAndes / Universidad Mayor de San Simón.
- Quidel Lincoleo, José, Jorge Huentecura Curiqueo y otros
2002 **Orientaciones para la contextualización del conocimiento mapuche al trabajo escolar.** Santiago: Ministerio de Educación de Chile, Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- Quidel Lincoleo, José, Víctor Caniullan V, Jimena Pichinao y Fresia Mellico.
2004 “Religión Mapuche. Manual de capacitación 2.” Temuco: Gobierno de Chile, PROMAP, AXIOMA, Programa Orígenes. Mimeo.
- Relmuan Álvarez, María Angélica
2005 **El mapuche, el aula y la formación docente.** La Paz: PINEIB/ PROEIB – Andes/ Plural Editores.
- Rengifo Vásquez; Grimaldo
2000 “Presentación”. En: **Niños y aprendizaje en los Andes.** Macará - Huaraz (Perú): Asociación Urpichallay. ix –xiv.
- Rosaldo, Renato
1992 **Cultura y verdad: Nueva propuesta de análisis social.** México: Grijalbo.
- Rodríguez, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García
1999 [1996] **Metodología de la investigación cualitativa.** Málaga: Aljibe.
- Villoro, Luis
1989 [1982] **Creer, saber, conocer.** México: Siglo XXI editores, s.a de c.v.
- Salas, Adalberto
1996 “Lenguas indígenas en Chile” En Jorge Hidalgo, Virgilio Schiappacasse y otros. (eds) En su **Culturas de Chile etnografía. Sociedades Indígenas Contemporáneas y su Ideología.** Santiago: Andrés Bello. 257 – 292.
- Sánchez Camacho, Arminda
2005 Teshentala: La educación yuracaré en la práctica cultural de la caza” en **Qinasay, Revista de Educación Intercultural Bilingüe Nº 4.** Vidal Carbajal et al. (eds.) Cochabamba: PROEIB Andes – GTZ. 123 - 140.
- Santiago Consultores y Asesorías para el Desarrollo
2000 **Informe Final Evaluación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres P- 900.** Santiago: Ministerio de Educación de Chile, División de Educación General. Accesible en página En línea: [hpt://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/decciones/documentos](http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/decciones/documentos) (Consulta 23 de junio de 2006)
- Sanzetenea, Ramón
1979 “Las supervivencia de la medicina andina: una visión etnográfica del problema”. **Cuadernos de investigaciones antropológicas.** Serie etnológica Nº 1: Cochabamba. 31 - 49.

Serplac Regiones

2004 **IX Región / La Araucanía.** www.mideplan.cl/publico/serplac. (consulta: 22 de julio del 2005).

Sepúlveda, Gastón

Sf “Un examen a la tradición pedagógica.” Mimeo

Sichra, Inge

1997 “Alternancia de códigos: Funcionalidad de una estrategia comunicacional en un contexto intercultural.” Ponencia presentada en el 49 Congreso Internacional de Americanistas. Quito.

Téllez Iregui, Gustavo

2002 **Pierre Bourdieu.** Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Titto de Raúl

1999 **La escuela exigida.** Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.

Todorov, Tzvetan

1991 **Nosotros y los otros.** México: Siglo XXI.

Trapnell Forero, Lucy

1984 **Mucho más que una educación bilingüe.** En Revista Shupihuin N° 30. Iquitos: Centro de Estudio Teológicos de la Amazonía (CETA). 239 – 246.

Vásquez Bronfman, Ana y Isabel Martínez Torralba

1996 **La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica.** Barcelona: Paidós.

Velasco, Honorio y Ángel Díaz de Rada

1997 “Una segunda aproximación al modelo de trabajo en etnografía. La dimensión epistemológica y crítica”. En su **La lógica de la investigación etnográfica.** Madrid: Trotta. 213 – 250.

Spindler, George

1999 [1993] “La transmisión de la cultura” En Honorio Velasco Mailló,, Javier García Castaño y Ángel Díaz de Rada (comp.). **Lectura de antropología para educadores.** Madrid: Trotta. 205 – 241.

Wilhelm, Ernesto

1995 [1930] **Lonco Pascual Coña ñi tuculpazugun. Testimonio de un cacique mapuche.** Santiago: Pehuén.

