



Universidad Academia de Humanismo cristiano.

Escuela de Antropología

Educación y cultura. Una aproximación antropológica a los saberes tradicionales Mapuche de Llaguepulli Bajo.

Profesor Guía: Miguel Bahamondes Parrao.

Estudiante: José Francisco Tapia Salvo.

Tesis para optar al grado de Licenciado en Antropología

Tesis para optar al título de Antropólogo

Santiago de Chile, 2022.



Universidad Academia de Humanismo cristiano.

Escuela de Antropología

Educación y cultura. Una aproximación antropológica a los saberes tradicionales Mapuche de Llaguepulli Bajo.

Profesor Guía: Miguel Bahamondes Parrao.

Estudiante: José Francisco Tapia Salvo.

Tesis para optar al grado de Licenciado en Antropología

Tesis para optar al título de Antropólogo

Santiago de Chile, 2022.

Índice.

Índice.....	3
1.-Capítulo: Introducción.	7
1.1.-Presentación.	7
1.2.-Antecedentes.	10
1.2.1.-Educación de Llaguepulli.	10
1.2.2.-El contexto de la escuela en Llaguepulli y el currículo.	12
1.3.- Pregunta de investigación.	21
1.4.-Objetivos.	22
1.5.-Hipótesis.	22
2.-Capítulo: Marco Teórico.	23
2.1.-La cultura y su transmisión.	23
2.2.-El lenguaje como constructor de mundo.	28
2.3.-La oralidad como transmisor transgeneracional de la cultura.	32
2.4.-La institución familiar como encargada de la transmisión cultural.	36
2.5.-El cambio cultural y la resistencia cultural.	40
2.6.-Unidad mapuche.	45
3.-Capítulo: Marco Metodológico.	47
3.1.-Enfoque metodológico.	48
3.2.-Técnicas.	49
3.3.-Muestra.	51
4.-Capítulo: Etnografía.	53
4.1.-Caracterización Física de Llaguepulli.	53
4.1.1.-Ubicación.	53
4.1.2.-Instauración como Lof.	54
4.1.3.-Descripción física del entorno.	56
4.2.- Educación en el hogar.	59
4.2.1.-Elementos al interior de las viviendas.	59
4.2.2.-En El Hogar.	60
4.2.2.1.-En la mañana.	60
4.2.2.2.-Labores del hogar.	63
4.2.2.3.-El almuerzo.	65
4.2.2.4.-Descanso Recreacional en el hogar.	69

4.2.2.5.-Preparación de la once.	71
4.2.2.6.-La once como espacio dialógico.	72
4.2.2.7.-El living espacio de la transmisión de los referentes simbólicos.	76
4.2.3.-En el campo familiar.	78
4.2.3.1.-Rumbo al campo de cultivo.....	78
4.2.3.2.-En el campo de cultivo.....	79
4.2.3.3.-Cosecha.	81
4.2.3.4.-El invernadero y vivero.....	82
4.2.3.5.-De los gallineros a los corrales.....	83
4.2.3.6.-La labor de los niños y niñas en el predio familiar.	84
4.2.3.7.-El descanso del trabajo agrícola.....	85
4.2.4.-La reciprocidad.	86
4.2.5.-El Intercambio.	87
4.3.- La Escuela.	88
4.3.1.-Ubicación.	88
4.3.2.-Características de la escuela.....	88
4.3.3.-Entorno físico.	90
4.3.3.-Ordenamiento espacial de los elementos al interior de las salas.....	93
4.3.4.-Jerarquías de los espacios escolares.	94
4.3.5.- El discurso de los docentes.....	94
4.3.6.-La llegada a la escuela.....	96
4.3.7.-Durante las clases.	97
4.3.8.-Los Talleres o Clases en la Ruca.....	103
4.3.9.-Los recreos: momentos de frenesí.....	110
4.3.10.-De Vuelta A La Sala en el segundo Bloque.	116
4.3.11.-Final de las Clases.....	120
5.-Cápítulo: Análisis.	124
5.1.-Análisis de la escuela.	124
5.1.1.-La organización escolar.	124
5.1.2.- Vestimenta escolarizada.	125
5.1.3.- Organización y distribución del espacio.	127
5.1.4.- ¿Educación Mapuche o Educación Formal en contexto Mapuche?	127

5.1.5.-De las relaciones sociales “formales” de la sala al patio.	129
5.1.6.-Las evaluaciones como mecanismo de poder.	133
5.2.-Análisis del ámbito hogareño.	137
5.2.1.-La educación mapuche en el hogar.	137
5.2.3.-Edades de los conocimientos.	140
5.2.4.-El mapunzugun.	141
5.2.5.- ¿Existe una transmisión cultural mapuche actualmente?	143
5.3.-Escuela y casa.	147
5.3.1.-Uso del lenguaje.	147
5.3.2.- Encargados de la transmisión cultural.	148
5.3.4.- Tipos de contenidos.	149
5.3.-La doble vinculación.	150
6.-Conclusión.	151
7.-Bibliografía.	167
8.-Anexo.	177

Índice de Ilustraciones.

Ilustración 1: mapa Llaguepulli.	53
Ilustración 2: plano escolar.	90
Ilustración 3: organigrama escolar.	125
Ilustración 4: diario de campo a.	180
Ilustración 5: diario de campo b.	181
Ilustración 6: diario de campo c.	182

Índice de tablas.

Tabla 1: Título de Merced.	55
---------------------------------	----

AGRADECIMIENTOS.

Quiero dar las gracias en primera instancia a mis padres que estuvieron apoyándome, desde el primer momento que elegí la carrera de antropología. Donde son un pilar fundamental, que me sostiene a diario. Del mismo modo está mi esposa y mis dos hijos (Aimi y Liam), que de manera directa e indirecta me han dado la fortaleza física y mental de continuar en este camino. También, deseo darles las gracias a mis tres sobrinas y hermana, las cuales de alguna manera me han prestado su ayuda. Otras familiares importantes, que me han ayudado desde lo metafísico son mis cuatro abuelos muertos, Celinda Palavicino (chelita), Juan Salvo, Luis Tapia (Lucho) y María Santibáñez.

Por otro lado, están aquellas personas que conocí en la carrera, que se transformaron en grandes amigos, como Alonso Martínez, Javier Carmona y César Vargas, con los cuales compartí gratos momentos dentro y fuera del plano académico.

A su vez cabe mencionar, los profesores que de alguna manera me han entregado las herramientas para formarme como persona y profesional, de los cuales puedo mencionar a Darío (educación básica); Sergio, Víctor y Oscar (educación media); Flavia Fiabane (práctica profesional); Claudio Espinoza, Miguel Bahamondes y Andrea Seelenfreund (Universidad). Para esta última docente, tengo que darle las gracias por su gestión académica, además de brindarme todo su apoyo en un momento difícil de mi vida académica y personal, de esta forma pude continuar con mi proceso final de tesis.

Finalmente, está la señora Marlene que me acogió en su hogar de Carahue cuando fui a terreno. A su vez, me parece necesario dar las gracias a la comunidad de Llaguepulli por brindarme su ayuda, apoyo y alojamiento cada vez que lo necesitaba. Por otra parte, están aquellas personas que ido conociendo en el camino de la construcción (maestro tradición familiar), que me han dado gratos momentos, como son, Juanito cofla, Ronald Meza, Carlitos, entre otros.

1.-Capítulo: Introducción.

1.1.-Presentación.

El resultado del presente estudio, fue producto de un prolongado trabajo de campo que se inició a finales del año 2014 y concluye a mediados del 2016. Donde cabe mencionar, al profesor Rolando Pinto Contreras, quién nos permitió colaborar con la adecuación curricular de la signatura de ciencias naturales, de 1 a 8 básico, dirigida al contexto mapuche bafkenche de la escuela de Llaguepulli.

A comienzo de los años noventa distintas personalidades pertenecientes al Lof mapuche de Llaguepulli (IX Región: Región de la Araucanía) estimaron que su situación actual era desfavorable en comparación a la que ostentaba la población nacional. Así que, comienzan a exponer abiertamente las apreciaciones negativas que tenían en torno a: 1) la histórica marginación-asimilación cultural, 2) la invisibilización a nivel nacional y 3) las condiciones de pobreza que tuvieron que vivir a partir del sistema económico occidental, que se les impuso al terminar la llamada “*Pacificación de la Araucanía*”. Estas demandas locales en conjunto con las del resto de las poblaciones indígenas de Chile, gatillaron para que el nuevo gobierno a cargo del Ex Presidente Patricio Aylwin elaborará la Ley 19.253 o “*Ley Indígena*”, que se presentaba en el plano preescrito como un instrumento legal a la hora de relacionarse con el mundo indígena, y por ende hacía posible a los mapuche desenvolverse tal como lo estimaran convenientes sus parámetros socioculturales. Sin embargo, se carecía de funcionarios idóneos para dicha tarea, trayendo como consecuencia la poca aceptación por parte de la población.

En el año 2006 sucumbe la relación Lof-Escuela-Magisterio de la Araucanía, debido a que en un comienzo parte de la población deseaba reproducir los conocimientos ancestrales en la institución escolar, así que estimaron que la escuela eclesiástica no respondía satisfactoriamente a esta demanda, lo cual provocaría la expropiación y la recuperación de la Escuela Kom Pu Lof Ni Kimeltuwe, pasando a ser una entidad educativa de corte comunitaria. Sin embargo, esta situación al pasar el tiempo dejaría entre ver que la educación tradicional mapuche no tiene real cabida en las clases formales, ya que, la escuela seguiría manteniendo una educación formal similar al de cualquier otra entidad a lo largo del país. Más aún, no se conectaba con los conocimientos entregados en el medio familiar.

Los resultados son expuestos en capítulos y temáticas enlazados entre sí. Donde en el capítulo 1 nos enfocaremos en dar cuenta de una serie de antecedentes que son pertinentes para el estudio, como el tipo de educación impartida desde el momento de la instauración de la escuela por parte del Magisterio de la Araucanía hasta llegar a su recuperación. En este punto se expone cómo se ha llevado adelante el proceso educativo por ambas administraciones, donde daremos cuenta de sus puntos de vista y objetivos. Del mismo modo, se dará cuenta del impacto que tuvo la cristianización, asimilación cultural o chilenuzación en Llaguepulli durante la estadía del Magisterio de la Araucanía. Esta situación se cambiaría en el año 2006 cuando la escuela pasa a ser parte legal y administrativa de Llaguepulli, donde se impulsaría una endoeducación mapuche, que en su momento trata de erradicar todos los procesos educativos y curriculares nacionales, es decir, se deseaba que ocurriera un vuelco epistemológico hacia dentro y desde abajo, en que participará la propia población en el quehacer educativo. Posteriormente, se pasará a la elaboración de los objetivos que guiaron este estudio, los que permitieron construir una hipótesis.

El capítulo 2, está destinado a la recopilación bibliográfica sobre temas asociados a la endoeducación o primera socialización. Para ello, se da cuenta de la institución familiar como encargada de la transmisión cultural, donde el lenguaje y la oralidad juegan un rol fundamental a la hora de entenderla, puesto que gracias a éstos elementos verbales se asegura la reproducción pertinente de los sentidos y significados del universo simbólico local. A continuación, se abarca el conflicto o tensión entre cambio y resistencia cultural, para luego dar cuenta de la población con la cual se trabajará, destacando su conformación, filiación y la forma de entender el mundo circundante, como factor de conocimiento integral y equilibrado (sujeto-medio-espíritus).

El capítulo 3 contempla el marco metodológico, en donde se detalla nuestro enfoque para lograr entender el fenómeno sociocultural analizado, y así determinar cuáles fueron los instrumentos y herramientas utilizadas en la recogida de la información etnográfica.

En el capítulo 4 se expondrá el relato etnográfico, que contempla en primera instancia la ubicación geográfica de Llaguepulli y su instauración como lof. A continuación, prosigue una caracterización física del entorno, para luego pasar a las descripciones del día a día de los niños, niñas y jóvenes en el medio familiar y escolar, donde se dará cuenta de quién

(agentes transmisores: familia y docentes) y cómo aprehenden los conocimientos ancestrales (técnicas y métodos).

Finalmente, el capítulo 5 muestra los resultados analíticos del estudio, en los que se lleva a cabo reflexiones en torno al papel que juega la escuela y familia durante la transmisión cultural, mediante sus técnicas y métodos empleados para formar a las nuevas generaciones.

1.2.-Antecedentes.

1.2.1.-Educación de Llaguepulli.

El lof mapuche de Llaguepulli está llevando a cabo reivindicaciones relacionadas con el mantenimiento de sus patrones socioculturales, que definen su identidad indígena. Esta había sido invisibilizada a finales del siglo XIX por el Estado chileno, a raíz de su Programa de colonización que tenía como objetivo *“poblar el territorio nacional (o más bien disputar el territorio a las comunidades mapuches de las regiones sureñas) e incentivar el desarrollo y la modernización del país a través de la incorporación de personas de ‘raza superior’”* (Steffoni, 2011, p.85), obligando de este modo a que la población mapuche fuese aglutinándose en espacios reducidos. Posteriormente, el Estado hace entrega de títulos de merced para dichos espacios *“ignorando la forma de organización tradicional de los mapuche, lo que provoca un grave quiebre al interior de su sociedad”* (Bengoia 2004, p.28), ya que, este nuevo sistema de organización impuesto trajo consigo severas consecuencias a los mapuche, como es el caso de *“la escasez de tierra y la falta de recursos productivos que produjeron tanto el empobrecimiento de las comunidades indígenas como el inicio de la migración indígena desde los territorios ancestrales hacia las principales ciudades chilenas”* (Abarca , 2002, p.108-109), vale decir, que esta reorganización territorial no contó con suficientes tierras que pudiesen satisfacer adecuadamente las necesidades socioeconómicas de todos los mapuche, por lo que familias enteras se vieron obligadas a migrar forzosamente hacía centros interurbanos y urbanos. A su vez, los mapuche pasaron a formar parte de la sociedad chilena siendo *“impactados por las estructuras políticas, económicas, jurídicas, educacionales y culturales de ésta. Así se desarrolla un proceso de desculturización cada vez mayor, con profundos quiebres entre generaciones y pérdida o autodesvalorización de la cultura propia”* (Sir, 2009, p.20).

Paulatinamente se fueron instalando instituciones eclesiásticas (primero católicas y luego Evangélicas), con la finalidad de adoctrinar a los mapuche en temas referidos a la fe y la educación. Para ello, se hizo necesario el empleo público del castellano, adorar al Dios cristiano, desarrollar una vida plena bajo las creencias y exigencias de dicha fe, en las distintas instancias que se realizaban de forma organizada-formal (misas, matrimonios y

funerales). En cuanto, a los aspectos educativos, se desestimó y abolió públicamente los conocimientos provenientes desde la familia y el Kimche. A este último, no se le reconoce su labor tradicional de transmisor de los saberes y los conocimientos locales a los niños, niñas y jóvenes, es decir, lo que planteó la clase dirigente fue ejecutar un borramiento completo del universo simbólico local, para que de este modo se puedan integrar a la sociedad nacional y ser parte del “progreso” del país, que debía ser “blanco” y “europeo”, por ser considerados los estereotipos ideales a seguir en la escala evolutiva del siglo XIX y XX. Esto permitió que se pensase en una educación monocultural no indígena, en la que se estaba construyendo ciudadanos chilenos homogéneos al estilo europeo (Quilaqueo, 2006).

Tal proceso educativo fue, en primera instancia, difícil de solventar para los niños mapuche, producto de que se enfrentaban a un escenario hostil al momento de ingresar a la “escuela”, ya que, este modelo educativo es radicalmente distinto al propio en todo sentido, ya sea desde la transmisión de los conocimientos hasta las prácticas institucionales de la formalidad (actos cívicos, las interrelaciones con las autoridades de los establecimientos, ordenamiento espacial de las aulas de clases, entre otros aspectos). Sumado a lo anterior, la constante presión y los prejuicios de los docentes, como son los casos de burla, humillaciones (los “mapuche eran tontos”, “no sabían nada”) y que debían de hablar en castellano para ser entendidos. Al respecto podemos señalar lo que nos dice Daniel Quilaqueo (2005):

“La escuela con su acción castellanizadora de los alumnos de origen mapuche, al mismo tiempo asimiladora al modo de vida de la sociedad colonizadora, negadora de la cultura y sociedad mapuche, constituye uno de los principales factores históricos que ha incidido gradualmente en el abandono parcial o total según el caso, de las prácticas socioculturales en las familias y comunidades. La escolarización llevó, así, a un cambio fundamental de la educación propia entregada por la familia y la comunidad respecto de sus actividades culturales y laborales. La consecuencia ha sido la desvalorización del modo de vida mapuche, la restricción y desvalorización del uso del mapudungun por parte de las nuevas generaciones adoptando el castellano como lengua funcional” (Ibíd., 2005, p.32 Citado en Carihuentro, 2007, p.8).

Lo mencionado en la cita se mantiene hasta que se inaugura *“un nuevo discurso indígena marcado por la separación del mundo mapuche del mundo winka, esa fue la consecuencia mayor de los hechos ocurridos en el periodo de los setenta con la división de las comunidades. Los ochenta y noventa estarán marcados por la diferencia entre mapuche y chilenos. El despojo condujo a acentuar la división de la distancia, de la separación, de la exclusión”* (Bengoa, 1999, p.173). Esto acentúa paulatinamente la toma de consciencia, en primera instancia, de los docentes, cuerpo directivo y agentes tradicionales de Llaguepulli, para luego extenderse a gran parte de la comunidad, los que estimaron que era necesario la recuperación de todos los aspectos socioculturales, económicos, políticos y religiosos¹.

1.2.2.-El contexto de la escuela en Llaguepulli y el currículo.