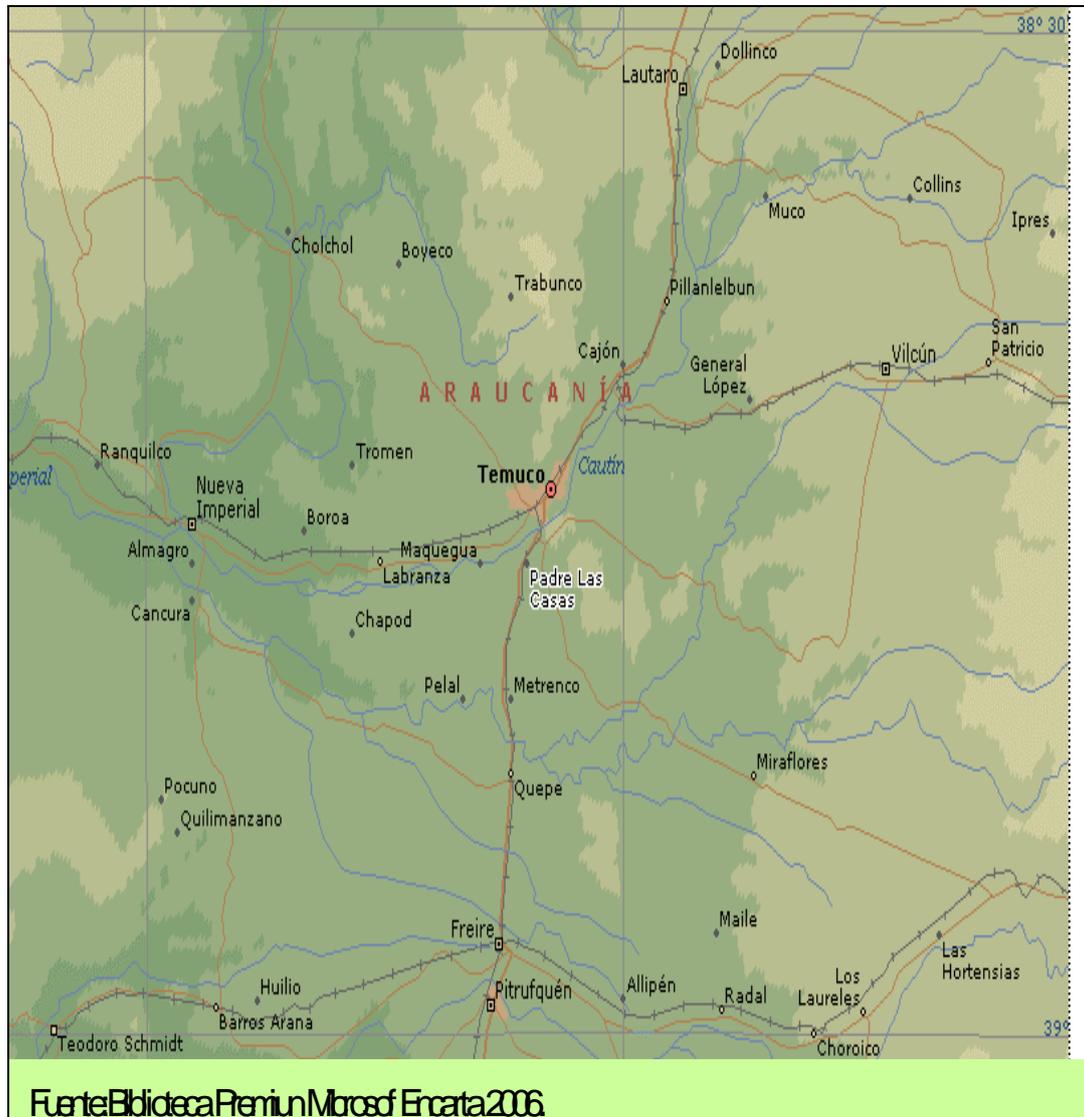
Wuthnow, Roberth

1998 **Análisis cultural.** Buenos Aires: Paidós

ANEXOS

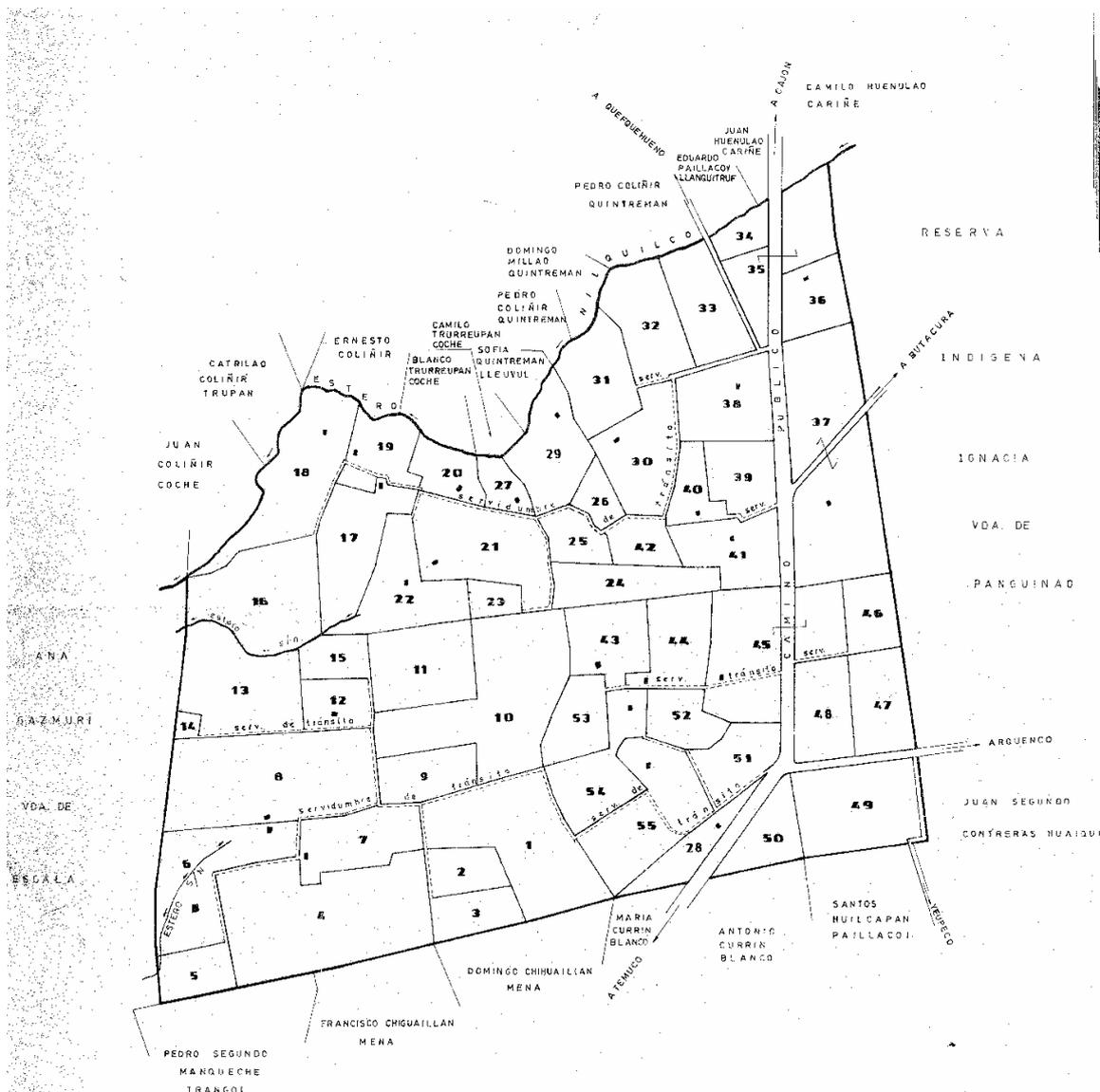
Anexos Mapas

Mapa N° 1: De la IX Región de la Araucanía, la ciudad de Temuco y la comuna de Padre La Casas



Mapa N° 2: "Reducción – Comunidad Juan Huentelen, perteneciente al *Lof Rereko*

MINISTERIO DE AGRICULTURA			INDAP
DIVISIÓN: COMUNIDAD JUAN HUENTELEN			
TÍTULO QUE LA AMPARA T.M. N° 1441			
UBICACIÓN REGIÓN : NOVENA		PROVINCIA: CAUTIN	
COMUNA: PADRE LAS CASAS		LUGAR : RERECO	
			REMBERTO CONTRERAS
SUPERFICIES SEGÚN T.M.	223,00 há.	DIVIDIDA 109,64 há.	ESCALA 1 : 5.000
S. REMENSURA POR DIVIDIR	113,02 “	CAMINOS EXCLUIDA / TOTAL 113,02 há.	TOPÓGRAFO
			INSPECTOR
		FECHA MENSURA AGOSTO 1982	