La escuela de Llaguepulli estuvo a cargo del magisterio de la Araucanía alrededor de 30 años aproximadamente, impartiendo una educación religiosa, que no tenía por pretensión contextualizar los conocimientos a la realidad mapuche, y menos aún fortalecer la identidad indígena. Es por ello, que se enviaron docentes sin vinculación alguna con la sociedad mapuche, para evitar realzamientos que pudiesen afectar el correcto funcionamiento. Los docentes exponían y desarrollaban sus clases de acuerdo a los diseños entregados por el magisterio, sin crear vínculo alguno con la comunidad. Sumado a que eran investido como figuras con autoridad y cuotas de poder dentro del sistema educativo, vale decir, éstos tenían la facultad de hacer lo que ellos estimaran conveniente durante las clases, sin importar que ello pudiese ocasionar malestar en el lof, ya que, las opiniones o reclamos que emergieran de él no serían tomadas en cuenta, por ser consideradas de menor relevancia.

Este proceso educativo tenía la finalidad de evangelizar a la comunidad y a su vez chilenizarla, es por ello que utiliza herramientas, instrumentos, técnicas, elementos simbólicos y rituales que garantizarán el logro de tales objetivos, como lo ponen de manifiesto Lilian Ángulo y Aníbal León (2010):

“La escuela como organización social crea elementos que se manifiestan en el momento que el niño y la niña ingresan a ella, así comienza el aprendizaje de una

¹ En lo religioso hubo discordancias con las familias evangélicas, que no deseaban volver a los Nguillatún, por el hecho de ser prácticas que traían consigo antivalores como: la violencia intrafamiliar, borracheras y despilfarro del dinero familiar, por lo que, sus hijos no iban a participar estas celebraciones, pero del resto de las actividades reivindicativas si lo harían.

cultura escolar que toma forma en asuntos distintos. Los estudiantes deben incorporarse a rituales mínimos que la escuela ha hecho suyos, pasando gran parte de su tiempo en admiración, respeto y veneración de tales representaciones escolares” (Angulo y León, 2010, p.307).

En este sentido podemos mencionar, el empleo de una vestimenta universal pensada por el Magisterio para todos los estudiantes que solo se diferenciaban por el sexo, y que no coincidía con los atuendos tradicionales, considerando a éstos inapropiados para ser utilizados en la escuela. La importancia de la vestimenta universal es que se consigue la homogenización escolar (futuros ciudadanos siguiendo un patrón nacional), lo que produce el desarraigo identitario en los estudiantes al verse con atuendos opuestos a los de sus familiares, en la idea de civilización/barbarie y correcto/incorrecto. Ocasionando que comiencen a cuestionar las improntas visibles de la cultura indígena, ya que no se sentirían identificados con los arreglos culturales propios, y a medida que más interactuaban con la sociedad chilena mayor era su vinculación, desmereciendo lo propio, lo cual tendría incidencia en crisis identitarias: querer ser como los “*otros*” para no ser discriminados. En otras palabras, esta integración a la sociedad chilena se debe a la idea de no ser catalogados como los que están en el atraso. Técnica utilizada por el Estado, para dar a conocer al mundo “*civilizado*” que en Chile no existe la era barbárica y que inclusive se estaba cercano al primer mundo.

Otro elemento simbólico impuesto al mapuche a través de la escuela fue la formación en filas, en donde su relevancia e importancia radica en ser un “*mecanismo que ha creado la sociedad con el fin de aceptar y respetar al individuo que se encuentra antes que uno, siempre y cuando los que están después respeten su lugar. Hay una defensa del lugar y es común oír “yo iba primero”, pero también cuando los alumnos cruzan el umbral de la puerta del aula, todos corren para obtener un buen pupitre y los lugares son tomados por eliminación ya que unos entran antes que otros*” (Ibíd., 2010, p.312). En este sentido, esta formación debe ser entendida como un mecanismo de control de la población educativa, ya que, hace posible agrupar y distinguir a los educandos por curso y sexo, lo cual facilita identificar a algún estudiante en particular que haya cometido alguna acción inapropiada. También, es utilizado para comunicar mensajes específicos que involucren a toda la comunidad educativa (Ibíd., 2010).

En cuanto a la conformación interior de las salas, resalta a primera vista la orientación de los pupitres hacia el pizarrón, lo cual se fundamenta en que *“los alumnos estén libres de las distracciones del mundo exterior, para que así puedan prestar atención a un profesor”* (Wenger, 1998 (2001), p.19), dándonos a entender que el aprendizaje es un proceso individualizado, en que cada educando debe asimilarlo como tal para tener éxito en la sociedad, ya que, las evaluaciones a las cuales se enfrentan constantemente no son colectivas, sino que se asumen como combates individuales, donde el conocimiento se debe demostrar en un contexto hostil, de presión intensa y asumiendo que la colaboración es hacer trampa (Ibíd.).

Por su parte, las actividades intraescolares y extraescolares impuestas, se debían de cumplir al pie de la letra como fue el caso de las misas, donde una vez a la semana la comunidad educativa debía participar obligatoriamente, ya que, era un requisito inamovible de los estatutos académicos del magisterio. Para proceder con dicho ritual se seleccionaba una sala para que funcionara como capilla, en la que debía estar presente toda la comunidad educativa en conjunto con un cura enviado desde Temuco, que realizaba la misa. La importancia de la participación obligatoria radicaba en que los mapuche con el paso del tiempo dejarían de asistir a sus prácticas socioreligiosas, como es el caso del Nguillatún y el Kamarikun para ser integrados a una religión aceptada por el mundo civilizado, lo cual es confuso contextualmente, puesto que desde 1925 el Estado chileno se separa definitivamente de las instituciones eclesiásticas, definiéndose como un Estado laico, teniendo como resultado que la religión pregonada con anterioridad no fuese un dictamen obligatorio a la hora de formar sujetos. En relación a la importancia política y cultural de las salas, podemos mencionar nuevamente lo que exponen Lilian Angulo y Aníbal León (2010):

“Son santuarios en los que domina el silencio, administrado por una figura de autoridad centrada en el docente quien se desplaza por toda el aula y acapara la atención, y unos alumnos que deben concentrarse en el rito a efectuar. Esta configuración sagrada deja a un lado la idea del aula como un ambiente de trabajo creador sin apego a rutinas especiales. Se va mostrando la escuela como una organización anclada en la tradición, que se siente cómoda y segura cuando se

apoya en prácticas ritualistas que conoce y que le han funcionado como acciones pedagógicas a través del tiempo” (Ibíd., 2010, p.307).

Avanzando en este recorrido podemos comprender que la escuela a la vez que adoctrina bajos sus propios parámetros socioculturales, despliega una fuerte y clara segregación (e incluso exclusión) con aquellos estudiantes que no pudiesen emplear el castellano en su expresión oral y escrita, ya que, se les consideraba “*tontos*” por estar utilizando dialectos de poblaciones atrasadas que no eran válidos ante el Estado si es que se deseaba llegar a la cúspide evolutiva. También, se puede agregar las dificultades inherentes en la aprehensión de los conocimientos emergidos del choque cultural, que hacía difícil adecuarse a un nuevo contexto que se les presentaba como obligatorio y necesario para desenvolverse con el resto de la sociedad nacional. Esto fue lo que incidía en que no se cumpliesen a cabalidad con las metas, objetivos y saberes otorgados por el currículo educacional nacional.

Esta situación, ocasionaría una crítica al modelo educativo *winka*, por parte de las generaciones de docentes pertenecientes a la comunidad. Donde éstos se mostraron disconformes con la enseñanza eclesiástica que se seguía manteniendo, ignorando los saberes y conocimientos del pueblo mapuche; se tomó la decisión que la escuela fuese del Lof, exigiendo todos los derechos jurídicos-administrativos, económicos y educativos relacionados con el establecimiento. Empero, las negociaciones con la entidad administrativa (magisterio de la Araucanía), el Ministerio de Educación y la Secretaría Regional Ministerial de Educación se prolongaron en el tiempo, tomando todo el año 2005 y algunos meses del 2006, periodo en el que los docentes debieron aplicar estrategias similares a las empleadas en sus antiguos puestos de trabajos, como los paros indefinidos que significó no recibir salarios por no estar cumpliendo con su trabajo, trayendo consecuencias económicas negativas para sus respectivas familias (Pinto, 2020; Luna, 2015).

Los docentes, a pesar de seguir ejerciendo una tarea asimilacionista cuestionaban esta educación, a través de manifestaciones y reclamos indigenistas en las clases, y en las oficinas de sus dueños legales, los cuales no tomaron muy en serio el activismo local, hasta que comenzaron a tensarse las relaciones y a adherir un mayor número de personas a la causa de la devolución del establecimiento, que finalmente se conseguiría cuando se hace entrega de los derechos a nombre de la comunidad de Llaguepulli, tal como se había estipulado de

antemano, ya que se estimaba que ésta no debía quedar en manos de unos pocos, que pudiesen sacar provecho directo e indirecto usufructuando como lo había hecho la antigua gestión. De esta forma se propusieron, en un principio, el *“doble objetivo de mejorar la calidad de la educación que se impartía y, a la vez, de implementar un modelo educacional más acorde con la identidad y el patrimonio cultural de la zona”* (Luna, 2015, p.7).

Esto, significó la modificación total y estructural de los rituales, los credos, la pedagogía empleada, los conocimientos-saberes y las relaciones horizontales entre los pares, rompiendo así con el antiguo legado eclesiástico mantenido por 30 años. Sin embargo, el cambio de la gestión institucional no fue favorable en un comienzo, ya que, la matrícula del año anterior a la recuperación era cercano a los 80 estudiantes, mientras que el primer año bajo la nueva modalidad solo se recibiría a una estudiante, debido, por un lado, a que la mayoría de los educandos que concurrían a la escuela provenían de las comunidades aledañas a Llaguepulli, que todavía poseían (y poseen) un sello cristiano, lo cual incidió en el retiro masivo de los educandos. Por otro lado, los estudiantes originarios del lof estaban cursando el último año, y sus hermanos o primos menores no tenían la edad suficiente para ingresar a la escuela, producto que todavía no se contaba con la enseñanza prebásica. A pesar de este mal año, los docentes y directivos no dieron término a su “sueño” y siguieron en este camino de re-indigenización, donde se corrió la voz de una escuela de y para Mapuche trayendo consigo un aumento exponencial del número de matrículas².

Por otra parte, se hace necesario mencionar la relación existente entre escuela comunitaria y currículo oficial, donde éste fue cuestionado no solo por los docentes que estaban familiarizados con sus contenidos, sino también por la comunidad, ya que, consideran que no responde a sus necesidades sociales y culturales; de hecho, estiman que los están tratando de chilenizar y cristianizar implícitamente. En virtud de ello se plantea, de manera creciente, la necesidad de abolirlo de la estructura escolar del Lof, y en su reemplazo elaborar un currículo que comprenda todos los contenidos del mundo mapuche bafkenche, ya que, de esa manera se podrá reconstruir la identidad local que se ha mantenido en la memoria social y

² Sin embargo, este aumento de matrículas, seguía siendo inferior en comparación con años anteriores, cuando la institución pertenecía al magisterio eclesiástico de la Araucanía.

colectiva. Tal suceso de revalorización de lo propio tiene su explicación en lo que nos comenta Omar Turra-Díaz (2012):

“Esta revalorización fue posible gracias a la apertura de corrientes de pensamiento anti-hegemónicas y manifestaciones sociales que cuestionaban la hegemonía de la sociedad nacional, de pensarse como una entidad omnipotente e idéntica en todo el territorio, es decir, que solo existía una cultura nacional. De esta manera afloran las identidades que se mantenían ocultas, y que exigen ampliar los contenidos curriculares de historia y orientarlos para abarcar la realidad, cuestión que involucra construir una teoría y práctica formativa centrada en la diversidad sociocultural, en donde se expresen diferentes universos culturales y sociales” (Ibíd., 2012, p.84).

Tomando lo anterior podemos decir que este nuevo currículo emergente crítico, ha permitido que el lof tome consciencia de su situación contractual desfavorable con respecto al resto de la sociedad, en cuestiones teóricas y prácticas, en donde este curriculum crítico debe de dar solución a las constantes demandas del propio establecimiento y del Lof en el que se está inserto. Para ello es que se debe de hacer de la siguiente manera:

“el currículo significa seleccionar, organizar, transmitir y evaluar contenidos culturales para el proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a ciertos criterios y procedimientos de validación científica. En esta afirmación hay varios supuestos y elementos argumentales comprometidos. En primer lugar, y sentido de construir el currículo, en la literatura especializada sobre lo que es el desarrollo del currículo”, se entiende por construir los procesos de elaborar, diseñar o producir planes y programas de estudio, y hacerlos operativos a nivel de la sala de clase. Por tanto, construir es un proceso de elaboración social, o sistémico-social. de un instrumento ordenador de la intención y el contenido de una intervención educativa en la institución escolar” (Pinto, 2008, p.91).

Lo planteado nos indica que la construcción de un curriculum emergente crítico pone en evidencia y de manifiesto, las crecientes necesidades socioeducativas de un colectivo, es decir, es una construcción socializada de todas las personas del Lof quienes han de definir, evidenciar, sistematizar sus conocimientos y saberes consuetudinarios, en donde

tradicionalmente éstos quedaban bajo la óptica y encasillados en los marcos de lo que se ha nombrado por los teóricos curriculistas como *“curriculum oculto”*, que es entendido como aquel espacio en donde se expresan y generan un conjunto de experiencias y conocimientos consuetudinarios de una población de forma explícita e implícita tanto por parte de los docentes como de los estudiantes, ya que, estos actores sociales en su constante interacción son los que producen efectos a corto, mediano o a largo plazo, sobre los modos de sentir, actuar e incluso pensar de unos sobre otros (Carrillo, 2009). Así, se logra llevar adelante coherentemente una formación y adaptación, que orienta la producción de los aprendizajes que se encuentran relacionados con una sociedad deseada. En otras palabras, este curriculum oculto se *“constituye (como) una experiencia, un recorrido de formación donde los alumnos aprenden y ponen en relación un conjunto de saberes, valores, normas, reglas, concepciones, pensamientos y conocimientos que orientan su actuar, como producto del aprendizaje escolar y la socialización familiar, que construyen su motivación e interés con relación a la educación, la escuela y su espacio (función) en la sociedad y cultura.”* (Quintriqueo, 2009, p.85). Además, debemos decir que, la manifestación de estos contenidos consuetudinarios o familiares que se expresan en el ámbito de la escuela no están definidos y sistematizados en el plano prescrito, sino que se realizan en la medida de unos arreglos entre los propios docentes y los estudiantes, que van a definir de cierto modo un nuevo panorama para la educación, producto de que *“los estudiantes no sólo aprenden conductas y conocimientos, sino todo un conjunto de actitudes y de prácticas sociales que les sirven para la construcción de sus identidades. Hay autores que llegan a afirmar que los efectos más relevantes de la escolarización no son los relacionados con el aprendizaje de los contenidos académicos, sino que los que pudieran considerarse como efectos colaterales o secundarios del sistema académico son realmente importantes para definir las transformaciones de los modos de sentir, pensar y actuar del alumnado por cuanto son mucho más duraderos y relacionados con la construcción de la personalidad”* (Carrillo, 2009, p.2).

Entonces, aquí nos enfrentamos a un cambio epistemológico que tiene como fundamento erigir una visión integral y cultural, el que debe ser entendido gracias a los postulados que plantea el curriculum emergente, donde se hace un reposicionamiento de los contenidos sustentados en este último para que se lleven a cabo en los planos facticos y prescritos, que no se plantee solamente desde un consenso entre los actores educacionales, sino que estas

cualidades deban de ser reconocidas y facultadas para ser entregadas a las nuevas generaciones tal como lo estima necesario el mundo tradicional. Es así, que debemos definir en primera instancia que vamos a entender por Curriculum Emergente Crítico, el cual es postulado por el sociólogo y curriculista chileno Rolando Pinto Contreras (2013):

“Entendíamos esta construcción como una “ruptura epistemológica” con el paradigma de elaboración de planes y programas de estudio centralizados y homogéneos, orientados y organizados por los “curriculistas” situados como especialistas eruditos de una disciplina, cuyo conocimiento y lógica gnoseológica debería ser reproducido por igual, por todos los educandos nacionales, cualquiera sea la cultura, las necesidades, los intereses y las aspiraciones de esos eventuales educandos; y que, al romper con esa lógica pudiese el currículo escolar abrirse a la posibilidad del rescate y valoración de ámbitos de saberes proveniente de la historia y la cultura de identidad de esos educandos” (Ibíd., 2013, p.16).

Lo que postula el autor en definitiva, es una ruptura de como se ha venido entendiendo los procesos educativos formados por paradigmas curriculares estatales, en lo que se centran lógicas epistemológicas netamente en planes y programas centralistas y homogéneos, donde los conocimientos que se van desprendiendo de estos están diseñados y *“definidos desde afuera”* (Quintriqueo y Maheux, 2004, p.98) del contexto sociocultural mapuche, los cuales no poseen nada en torno a la proyección y reconocimiento del bagaje de la sociedad mapuche. Es de esta forma, que el separarse de esta lógica epistemológica lo que se generará será una posibilidad de abrirse al resto de las visiones de educación que se encuentran a lo largo del país. Además, este surgimiento se debe a un constante y mantenido agotamiento de la tradición curricular de planes y programas establecidos ministerialmente, lo cual detonaría en la emergencia de este nuevo currículo el *“que tuviese como legitimidad y validez formativa, los saberes y el hacer ancestrales comunitarios o poblacionales específicos”* (Pinto, 2013, p.16). Para lograrlo, lo que se debe de hacer es la superación tecnicista que postula el autor previamente ya citado, en que *“se desarticula el conocimiento entre “expertos curriculares”, generadores del conocimiento oficial, y los profesores, como ejecutores o aplicadores de programas de enseñanza modelados previamente, para tender hacia una autonomía de la escuela y del docente, sobre la base de una construcción*