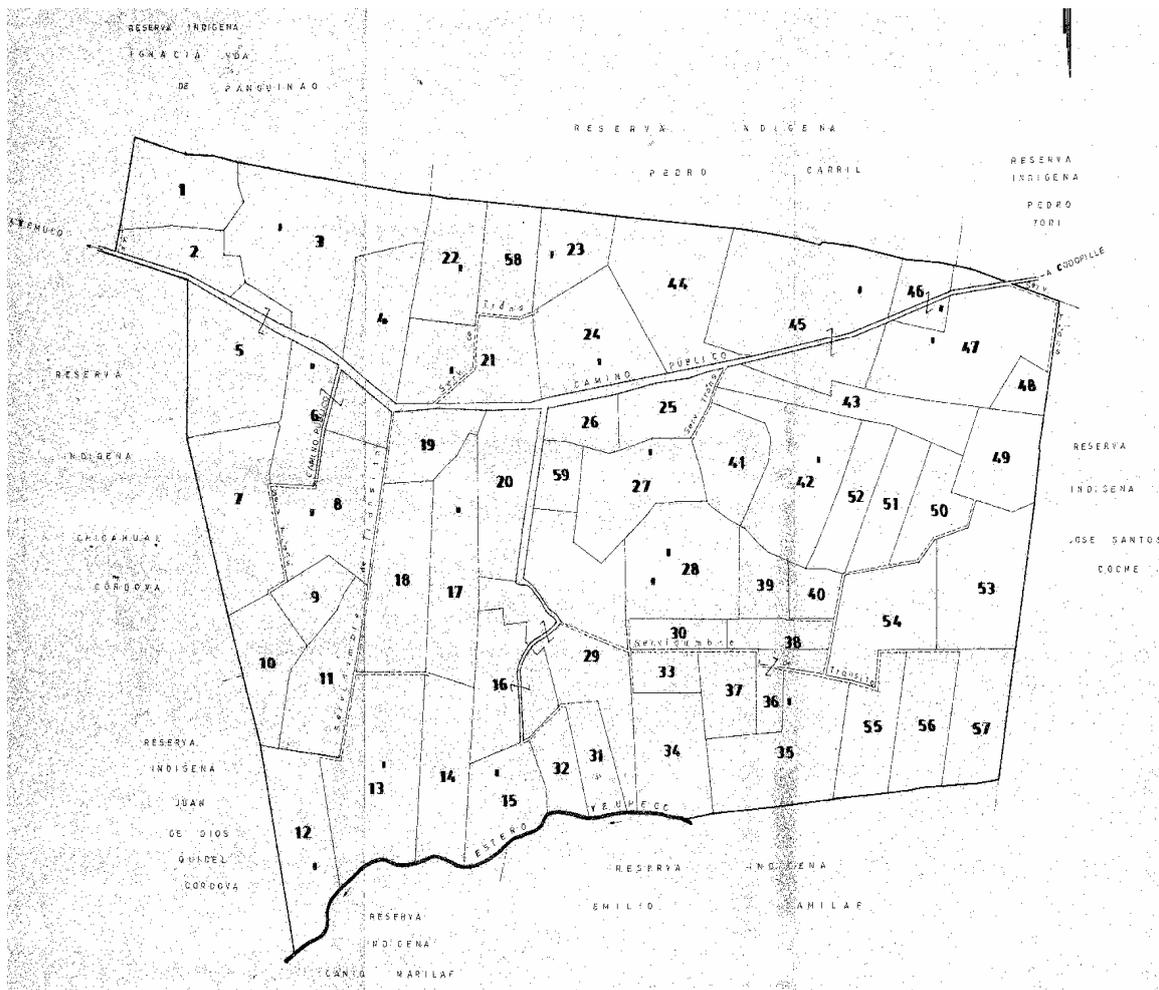


A D J U D I C A C I O N					
HU. N°	A D J U D I C A T A R I O S			SUP	
1	EUDOLIO		HUENTELÉN	SANDOVAL	4,10 há.
2	MATCA		HUENTELÉN	SANDOVAL	1,00 "
3	CARMELA	(RUN 3893071-0)	HUENTELÉN	SANDOVAL	1,00 "
4	CLORINDA		HUENTELÉN	SANDOVAL	5,72 "
5	CARMELA	(RUN 9595049-3)	HUENTELÉN	SANDOVAL	1,00 "
6	MIGUEL		HUENTELÉN	SANDOVAL	3,22 "
7	FRANCISCO		HUENTELÉN	COLINIR	1,85 "
8	EUDOLIO		HUENTELÉN	SANDOVAL	4,98 "
9	CARMELA		HUENTELÉN	COLINIR	1,32 "
10	MIGUEL		HUENTELÉN	SANDOVAL	5,00 "
11	EUDOLIO		HUENTELÉN	SANDOVAL	2,35 "
12	MARTIN		PICHUMAN	TRALCAL	0,95 "
13	IGNACIO		PICHUMAN	TRALCAL	3,12 "
14	MARTIN		PICHUMAN	TRALCAL	0,20 "
15	CARMEN		PICHUMAN	TRALCAL	0,80 "
16	JOSE		PAILLACOI	PAINEMIL	3,25 "
17	BEATRIZ		CANIJ	SANDOVAL	2,35 "
18	ARTURO		PAILLACOI	PAINEMIL	3,25 "
19	JOSE		PAILLACOI	PAINEMIL	1,37 "
20	FERMIN		PAILLACOI	HUENÚLLO	0,90 "
21	FRANCISCA		CANIO	SANDOVAL	2,87 "
22	LUIS		PAILLACOI	PRAVIL	2,28 "
23	PEHUEN		PAILLACOI	CORDOVA	0,45 "
24	LUIS		PAILLACOI	PRAVIL	1,73 "
25	JOSE		PAILLACOI	PAINEMIL	0,81 "
26	MARIA		PAILLACOI	HUENÚLLO	0,56 "
27	JOSE		MARINAO	NANCULAF	0,60 "
28	VICARIATO	APOSTOLICO	DE LA	ARAUCANIA	1,15 "
29	CARMEN	ROSA	LLANQUITHUF	GALAZ	2,00 "
30	EMILIANO		MARINAO	PAILLACOI	2,75 "
31	DIEGO		MARINAO	LAUCUEN	1,90 "
32	FRANCISCA		CANIO	SANDOVAL	2,15 "
33	CARMEN		PAILLACOI	CORDOVA	1,77 "
34	CARLOS	FRANCISCO	CHEUQUEAN	HUENTELÉN	0,63 "
35	ROSA		HUENTELÉN	PAINEMI	2,04 "
36	CARLOS	FRANCISCO	CHEUQUEAN	HUENTELÉN	1,25 "
37	MARTA		PAILLACOI	PANGUINAO	5,70 "
38	ROSA		PAILLACOI	CATRILEO	2,10 "
39	DIEGO		MARINAO	LAUCUEN	1,38 "
40	VENANCIO		MARINAO	PAILLACOI	0,88 "
41	VICTOR		MARINAO	PAILLACOI	1,77 "
42	BEATRIZ		CANIJ	SANDOVAL	0,87 "
43	JOSE		MILLAO	NANCUCHEO	1,70 "
44	SEGUNDO		MILLAO	NANCUCHEO	1,75 "
45	MANUEL		MILLAO	NANCUCHEO	3,76 "
46	ROSA		MELLADO	MARIPIL	1,05 "
47	PATRICIO	EDUARDO	MILLAO	SANDOVAL	1,62 "
48	CARMELO		MILLAO	NANCUCHEO	1,61 "
49	ROSA		MILLAO	MARIPIL	3,03 "
50	JOSE		MILLAO	NANCUCHEO	1,27 "
51	MARTIN		MILLAO	NANCUCHEO	1,45 "
52	JJANA	MARIA	MILLAO	NANCUCHEO	1,08 "
53	MARIA		MILLAO	MARIPIL	1,25 "
54	MARTIN		MILLAO	NANCUCHEO	2,10 "
55	CARMELO		MILLAO	NANCUCHEO	3,10 "
TOTAL					109,64 Há.

Mapa fotocopiado y escaneado por la Cooperación de Desarrollo Indígena. Gentileza de Gabriel Sandoval miembro de la Organización *Ayxarewe Xuf Xuf*.

Mapa N° 3: "Reducción – Comunidad Mateo Antón, perteneciente al Lof Utügentu

MINISTERIO DE AGRICULTURA			INDAP
DIVISIÓN COMUNIDAD: MATEO ANTON TÍTULO QUE LA AMPARA T.M. N° 1590			V° B°
UBICACIÓN: REGIÓN : NOVENA PROVINCIA: CAUTIN COMUNA: PADRE LAS CASAS LUGAR : ITINENTO			SERGIO GOMEZ V. LUIS HENRIQUEZ M JUAN CAMPOS MARIO ZAPATA P.
SUPERFICIES SEGÚN T.M. 187,00 há. S. REMENSURA 172,54 POR DIVIDIR 169,87	DIVIDIDA 169,87 há. CAMINOS 2,67 " EXCLUIDA /	ESCALA 1 : 5.000	TOPÓGRAFO
	TOTAL 172,54 hás.	FECHA MENSURA MARZO 1982	INSPECTOR

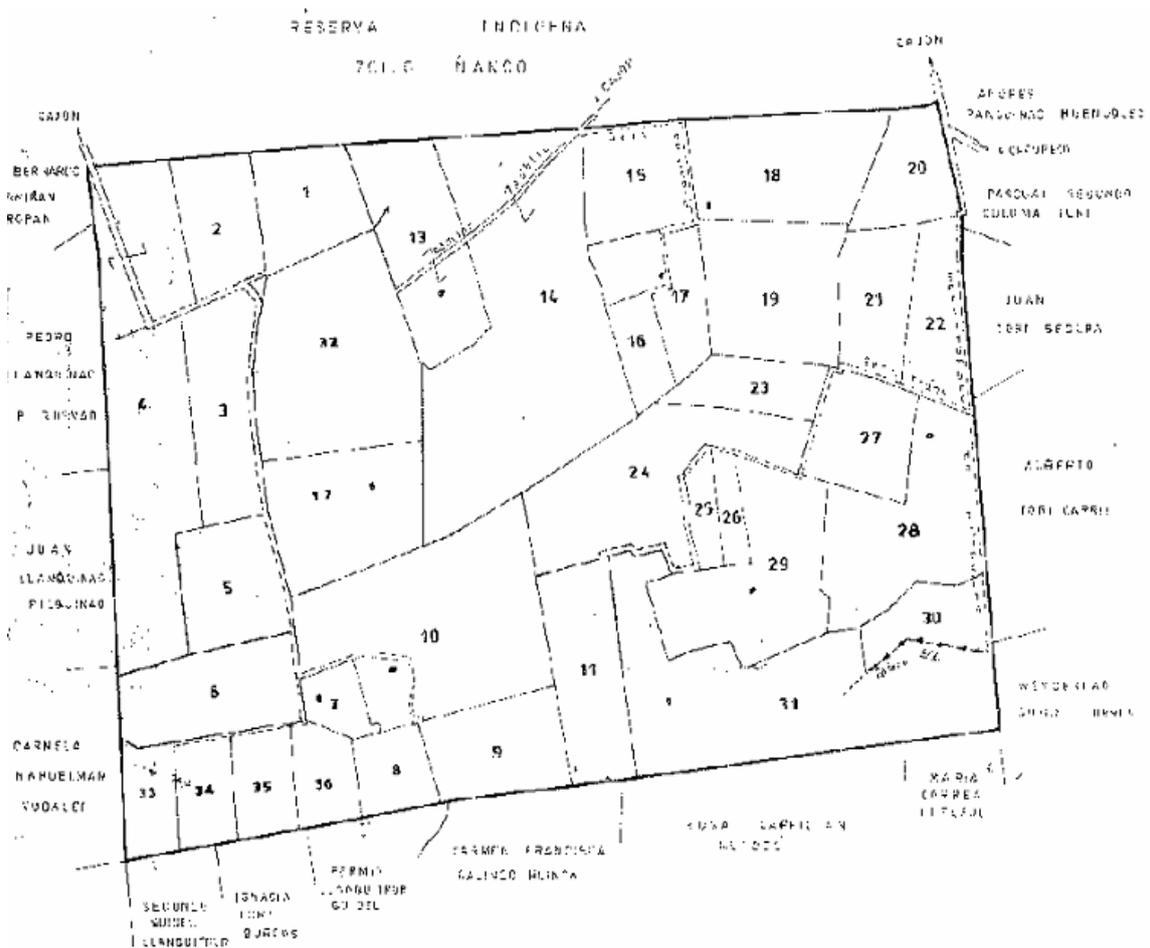


A D J U D I C A C I O N					
Nº HIJ.	A D J U D I C A T A R I O S				SUP
1	ANTILAF		QUIDEL	LLANQUINAO	2,91 HA
2	AURELIO		QUIDEL	CUYANAO	1,79
3	SEGUNDO		QUIDEL	LLANQUINAO	7,32
4	IGNACIO		QUIDEL	CUYANAO	2,84
5	LEFIO		QUIDEL	LLANQUINAO	4,61
6	DOMINGO		ANTON	COCHE	3,18
7	LUIS	ARTURO	ANTON	COCHE	4,35
8	IGNACIO		ANTON	CORDOVA	3,82
9	FLORENTINA		ANTON	CORDOVA	1,30
10	IGNACIO		ANTON	CORDOVA	2,36
11	ROSALIA		ANTON	CORDOVA	3,00
12	JUAN		CORDOVA	RAIMAN	3,45
13	FRANCISCO	TRANSITO	CORDOVA		5,55
14	EUSEBIO	TRANSITO	LLEUFUL	CORDOVA	3,08
15	SANTOS	ANTONIO	LLAUPE	LLANQUITRUF	2,50
16	JUAN	ANTONIO	LLAUPE	LLANQUITRUF	2,97
17	MARIA		LLEUFUL	MARINAO	3,70
18	PEDRO		CARRIL	LLEUVUL	3,95
19	DOMINGO		MELINAO	NAHUEL	1,85
20	JUAN		ANTONIO	LLAUPE	2,85
21	BASILIO		QUIDEL	TORRES	3,85
22	SEGUNDO		QUIDEL	LLANQUITRUF	7,52
23	FERMIN		LLANQUITUR	QUIDEL	1,82
24	TORIBIO	ARMANDO	QUIDEL	LLANQUITRUF	3,88
25	YAUPI		QUIDEL	CHICAHUAL	1,80
26	ALBERTO		CORDOVA	QUIDEL	1,10
27	LLAUPI		ANTON	CURUHUIL	3,40
28	ANTONIO		HUENCHUMILLA	LINCONAO	4,15
29	FRANCISCO	JAVIER	LLAUPE	LLANQUITRUF	6,72