sociocultural del fenómeno educativo, generando un paradigma crítico-transformativo (o currículo crítico comunicativo)” (Bastías, 2014, p.88), ya que, no basta con que pongamos de manifiesto o demos cuenta de la situación hegemónica de poder ideológico que se manifiesta en las construcciones curriculares oficiales, sino que se debe de realizar un trabajo más amplio y comprometido con los planos socioculturales en los que se encuentren insertos los establecimientos, ya que, no se puede entender por sí solo el tema de los curriculum, para ello es que se debe de relacionar con “lo emergente, que es mucho más que poner en contexto de pertinencia la cultura oficial, se trata de reemplazar la lógica y el sentido del conocimiento a partir de los propios saberes, sentimientos y prácticas” que fundan la historia y la identidad de un pueblo” (Pinto, 2013, p.35). Es decir, un curriculum que se posiciona sobre lo emergente crítico tiene que presentarse antes que nada como un cambio epistemológico en cuanto que ponga de manifiesto que aquellos contenidos curriculares oficiales no están acordes con la realidad sociocultural Mapuche Bafkenche, y por ende es que se hace necesario su reemplazo total, ya que, al hacerlo no tan solo se estará acabando con los conocimientos oficiales del MINEDUC, como podría pensarse en una primera instancia. Lo que en verdad se realiza con este tipo de medidas es darle un vuelco identitario, vale decir, no es solamente un conjunto de conocimientos coherentemente ordenados, va más allá de esta presunción, en el sentido de que se lleva adelante una construcción identitaria y de la sociedad que se espera edificar, a lo cual al cambiar estos patrones lo que se estará consiguiendo por parte de la escuela de Llaguepulli es enraizar sus propios conocimientos, sentimientos, aptitudes, sus actos-acciones procedimentales y actitudes, para ser encajadas en su proyecto de sociedad y de los tipos de sujetos que son esperados. En que la cultura y sociedad mapuche Bafkenche tendría que responder a una serie de cuestiones que no tienen que ver con la mirada occidental chilena de los procesos de aprendizaje-enseñanza, en el que sus contenidos están orientados hacia otra perspectiva, que se manifiesta del siguiente modo:

“La cultura mapuce ha ido elaborando y transmitiendo un tipo de conocimiento que se desarrolla en contacto con su territorio inmediato, es decir el Bewfv Fvzv (Lago Budi), la Cordillera de la Costa y el bafkeh (mar) desde donde viene su kimvn (conocimiento) y se desprende su rakizvam (pensamiento), de ahí que sea imposible concebir su cultura como algo ajeno a su territorio” (Fernández, 2014, p.38).

Finalmente, podemos mencionar que este curriculum emergente crítico, toma el conocimiento o Kimun mapuche sustentado en los aspectos territoriales, donde debería posicionarse dentro de una visión holística integradora, en el que su influjo y percepción de la realidad se sustenta en todos los planos o dimensiones de la vida social, aquí no se aprecia una parcelación de los conocimientos, sino que se explican unos en relación de los otros, y ello es debido a que el mundo indígena en general posee lógicas en que *“la realidad no está dividida en materias o asignaturas. La agricultura, por ejemplo, abarca aspectos económicos, relaciones sociales, actividades prácticas, fenómenos físicos, químicos y climáticos, creencias y rituales sociales, etc. (...) culturas indígenas tienen una percepción cíclica de la realidad, en la que el tiempo es considerado como algo estrechamente vinculado con el espacio y con la naturaleza”* (UNESCO, 1988, p.94). Ello lo podemos ver claramente relacionado con lo que se expone a continuación:

“el Kimun no acepta la parcialización y especificación del conocimiento y los saberes presentes en el currículo oficial e intercultural, ya que esto produce la escisión de los saberes, y el Mapuce no divide, sino que integra. Ese es el carácter holístico de su conocimiento, basado en la armonía con el Mapu (el territorio Mapuce)” (Cubillos, Pinto, Fernández y Olivares, 2012, p.140).

1.3.- Pregunta de investigación.

De acuerdo a lo expuesto en los apartados anteriores, podemos ver cómo se dieron los procesos de escolarización sostenidos en Llaguepulli, hasta antes de la instauración de la escuela comunitaria. Por lo que, es necesario preguntarnos acerca de los contenidos, conocimientos y saberes educativos tradicionales que les fueron negados a ejercer a las familias por parte del currículo oficial. Es, así que nuestra investigación se sustentará en la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las opiniones que poseen las familias y actores comunitarios sobre los conocimientos, saberes y formas educativas tradicionales que debiese poseer el currículo emergente de Llaguepulli Bajo para la educación de la comunidad escolar?

1.4.-Objetivos.

1.4.1.-Objetivo General.

Identificar y caracterizar las opiniones de las familias y actores comunitarios de Llaguepulli Bajo sobre los conocimientos, saberes y formas educativas tradicionales que debiese poseer el currículo emergente a la hora de formar a la persona mapuche.

1.4.2.-Objetivos Específicos.

- 1.- Describir la visión o las visiones de la educación que poseen las familias y actores comunitarios del Lof de Llaguepulli Bajo.
- 2.- Identificar y reconstruir los saberes centrales que las familias estiman que deben tener los niños, niñas y jóvenes mapuche, y las instancias (escuela, familia u otro) de formación (saberes y modalidades) a las que les corresponde entregarlos, para formar a los estudiantes como personas mapuche.
- 3.- Analizar comparativamente la visión de educación mapuche con la que está expresada en el currículo formulado por la escuela de Llaguepulli.

1.5.-Hipótesis.

La comunidad escolar ha formulado y transmitido al alumnado, un currículo escolar acorde a las demandas y exigencias provenientes de la comunidad mapuche, en donde destacan saberes y conocimientos asociados al lenguaje, tronco parental, valores mapuche; aprendizaje de trabajos prácticos, entre otros.

2.-Capítulo: Marco Teórico.

A continuación, se expondrán las bases y discusiones teóricas provenientes de las ciencias sociales que nos han de acercar al tema de la investigación, además permitirán entender los resultados obtenidos.

2.1.-La cultura y su transmisión.

La relevancia puesta en la cultura por parte de la antropología, se remonta hasta el siglo XIX en el contexto evolucionista, donde Edward Taylor la define de la siguiente manera:

“Cultura (...) ese todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, la costumbre y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad. La condición de la cultura en las diversas sociedades de la humanidad, en la medida en que puede ser investigada según principios generales, constituye un tema apto para el estudio de las leyes del pensamiento y la acción humana” (Kottak, 2000, p.21).

Tal como se aprecia, Taylor asocia cultura como un rasgo netamente humano, adquirido y transmitido socialmente, lo cual permite a los humanos separarse del resto de los animales, producto que solamente las sociedades humanas poseían este legado. Entonces, el evolucionismo abrió el interés de los antropólogos para estudiar la cultura, algunos siguiendo este modelo y otros cuestionándolo, tal como Franz Boas, el cual no la veía como un progreso evolutivo, universal y general, debido a que *“existía muy pocas esperanzas de descubrir leyes universales del funcionamiento de las sociedades y de las culturas humanas, y aún menos, leyes generales de la evolución de las culturas”* (Cuche, 2002, p.24). Por eso, propone el término en plural, argumentando que las culturas eran *“diferentes y no podían medirse con un presunto patrón único de progreso (...) sosteniendo que las formas y complejos modelos de vida humana eran tan diversos cuando se sometían a meticoloso TRABAJO DE CAMPO, que no podían provenir de un proceso uniforme de EVOLUCIÓN cultural ni de causas biológicas o geográficas, sino que eran fruto de complejas causas históricas locales que escapaban a toda simplificación”* (Barfield, 2000, p.184).

Por lo tanto, Boas utilizó la siguiente definición:

“Las culturas incluyen todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, las reacciones del individuo en la medida en que se ven afectadas por las costumbres del grupo en que vive, y los productos de las actividades humanas en la medida en que se ven determinadas por dichas costumbres” (Ibíd., 1930, p.74 citado en Kahn, 1975, p.14).

El postulado de culturas propuesto por Boas floreció y se mantuvo vigente a lo largo del tiempo, gracias a los estudios y trabajos realizados por sus discípulos (Sapir, Mead, Benedict y Kroeber), los cuales decían que la naturaleza humana es tan plástica que podía adaptarse, entremezclarse y eliminar sin problemas los valores, comportamientos e instituciones en cada cultura en particular al respecto Ruth Benedict plantea que *“la cultura no era simplemente un «cajón de sastre sin ton ni son» ni una cuestión de «pegotes y añadidos» (...), sino más bien que cada cultura “desechaba elementos incongruentes, modificaba otros en beneficio propio e inventaba unos terceros consonantes con su gusto”. El resultado era un modo de vida compuesto en torno a unos pocos principios estéticos e intelectuales que producían una Weltanschauung, una singular VISIÓN DEL MUNDO” (Barfield, 2000, p.184).* Del mismo modo, que su maestro, Benedict considera que cada grupo social posee una visión singular de mundo, cuestionando directamente los postulados del evolucionismo unilineal.

Contemporáneo a los postulados de la escuela boasiana, Bronislaw Malinowski a partir del enfoque funcionalista, define la cultura como una herencia *“social que incluye los artefactos, bienes, procedimientos técnicos, ideas, hábitos y valores (...) los cuales se organizan en instituciones tales como la familia, el clan, la comunidad local, la tribu y equipos organizados de cooperación económica y de actividad política, legal y educativa”*(Malinowski, 1931, p.1), que permite a los individuos satisfacer sus necesidades psicobiológicas frente a los imperativos ambientales. En este sentido, Malinowski aboga por una cultura constituida de instituciones sociales que se complementan y unen entre sí, dándole equilibrio al sistema social, lo cual permite satisfacer las necesidades de cada grupo humano.

Al terminar la segunda guerra mundial, los antropólogos vieron la cultura como un conjunto de símbolos (lenguaje, arte, moral, religión, entre otras), que operaban mental e intangiblemente en los procesos culturales, dejando a un lado las representaciones prácticas

y tangibles de la cultura. Con posterioridad, este postulado fue retomado por la antropología filosófica (postmoderna), principalmente por Clifford Geertz (2003), quien sostuvo que *“el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones”* (Ibíd., 2003, p.20). De esta forma, Geertz busca interpretar las expresiones sociales de cada grupo cultural, es decir, lleva adelante una descripción densa, producto que cada elemento tiene significaciones particulares a su contexto, impidiendo que se desarrollen conceptualizaciones generales cuando se estudia la cultura. Esta visión simbólica de entender la cultura, recibió cuestionamientos por parte del materialismo cultural, como fue el caso de Marvin Harris (2001), quién sostuvo que *“el significado de «cultura» exclusivamente a las reglas mentales para actuar y hablar compartidas por los miembros de una determinada sociedad (...) constituyen una especie de gramática de la conducta y consideran las acciones como fenómenos de índole «social» más que «cultural»”* (Ibíd., 2001, p.20). Es por ello, que considera a la cultura como *“el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar (es decir, su conducta)”* (Ibíd.).

Tal como se expuso, la cultura no responde a leyes generales evolutivas y menos aún separa lo inmaterial de lo material, sino más bien es el mecanismo que permite ver y entender la realidad a través de patrones que configuran cada sociedad. Entonces, debemos de preguntarnos ¿cómo se transmite la cultura? La respuesta sería que la transmisión cultural solo es posible realizarla a través de la socialización, llámese está educación, educación endógena, endoeducación o endoculturación, la cual fue trabajada por Melville Herskovits (1984) que explicaba tal proceso como:

“Aspectos de la experiencia de aprendizaje que distinguen al hombre de otras criaturas, y por medio de las cuales, inicialmente y más tarde en la vida, logra ser competente en su cultura (...) Constituye esencialmente un proceso de consciente o inconsciente condicionamiento, que tiene lugar dentro de los límites sancionados por determinado haz de costumbres (...) Cada ser humano atraviesa un proceso de

enculturación, pues sin las adaptaciones que implica no podría vivir como miembro de la sociedad” (Ibíd., 1984, p.53 Citado en Martínez, 2007, p.16).

Similar a los planteamientos de Herskovits, Lorena Campos (2008) define tal concepción como:

“(…) un proceso básico, en tanto “provee” al individuo de todas las herramientas iniciales para adherirlo a su contexto sociocultural. Es el mecanismo, mediante el cual, el ser biológico-natural empieza a formar su carácter social, comunitario, lleno de normas, de códigos, etc. (...) incorpora a los miembros de una sociedad en sus lineamientos básicos, institucionales” (Ibíd., 2008, p.68).

Este proceso, permite a los sujetos pertenecientes a un grupo social adquirir las representaciones mentales y modelos de comportamiento, que posibilitan organizar y cohesionar la experiencia total en relación a las expectativas comunes, con la finalidad de que sean integrados. Por tanto, la transmisión cultural es un acontecimiento social, que conlleva a los individuos de un grupo adquirir sus características particulares, es decir, la cultura no es un atributo de sujetos aislados, sino de individuos pertenecientes a un colectivo, que para reproducirla y mantenerla en el tiempo deben de compartirla a las nuevas generaciones (Poblete, 2006). En este sentido, Phillip Kottak (2000), nos dice que *“las culturas son conjuntos de «mecanismos de control planos, recetas, reglas, construcciones, lo que los técnicos en ordenadores llaman programas para regir el comportamiento». Estos programas son absorbidos por las personas a través de la enculturación en tradiciones particulares. La gente hace suyo gradualmente un sistema previamente establecido de significados y de símbolos que utilizan para definir su mundo, expresar sus sentimientos y hacer sus juicios. Luego, este sistema les ayuda a guiar su comportamiento y sus percepciones a lo largo de sus vidas” (Ibíd., 2000, p.22).* Entonces, esta socialización de acuerdo a Carmel Camilleri (1985) incluiría los *“mecanismos inconscientes de transmisión que llevan a un individuo a apropiarse de la cultura, orientando así los diversos aspectos de su personalidad en un sentido común a los otros individuos del mismo grupo” (Poblete, 2006, p.33).* Así, mismo Emilie Durkheim (2001) nos dice que la educación como proceso de transmisión cultural:

“(…) consiste en un esfuerzo continuo para imponer a los niños maneras de ver, de sentir y de obrar, a las cuales no habrían llegado espontáneamente (…). Si con el tiempo dejan de sentir esta coacción, es porque poco a poco engendra hábitos, tendencias internas que la hacen inútil, pero que la sustituyen porque derivan de ella (…). La constante que el niño padece es la presión misma del medio social que tiende a moderarlo a su imagen y del cual los padres y maestros no son más que representantes e intermediarios” (Ibíd., 2001, p.43-44).

Del mismo modo, George Spindler (1993) considera que aquellas *“sociedades que no han recibido una importante influencia del exterior, particularmente de occidente (…) los niños adquieren mejor la cultura de su comunidad cuando se da un refuerzo consistente (…) a las normas de acción y pensamiento de los diversos canales de actividad y acción. El niño y la niña aprenden necesariamente aquello que los adultos que transmiten la cultura quieren que aprendan, cuando, en un marco consistente de creencias y valores, además de recibir órdenes, atienden a demostraciones, observan casualmente, imitan, experimentan y reciben correcciones” (Ibíd., 1993, p.230-232).* Esta manera de transmisión, ocasiona que *“los niños y los jóvenes acaban deseando hacer lo que deben para que se mantenga el sistema cultural en el que viven” (Ibíd., 1993:205).* Tal como se aprecia, la educación se basa en el *“reclutamiento”* y *“mantención”* de la cultura ostentada por el grupo dado. A su vez, Spindler, centra su interés en determinados momentos de la vida de cada individuo en los que se producen rupturas con el pasado inmediato (Discontinuidad) e incorporaciones a un presente (Continuidad), lo cual es fundamentado en el supuesto de que *“toda sociedad crea ciertas rupturas o falta de continuidad en la experiencia de los individuos a medida que él o ellos crecen. Parece imposible pasar de los roles propios de la infancia a los roles apropiados a la edad adulta sin que se presenten ciertas rupturas” (Ibíd., 1993, p.239-240).* En este sentido, Spindler sostiene que este proceso de continuidad y discontinuidad realizado por las distintas culturas, se sustenta en la recompensa, el modelado y la imitación, el juego, la dramatización, la admonición verbal, el refuerzo y la narración de historias, para educar a los integrantes con la finalidad de dar cohesión y mantención al sistema social (Quintana, 2011).

Es así, que la transmisión cultural responde a ciertas pautas y conocimientos que son compartidos por los miembros de un determinado grupo, que les permite construir las formas de pensar y actuar pasando por encima de las diferencias entre las personas, teniendo como resultado que las experiencias comunes unifiquen a las personas (Kottak, 2000). Con lo cual, se dará forma y sentido a la identidad social y cultural de los individuos de manera de lograr la cohesión del grupo, además de facilitar su inclusión total en el colectivo (Quintana, 2011).

2.2.-El lenguaje como constructor de mundo.

El lenguaje en la Antropología cobra relevancia a finales del siglo XIX, gracias a los trabajos de Franz Boas, el cual conceptualizó la gramática de las lenguas amerindias de los Estados Unidos (ejemplo lengua Chinook). Estos trabajos fueron patrocinados por John Powell (primer director de la oficina americana de etnología), con la intención y/o convicción de que al recoger el vocabulario y textos de las lenguas indígenas estadounidenses *“sería posible reconstruir las relaciones genéticas entre las tribus indígenas americanas para su clasificación, objetivo prioritario de la Oficina de Etnología Americana en su carácter de institución dependiente del gobierno de los EE.UU.”* (Duranti, 2003, p.326). Boas a pesar de no concordar con la idea de relacionar directamente la lengua con la raza, avanzó en el trabajo pensando que era necesario llevar a cabo esta documentación y traducción, debido a que estimaba que la colonización de una u otra manera iba a acentuar la desaparición de estas poblaciones³, por lo que era necesario conservar un registro. Esta forma de trabajo, no solo influyó en las perspectivas de Margared Mead y Ruth Benedict, sino que también en Edward Sapir y Alfred Kroeber, que vieron las ventajas de utilizar el trabajo de campo para realizar descripciones detalladas de la lengua, lo cual de cierta manera favorecía el estudio de la cultura, *“porque las categorías y reglas de la lengua serían principalmente inconscientes, con lo que no estarían sujetas a racionalizaciones secundarias”* (Ibíd.). Es así que, Sapir adopta gran parte de los objetivos gramaticales de su maestro para el estudio de la cultura, lo cual permitió la construcción de *“una visión general y estructurada del lenguaje como un sistema coherentemente articulado, a través del cual se categoriza la experiencia”* (Hernández, 2003:493), que más tarde en conjunto con su discípulo Benjamín Lee Whorf denominaron el principio de la *“Relatividad Lingüística”* o *“Hipótesis Sapir-Whorf”*.