30	LORENZO		HUENCHUMILLA	TRANGOL	1,02
31	LLAUPI		ANTON	CURUHUIL	1,37
32	SEGUNDO	ANTONIO	ANTON	SANDOVAL	1,30
33	RICARDO	JOSE	HUENCHUMILLA	TRANGOL	1,10
34	JUAN	CARLOS	HUENCHUMILLA	TRANGOL	3,07
35	SEGUNDO		HUENCHUMILLA	TRANGOL	4,50
36	LUISA		HUENCHUMILLA	TRANGOL	1,10
37	MARIA		HUENCHUMILLA	TRANGOL	1,65
38	ALBERTO		HUENCHUMILLA	TRANGOL	1,15
39	ROSA		HUENCHUMILLA	TRANGOL	1,20
40	JUANA		HUENCHUMILLA	TRANGOL	0,90
41	CARMEN	FRANCISCA	GALINDO	HUINCA	2,15
42	LUISA		CANIO	CORDOVA	4,50
43	CARMEN		CANIO	CORDOVA	2,65
44	CARMEN	FRANCISCA	GALINDO	HUINCA	4,55
45	ROSA		CARRILLAN	QUIDEL	7,65
46	MARIA		CORREA	LLEUFUL	1,12
47	PASCUALA		PARRA	SANHUEZA	5,55
48	GREGORIO		COCHE	VILCHE	0,75
49	IGNACIA		CANIO	CHEUQUEAN	2,35
50	PEDRO	JUAN	CANIO	HUENCHO	1,85
51	ANA		CANIO	HUENCHO	1,87
52	ROSA	DEL CARMEN	CANIO	HUENCHO	1,86
53	PEDRO	JUAN	ELLAC	ROMERO	4,00
54	JOSE	MANUEL	ELLAC	ROMERO	3,40
55	LUIS	SANTIAGO	QUIDEL	CORREA	2,38
56	JUAN	ANTONIO	QUIDEL	CORREA	2,58
57	VICTOR	EDUARDO	QUIDEL	CORREA	2,60
58	IGNACIA		TORI	BURGOS	2,06
59	JUANA		LLAUPE		1,00
T O T A L					169,87 HA

Mapa fotocopiado y escaneado por la Cooperación de Desarrollo Indígena. Gentileza de Gabriel Sandoval miembro de la Organización Ayxarewe Xuf Xuf.

Mapa N° 4: Reducción – Comunidad Pedro Carril, perteneciente al Lof Piwjeñum

MINISTERIO DE AGRICULTURA			INDAP	
DIVISIÓN COMUNIDAD: PEDRO CARRIL			RUBEN MONSALVE SCH	
TÍTULO QUE LA AMPARA T.M. N° 1648			RENATO EULUFI C.	
			ILDEFONSO TORRES N.	
UBICACIÓN			HERNAN JARA C. REMBERTO CONTRERAS HECTOR BARRIGA L.	
REGIÓN : NOVENA		PROVINCIA: CAUTIN		
COMUNA: PADRE LAS CASAS		LUGAR : PIUJEÑUM		
SUPERFICIES SEGÚN 73,00 há.	T.M.	DIVIDIDA 73,53 há. CAMINOS 0,40 " EXCLUIDA /	ESCALA 1 : 5.000	TOPÓGRAFO
S. REMENSURA 73,93 " POR 73,53 "	DIVIDIR	TOTAL 73,93 há.	FECHA MENSURA SEPTIEMBRE 1986	INSPECTOR