³Este interés a posteriori será llamado Antropología del Rescate.

Es así que el lenguaje comenzó a ser estudiado desde una visión más profunda, tal como lo exponen Peter Berger y Thomas Luckmann (2003): *“es el sistema de signos más importantes de la sociedad humana (...) un caso especial de objetivación, pero que tiene importancia crucial es la significación, o sea, la producción humana de signos. Un signo puede distinguirse de otras objetivaciones por su intención explícita de servir como indicio de significados subjetivos”* (Ibíd., 2003, p.53-52). A lo que apuntan dichos autores, es que el lenguaje va más allá de ser entendido como un instrumento comunicativo por el cual los seres humanos definimos todo aquello que nos rodea, *“asignándole nombres que nos permiten reconocerlo e identificarlo”* (Hernández, 1995, p.386). Puesto que éste, al ser un sistema de signos objetivados (validado y legitimado) socioculturalmente permite construir, organizar, entender e interpretar la realidad, el mundo, cosmovisión o universo simbólico de cada grupo social, vale decir, *“el lenguaje construye la percepción que las personas tienen del mundo”* (Potter, 1998, p.133) o como diría Whorf (1956) *“el lenguaje no es un mero instrumento reproductor para expresar ideas, sino más bien un conformador de ideas y una guía y programa para la actividad mental de los individuos”* (Ibíd., 1956, p.202 citado en Luque, 2001, p.495). Al respecto, podemos enunciar las palabras de Geoffrey Leech (1985):

“Lenguaje es mucho más que un instrumento de comunicación: es el medio por el que interpretamos nuestro entorno, por el que clasificamos o «conceptualizamos» nuestras experiencias y por el que podemos estructurar la realidad con el fin de utilizar lo que ya hemos observado para el aprendizaje y el conocimiento presente y futuro” (Ibíd., 1985, p.46).

Es así, que gracias al lenguaje las experiencias sociales del grupo se adecúan *“a las necesidades de su cultura por cuanto quienes lo hablan pueden comunicarse entre sí las ideas y los sentimientos que se hallan presentes en su cultura”* (Hoebel y Weaber., 1985, p.566), lo cual nos permite decir que el lenguaje *“es como un prisma, una rejilla, un sistema de lentes extendidos sobre las realidades del mundo de tal manera que cada hablante a través de su lengua recibe una diferente ‘visión del mundo. (...) En gran medida este prisma tiene un carácter cultural e ideológico. Las cosas no solamente se ven y se evalúan en función de sus características objetivas sino también en función de otras características subjetivas que socialmente se les adjudica”* (Luque, 2001, p.489-499). Por lo tanto, esta organización del

lenguaje constriñe la percepción de los sujetos de acuerdo a su cultura, debido a que establece determinadas prácticas de categorización que tienden a canalizar la comunicación por cauces comunes (Gumpeuz y Bennet, 1981), es decir, la significación subjetiva se vuelve objetiva en la medida que el lenguaje en sociedad, asume una coordinación idéntica que está al alcance de todos los sujetos que conforman dicha sociedad. En este sentido, el *“mundo es para los hombres, desde el principio, un mundo intersubjetivo y cultural, es decir, un mundo que se comparte con otros y que es significativo no sólo para cada hombre individualmente sino para un “Nosotros” que habita conjuntamente ese mundo”* (Hemilse, 2011, p.4), es así que la objetividad tiende a mediar en las prácticas sociales concretas, inscribiéndolas en *“una cultura y unos valores determinados, en unas condiciones sociohistóricas que lo posibilitan al mismo tiempo que lo reproducen”* (Cabruja, Íñiguez y Vásquez, 2000, p.73). Esta situación da como resultado, que el lenguaje permite a los sujetos integrarse o internalizarse de manera óptima en el mundo, como nos muestran Berger y Luckmann (2003):

“Yo no solo “comprendo” los procesos subjetivos momentáneos del otro: “comprendo” el mundo en que él vive, y ese mundo se vuelve mío. Esto presupone que él y yo compartimos el tiempo en forma más que efímera y una perspectiva “comprehensiva”, que vincula subjetivamente series de situaciones entre sí. Ahora no solo comprendemos nuestras mutuas definiciones de las situaciones compartidas: también las definimos recíprocamente. Se establece entre nosotros un nexo de motivaciones que se extiende hasta el futuro; y, lo que es de suma importancia, existe ahora una continua identificación mutua entre nosotros. No solo vivimos en el mismo mundo, sino que participamos cada uno en el ser del otro” (Ibíd., 2003, p.163).

A tal grado llega esta internalización de los signos objetivos, que los sujetos asumen dicho proceso de manera cuasi natural, dando por sentado que el mundo que se les presenta es verdadero y legítimo, como el único que existe y se puede concebir, producto que el lenguaje hace que éste se nos muestre como una facticidad externa a mí mismo y su efecto sobre mí es coercitivo obligándome a adaptarme a sus pautas (Ibíd., 2003). Esto significa que nos encontramos frente a un mundo ya construido de antemano por el lenguaje, que nos obliga a adoptar los conceptos y categorías compartidas que hacen plausible entender dicho mundo, es decir, el conocimiento sociocultural que se tiene del mundo es un producto heredado

mediante las tipificaciones realizadas por el lenguaje, que se extienden más allá de las situaciones cara a cara, directas o del aquí y ahora, lo cual explica que personas alejadas geográficamente en un mismo territorio social compartan similares experiencias y aprehensiones del mundo.

Es así que, estas categorías y conceptos preexistentes del lenguaje *“nos permiten ir asimilando” y dando cuenta de la realidad (...) Mediante nuestras relaciones y prácticas accedemos a un mundo construido*” (Cabruja, Íñiguez y Vásquez, 2000, p.65) que reemplaza los objetos de pensamiento privado por los colectivos (Schutz, 1974). Como se puede apreciar el lenguaje tiene la función de tipificar las experiencias particulares o biográficas en categorías más amplias, ocasionando que éstas sean asumidas y vistas como objetivas y anónimas, puesto que el lenguaje permite elaborar tipificaciones a partir del sistema de significatividades aceptado, por el punto de vista anónimo unificado del endogrupo (Hemilse, 2011). Por lo que, las tipificaciones permiten que todos vean y piensen de una manera similar a lo establecido por la cultura, sin importar los roles que cada quien cumpla en la sociedad. A este punto, es correcto añadir lo que dice Alfred Schutz (1974): *“lo que se supone conocido por todo el que comparta nuestro sistema de significatividades es el modo de vida que los miembros del endogrupo consideran natural, bueno y correcto”* (Ibíd., 1974, p.43), para que todos aprehendan que su realidad es la verdadera y legítima.

La construcción de mundo a través del lenguaje, va a cobrar vida como vemos solamente en el contexto sociocultural en el cual fue elaborada, debido a que las objetivaciones no pueden ser extrapolables a otras realidades, ya que, los signos objetivos de un universo simbólico no poseen el mismo significado y sentido. Puesto, que las categorías y descripciones lingüísticas *“son clasificaciones y organizaciones nocionales de la experiencia y estas clasificaciones son particulares a cada lengua, ninguna lengua corresponde exactamente a otra, y como tales son inconmensurables”* (Luque, 2001, p.494). De igual manera Ferdinand De Saussure, plantea que los signos lingüísticos son arbitrarios y no pueden ser entendidos fuera del contexto social y temporal. Es en un contexto donde el significante y el significado pueden ser entendidos (Bigot, 2010). Tal como el ejemplo del cuchillo clavado en la pared dado a conocer por Berger y Luckmann, donde exponen que el cuchillo es un signo de enemistad que se *“constituye objetivamente accesible de la realidad que comparto con mi adversario*

y con otros hombres” (Ibíd., 2003, p.51) que pertenecen a su universo simbólico. Al respecto Whorf (1956) nos dice lo siguiente:

“Los usuarios de gramáticas marcadamente diferentes son encauzados por las gramáticas hacia diferentes tipos de observación y diferentes evaluaciones de actos similarmente externos; estos actos a partir de ese momento ya no son equivalentes pues los observadores llegan a visiones del mundo relativamente diferentes” (Ibíd., 1956, p.221 citado En Luque, 2001, p.495).

De este mismo modo, Sapir estima que cada lenguaje es un sistema diferente de aprehender la realidad (Luque, 2001), similar a lo que Berger y Luckmann nos dejan entre ver cuando exponen que *“los términos del acopio de conocimiento objetivado en la sociedad norteamericana, (resulta) irrelevante estudiar el curso de los astros para predecir la actividad bursátil, pero sí lo es estudiar los lapsus Linguae de un hombre para descubrir su vida sexual, y así sucesivamente. A la inversa, en otras sociedades la astrología puede tener gran relevancia en la economía, el análisis del habla (puede) no serlo para la curiosidad erótica, etcétera”* (Ibíd., 2003, p.62-63). Como se aprecia el lenguaje otorga sentido y significado al mundo circundante de cada sociedad, que en palabras de John Searle (1987) se entendería como *“un hombre cruzando una línea blanca y llevando un balón, e incluso podemos desear que este cruce la línea blanca llevando un balón”, pero sin lenguaje no sería posible desear que anote un punto, pues el “punto” es una construcción mental que forma parte de una realidad social consensuada mediante el lenguaje”* (Ibíd., 1987, p.83 citado En Ortega, S.F, p.4).