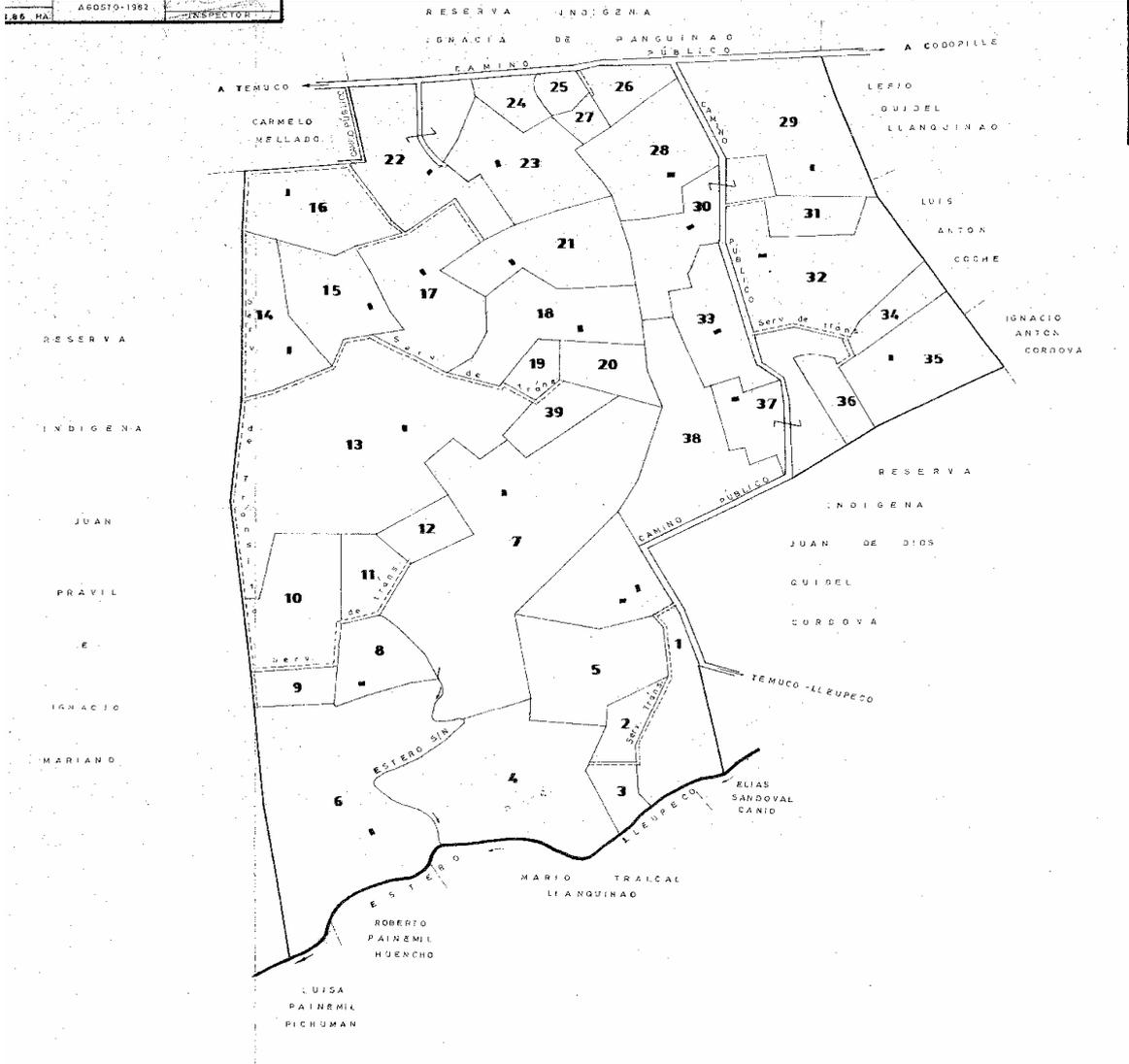


A D J U D I C A C I O N					
HIJ.Nº	A D J U D I C A T A R I O S				SUP.
1	INIR		CARRIL	TRANGOL	1,48 há.
2	MARIA	INES	CARRIL	COLIHUAN	1,35 "
3	MARIANO	CARLOS	CARRIL	COLIHUAN	1,93 "
4	CARLOS		CARRIL	SANDOVAL	5,65 "
5	MARIHUAN	MARIANO	CARRIL	TRANGOL	1,45 "
6	JUAN	CARLOS	CARRIL	HUENCHO	2,03 "
7	SEGUNDO		CARRIL	TRANGOL	0,51 "
8	ORFELINA	FLORINDA	CARRIL	HUENCHO	0,71 "
9	MARIHUAN	MARIANO	CARRIL	TRANGOL	1,68 "
10	MIGUEL		CARRIL	TRANGOL	4,96 "
11	JUANITA	URSULA	MARIHUAN	TRAÑOL	2,00 "
12	ARTEMIO		CHICAHUAL	ALONZA	2,40 "
13	DOMINGO		CHICAHUAL	QUIDEL	2,18 "
14	ANTONIO		CHICAHUAL	ALONZA	7,10 "
15	LORENZO		CHICAHUAL	CAYUNAO	1,53 "
16	LORENZO		CHICAHUAL	CAYUNAO	0,58 "
17	DOMINGO		CHICAHUAL	ALONZA	1,30 "
18	ARTEMIO		CHICAHUAL	CAYUNAO	2,40 "
19	ALBERTO		CHICAHUAL	CAYUNAO	2,39 "
20	MIGUEL		MARIHUAN	QUIDEL	1,15 "
21	FRANCISCO		QUINTREMAN	TORI	1,32 "
22	SONIA		TORI	SEGURA	1,30 "
23	ROSITA		MARIHUAN	TRANOL	0,90 "
24	JOSE		MARIHUAN	QUIDEL	3,38 "
25	BERTA		MARIHUAN	QUIDEL	0,38 "
26	ROSA		MARIHUAN	QUIDEL	0,36 "
27	INÉS		QUIDEL	MARIHUAN	1,44 "
28	MIGUEL		MARIHUAN	QUIDEL	2,89 "
29	IGNACIA		QUIDEL	LLANQUINAO	2,94 "
30	ORFELINA		MARIHUAN	TRANGOL	0,90 "
31	CABRAL		MARIHUAN	TRAÑOL	5,68 "
32	ROBERTO		CHICAHUAL	QUIDEL	4,00 "
33	MARIA	ISABEL	CARRIL	HUENCHO	0,81 "
34	ANGELINA	DEL CARMEN	CARRIL	HUENCHO	0,81 "
35	MIRIAM	ANGELICA	CARRIL	HUENCHO	0,82 "
36	FERMIN	HECTOR	CARRIL	HUENCHO	0,82 "
TOTAL					73,53 Hás.

Mapa fotocopiado y escaneado por la Corporación de Desarrollo Indígena. Gentileza de Gabriel Sandoval miembro de la Organización *Ayxarewe Xuf Xuf*.

Mapa N° 5" Reducción – Comunidad Chichahual Córdova, perteneciente al Lof Jewpeko

MINISTERIO DE AGRICULTURA			INDAP		
DIVISIÓN COMUNIDAD: CHICAHUAL CÓRDOVA					
TÍTULO QUE LA AMPARA T.M. Nº 1575					
UBICACIÓN			HECTOR BARRIGA L.		
REGIÓN : NOVENA			PROVINCIA: CAUTIN		
COMUNA: PADRE LAS CASAS			LUGAR : LLEUPECO		
SUPERFICIES SEGÚN T.M.	141,00	DIVIDIDA	148,12	ESCALA	TOPÓGRAFO
há.		CAMINOS	0,74 "	1 : 5.000	
S. REMENSURA	148,86 "	EXCLUIDA /			
POR DIVIDIR	148,12	TOTAL	148,86	FECHA MENSURA	INSPECTOR
"		há.		AGOSTO 1982	



A D J U D I C A C I O N				
NºHIJ.	A D J U D I C A T A R I O S			SUP. HA
1	JUAN DE DIOS		CORDOVA NAHUEL PAN	6,40
2	IGNACIO		ANTON CORDOVA	1,00
3	ROSALTA		ANTON CORDOVA	0,95
4	AUDOCIA		CORDOVA CARMEN	8,00
5	BELISARIO		PARRA CORDOVA	5,28
6	DOMINGO		MARIANO MATEO	11,68
7	CURILEN	FERNANDO	COLINIR CORDOVA	13,88
8	GALO	ROMUALDO	MARIANO QUIDEL	1,98
9	VICTOR	SANTOS	PARRA CUMILAF	1,13
10	CURILEN	FERNANDO	COLINIR CORDOVA	3,95
11	ROSITA		CORDOVA IGNACIO	1,53
12	MARIA		QUIDEL CORDOVA	1,18
13	ANTILAF		QUIDEL LLANQUINAO	14,08
14	JUAN		HUIRCAPAN PAILLACOI	2,90
15	DOMINGO		HUIRCAPAN PEBUN	3,10
16	SANTOS		HUIRCAPAN PAILLACOI	3,60
17	DANIEL		HUIRCAPAN PEBUN	4,53
18	CARLOS		CONTRERAS QUINTREMAN	3,83
19	BELISARIO		PARRA CORDOVA	0,85
20	ALEJANDRO		HUIRCAPAN COLOMA	1,60
21	DANIEL		HUIRCAPAN COLOMA	3,75
22	JUAN	SEGUNDO	CONTRERAS HUAQUI	5,15
23	JOSE		CONTRERAS QUINTREMAN	3,75
24	CLORINDA		CONTRERAS HUANQUE	0,90
25	JUAN	SEGUNDO	CONTRERAS HUAQUI	0,60
26	MARTA		CONTRERAS QUINTREMAN	1,15
27	CLORINDA		CONTRERAS QUINTREMAN	0,48
28	CHICAHUAL		CORDOVA NAHUEL PAN	3,85
29	DOMINGO		CORDOVA CARILLAN	6,00
30	MARTIN		CORDOVA NAHUEL PAN	3,26
31	ALBERTO		CORDOVA QUIDEL	1,23
32	FRANCISCO		CORDOVA CARILLAN	6,05
33	QUIDEL		CORDOVA QUIDEL	3,80
34	FRANCISCO		TRANSITO CORDOVA	1,08
35	EUSEBIO	TRANSITO	LLEUFUL CORDOVA	3,85
36	JOSE		CORDOVA PILQUINAO	1,19
37	ALBERTO		CORDOVA QUIDEL	3,72
38	SEGUNDO		CORDOVA NAHUEL PAN	5,48
39	LORENZA		CORDOVA PARRA	1,38
TOTAL				148,12 HÁ.

Mapa fotocopiado y escaneado por la Cooperación de Desarrollo Indígena. Gentileza de Gabriel Sandoval miembro de la Organización Ayxarewe Xuf Xuf.

Anexos de Instrumentos

Anexo 1: Ficha de la institución educativa

Nombre de la entidad educativa:.....

Comunidad / Lof
 Región: Provincia: Comuna:

Nombre de los docentes /director	edad	Origen indígena No indígena	Nivel de formación	Años en la escuela	Cursos a que atiende	L1 L2	Capacitación en EIB	Numero de cursos	Matricula

Anexo 2: Registro de planificacion

Sector de Aprendizaje: _____

Subsector de Aprendizaje: _____

Objetivos Fundamentales	Objetivos Transversales	Contenidos Mínimos Obligatorios	Aprendizajes Esperdos	Actividades	Tiempos establecidos	Evaluación

Anexo 3: Ficha registro de clases para el Asesor cultural en las clases de *mapuzugun*

Entidad educativa:.....
 Asesor cultural..... Fecha:..... Curso:.....
 Número total de alumnos: N ° de niños:..... N ° de niñas:.....

Subsector de Aprendizaje:.....

Contenidos:.....

Otro subsectores:.....

Contenidos:.....

Libros :..... Textos de apoyo:.....

Identificar la reproducción de los conocimientos herbolarios mapuches por el asesor cultural

Actividades	Descripción de las actividades
<p>Desarrollo: Prácticas de enseñanza Expresa los conocimientos medicinales herbolarios mapuches en forma clara Utiliza el mapuzugun para expresar sus saberes</p> <p>Establece secuencias de los conocimientos medicinales herbolarios a través de lógicas propias</p> <p>Secuencia los conocimientos de medicina herbolaria</p> <p>Posee un conocimiento importante en hierbas medicinales mapuches</p> <p>Formas que busca para validar los conocimientos de la comunidad mapuche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciona con respecto el conocimiento no indígena con el medicinal herbolario mapuche. 	

Ficha 3.1: Observación de clase para el **Asesor cultural** en las clases de *mapuzugun*

Entidad educativa:.....

Asesor cultural..... Fecha:..... Curso:.....

Número total de alumnos: N ° de niños:..... N ° de niñas:.....

Subsector de Aprendizaje:.....

Contenidos:.....

Otro subsectores:.....

Contenidos:.....

Libros :..... Textos de apoyo:.....

Identificar las prácticas del asesor cultural respecto a la enseñanza del conocimiento medicinal herbolario mapuche

Actividades	Descripción de las actividades
<p>Desarrollo: Prácticas de enseñanza</p> <p>Utiliza el mapuzugun para expresar sus saberes</p> <p>Utiliza un discurso de recomendación en mapuzugun con los niños y niñas</p> <p>Utiliza estrategias mapuches para entregar el conocimiento medicinal herbolario</p> <p>Exige la atención de los niños y niñas</p> <p>Realiza acciones concretas que permite a los niños y niñas observar</p> <p>Practica con los niños y niñas después de transmitir oralmente</p> <p>Hace distinción de genero en sus actividades, en que tipo de ellas</p> <p>La enseñanza lo realiza en diversos lugares - espacios</p> <p>Relaciona con respecto el conocimiento no indígena con el medicinal herbolario mapuche</p> <p>Al no saber algún conocimiento pide la ayuda de otros agentes educativos</p> <p>Valida los conocimientos delos niños y niñas</p>	

Ficha 4: Observación de clase para la **Profesora** en las clases de *mapuzugun*

Entidad educativa:.....
 Profesor (a):..... Fecha:..... Curso:.....
 Número total de alumnos: N ° de niños:..... N ° de niñas:.....

Subsector de Aprendizaje:.....
 Contenidos:.....
 Otro subsectores:.....
 Contenidos:.....
 Libros :..... Textos de apoyo:.....

Identificar las prácticas de enseñanza de la profesora respecto al conocimiento medicinal herbolario mapuche

Actividades	Descripción de las actividades
Inicio: Actividades iniciales que realiza la profesora	
<p>Desarrollo: Prácticas de enseñanza</p> <p>Formas que utiliza para expresar los contenidos a los niños (as).</p> <p>Expresa comprensivamente los contenidos medicinales herbolarios mapuches</p> <p>Ubica el conocimiento en un marco temporal adecuado</p> <p>Aplica significaciones mapuche del conocimiento medicinal herbolario</p> <p>Establece características de la medicina herbolaria tradicional</p> <p>Expresa las diversas formas de uso de los conocimientos medicinales herbolarios mapuches.</p> <p>Comprende momentos de usos de los conocimientos medicinales herbolarios mapuches.</p> <p>Propicia la participación de los niños y niñas respecto a los conocimientos herbolarios mapuches.</p> <p>Utiliza materiales para en el proceso áulico.</p>	

<p>1. Actividades finales</p> <p>Hace un recuento de los conocimientos medicinales herbolarios.</p> <p>Aplica la profesora algún tipo de evaluación.</p>	
---	--

Ficha 4.1: Observación de clase para la Profesora en las clases de *mapuzugun*

Entidad educativa:.....

Profesor (a):..... Fecha:..... Curso:.....

Número total de alumnos: N ° de niños:..... N ° de niñas:.....

Subsector de Aprendizaje:.....

Contenidos:.....

Otro subsectores:.....

Contenidos:.....

Libros :..... Textos de apoyo:.....

Constatar si existe la vinculación entre conocimientos no indígenas y los medicinales herbolarios mapuches

Actividades	Descripción de las actividades
<p>Desarrollo: Prácticas de enseñanza</p> <p>Expresa los conocimientos no indígenas en forma clara</p> <p>Expresa los conocimientos medicinales herbolarios mapuche en forma clara</p> <p>Establece secuencias de los conocimientos no indígenas e indígenas</p> <p>Distingue las características y propiedades de cada contenido</p> <p>Utiliza los mismos procedimientos para transmitir ambos conocimientos</p> <p>Hace comparaciones entre ambos conocimientos</p> <p>Valida los conocimientos de la comunidad mapuche. Acepta las diferencias de ambos conocimientos</p> <p>Relaciona con respecto el conocimiento no indígena con el medicinal herbolario mapuche.</p> <p>Expresa alguna relación de subordinación entre ambos conocimientos</p>	

Anexo 5: Guía de entrevistas a los niños (as) de la escuela

Nombre del entrevistado: _____

Fecha de nacimiento: _____ lugar: _____

Hablante del mapuzungun: _____

Comunidad donde vive: _____

Entidad territorial: _____

Lugar en que se realizó la entrevista: _____

Fecha de la entrevista: _____

Hora: _____

ENTREVISTADORA: "Tu sabes lo que es el *gijatun*"

1. ¿Has participado en los *gijatun*?
2. ¿En cuantos has participado?
 - 2.1 ¿Qué haces tú durante el *gijatun*?
 - 2.2 ¿Quién te guía para hacer lo que dices?
3. ¿Qué hace el *lonko* en el *gijatun*?
4. ¿Dime que sabes tú del *rewe*?
5. ¿Qué piensas que el *rewe* este en la escuela?
6. ¿Qué opinas que el *rewe* este en la escuela?"
 - 6.1 ¿Qué consideras tú?"
7. ¿Qué sabes del *kulxug*?
8. ¿Quien tienen más ese instrumento?
9. ¿Y como es del *logko* es igual al de la *machi*?
10. ¿Cuál es la diferencia?
 - 10.1 ¿Dónde aprendes?
 - 10.2. ¿Quién te enseña?
11. ¿Quién te enseña en tú casa acerca de la cultura mapuche?
12. ¿Quién te habla en *mapuzugun*?
13. ¿Qué te enseña tú papá: algo específico mapuche?
14. ¿Qué te enseña tú mamá: algo específico mapuche?
15. ¿Qué aprendes en la escuela del conocimiento mapuche?
16. ¿Qué sabes de la medicina mapuche?
17. ¿Quines son las personas que curan en tú cultura?
18. ¿Quines son los *geh* y *newen*?

Anexo 5.1: Guía de entrevistas a los *Fütakeche*, Sabios. Y Asesor Cultural

Nombre del entrevistado: _____

Fecha de nacimiento: _____ lugar: _____

Hablante del *mapuzungun*: _____

Comunidad donde vive: _____

Entidad territorial: _____

Lugar en que se realizó la entrevista: _____

Fecha de la entrevista: _____

Hora: _____

ENTREVISTADORA:

1. ¿Quién debe enseñar el conocimiento mapuche en la escuela?
2. ¿Qué conocimientos deben enseñarse en la escuela?
3. ¿Quiénes deben enseñar el conocimiento medicinal herbolario en la escuela?
4. ¿Qué persona debe enseñar en la escuela?
5. ¿Entonces donde deberían enseñarse estos conocimientos?
6. ¿Ustedes creen que los conocimientos medicinales herbolarios al tratarse en la escuela cambian?
7. ¿Debe respetarse el *küpan* y el *az* para enseñar conocimientos medicinales herbolarios mapuche en la escuela.?