2.3.-La oralidad como transmisor transgeneracional de la cultura.

La tradición oral pese a ser la fuente primaria de transmisión cultural en toda sociedad humana, se *“le (a) prestado una atención insuficiente por parte de la literatura científica”* (Gómez, 2012, p.22), ya que, los intelectuales (principalmente los historiadores) del siglo XIX pusieron en duda la validez de esta transmisión (Ramírez, 2012), como Fustel que no otorgaba validez histórica a la oralidad, desconociendo así la relevancia de los testimonios directos de los protagonistas (Gómez, 2012). Esta situación comienza a fisurarse en la segunda mitad del siglo XIX por medio de los postulados de Lucien Febvre y Marc Bloch, quienes plantean que no es imprescindible basarse tan solo en la documentación escrita, sino

que también era necesario recoger los relatos orales, los cuales *“podían alumbrar en ocasiones el pasado con notable intensidad”* (Ibíd., 2012, p.27), vale decir, *“las fuentes orales, además de desmitificar rompen, incluso violentamente, el aislamiento y soledad protegida de los archivos, el mundo concluido de lo escrito, la visión más o menos estática desde la que se sitúa el historiador”* (Thompson, 1998, p.12 citado en Ramírez, 2012, p.131). Este contexto influyó para que, en la primera mitad del siglo XX, comenzara a emerger un mayor interés analítico por parte de la intelectualidad, entre los cuales destacan Chaytor (1945), Ong (1958, 1967 y 1982), McLuhan (1962), Haugen (1966), Vasina (1968), Goody (1977), Tannen (1980a), Chafe (1982), Havelock (1996), Oliveros (1996), Prat Ferrer (2008), Rocha (2010), entre otros. Estos autores concibieron diferencias sustanciales entre las sociedades basadas en la escritura y en la oralidad, puesto que, estas modalidades de cultivar la memoria cultural llevaban a la construcción de organizaciones sociales diferentes en cuanto a la transmisión y edificación de su cultura (Gómez, 2012).

Los mencionados autores fueron los encargados de dar a conocer la importancia que tenía la tradición oral, al entenderla como el vehículo por el cual la sociedad ha de transmitir su legado cultural (conocimientos filosóficos, religiosos, económicos, artísticos, tecnológicos y políticos) a las futuras generaciones, para *“fortalecer, conservar y preservar la cosmovisión e integración social de los pueblos”* (Álvarez, 2012, p.31). Es así que, esta forma comunicativa siguiendo a Walter J. Ong (1996) se definiría como la estructura primaria la cual *“carece de todo conocimiento de la escritura o de la impresión”* (Ibíd.1996, p.20) para registrar sus saberes ancestrales. Por lo cual, la oralidad ha *“sido el único medio de que han podido valerse las sociedades carentes de medios de registro para conservar y transmitir su historia cultural”* (Ramírez, 2012, p.131), de forma fidedigna que de otra manera no hubiese sido posible realizarlo.

Esta estructura primaria, carece de todo soporte escrito (alfabetos, documentos, entre otros) que la distinguen notoriamente de la estructura secundaria, la cual es entendida como *“cultura de alta tecnología, en la cual se mantiene una nueva oralidad mediante el teléfono, la radio, la televisión y otros aparatos electrónicos que para su existencia y funcionamiento dependen de la escritura y la impresión”* (Ong, 1996, p.20). Por lo que, la palabra hablada dentro de las sociedades orales es el elemento de mayor relevancia, al transmitir el mundo

que se desea *“explicar, razón por la cual se encuentran fuertemente cargadas de sentido”* (Villarroel y Caniguan, 2011, p.17), debido a que las palabras son acontecimientos y hechos (Ong, 1996) basados en las experiencias o sentimientos, que buscan comunicar y reproducirse en la memoria colectiva de las generaciones venideras. Si este corpus intelectual no logra incorporarse en los oyentes, siguiendo a Ong el mensaje desaparecerá con el paso del tiempo, por la razón de que no *“cuenta con una presencia visual, aunque los objetos que representan sean visuales. Las palabras son sonidos. Tal vez se las “llame” a la memoria, se las “evoque”. Pero no hay donde buscar para “verlas””* (Ibíd., 1996, p.38). De este modo, la comunicación oral para tener éxito requiere de la generación de relaciones cara a cara entre los sujetos, siendo la presencia de éstos imprescindible, de faltar un interlocutor el diálogo no se ejecuta, imposibilitando así la relación comunicativa (Villarroel y Caniguan, 2011). Durante esta relación cara a cara se necesita tanto que el hablante como el oyente estén en cierta sintonía, permitiendo a quien escuche entienda *“los diversos tonos, cambios de entonación, las distintas intensidades, repeticiones, pausas o movimientos corporales. Es necesario señalar, además, que las variaciones en la forma de comunicar a través del acto verbal dependen del momento –actos cotidianos o ceremoniales– o de los interlocutores familiares, miembros de comunidades cercanas o visitantes de otras tierras”* (González, 2012, p.3).

Como podemos ver la tradición oral articula el pensamiento a partir de la memoria, puesto que es el principal soporte por el cual la palabra cobrará vida, permitiendo que se transmitan los relatos guardados. En este sentido, deben de mencionarse los planteamientos de Jacques Le Goff (1991), que entiende a la memoria *“como la capacidad de conservar determinadas informaciones, remite ante todo a un complejo de funciones psíquicas, con el auxilio de las cuales el hombre está en condiciones de actualizar impresiones o informaciones pasadas”* (Ibíd., 1991, p.131). Para que los recuerdos sean duraderos a lo largo del tiempo, se ha de contar con mecanismos y/o estrategias que permitan su reproducción y comunicación, como el pensar en cosas memorables (lugares, acontecimientos, personajes, entre otros), que siguen cuidadosamente pautas formuladas para la repetición oral. Esta razón explica el por qué durante los relatos, mitos, cantos, leyendas y cuentos se dan espacios para la repetición de refranes, dichos, proverbios y una variedad de formas por las cuales resulta más fácil el aprendizaje y la memorización (Villarroel, 2012). Tal como nos menciona Héctor Painequeo

“he observado que la gente da una explicación y luego repite la misma (...) en el mundo oralista se suele ir repitiendo, repitiendo. Entonces todo va quedando en la mente” (Villarroel y Caniguan, 2011, p.21). En este sentido, tanto José Bengoa (1996) como Ong (1996), estiman que las sociedades orales poseen una amplia carga descriptiva y un culto a los detalles, utilizándose constantemente epítetos y expresiones redundantes, que la alta escritura rechaza por ser considerados pesados, debido a su peso acumulativo, como al momento de referirse al soldado lo hacen a través del *“valiente soldado; no a la princesa, sino a la hermosa princesa; no al roble, sino al fuerte roble”* (Ramírez, 2012, p.133).

La memoria en sociedades orales funciona por medio de *“una «reconstrucción generativa» y no en una memorización mecánica, donde el soporte de la rememorización no se coloca ni en el nivel superficial en el cual opera la memoria de la "palabra por palabra", ni en el nivel de las estructuras "profundas" descubiertas por numerosos mitólogos. Parece, en cambio, que la función importante está desarrollada por la dimensión narrativa y por otras estructuras que se atienen a los acontecimientos”* (Le Goff, 1991, p.137), es decir, en una sociedad oral es importante relacionar la palabra hablada con las experiencias (no solo individuales, sino grupales), ya que, *“las palabras por sí solas no son recordadas como tales, más bien se recuerda la situación en la que surgieron, la forma en que fueron narradas, los gestos y cómo se articuló el discurso”* (Villarroel, 2012, p.26).

Estas rememoraciones permiten a las sociedades orales *“crear un encadenamiento entre las interpretaciones del pasado, y sus hechos, con las interpretaciones y acciones presentes que configuran la cotidianidad de un grupo social y lo perfilan hacia el futuro”* (Álvarez, 2012, p.31). En otras palabras, los recuerdos emanados del pasado son traídos al presente por medio de la acción oral, producto que *“éstos se adaptan para expresar la conciencia colectiva existente y que las palabras del pasado llegan a coincidir con los valores e imágenes del presente y asumen significados contemporáneos”* (Ramírez, 2012, p.133). Esta situación, de acuerdo a Ong se ha de entender como un acontecimiento *“homeostático; esto significa que viven en un presente que se mantiene a sí mismo en equilibrio”* (Ibíd., 1996, p.52), lo cual constituye una noción de circularidad temporal que cumple la función de preservar los conocimientos ancestrales *“sin que tales conocimientos aparezcan en los relatos como hechos del pasado, sino como episodios que se actualizan en un continuo en el que pasado,*

presente y futuro no son compartimientos temporales estancados sino que se encuentran contenidos en el presente” (Álvarez, 2012, p.34). Es así que, los sujetos siendo miembros de una sociedad oral se convierten en la base de la historia común, al compartir los saberes y conocimientos que son parte fundamental de la memoria colectiva, la cual los hace partícipes de la conservación, resignificación y reelaboración del pasado permitiendo generar así una identidad grupal (Villarroel, 2012).

Tal como se aprecia una cultura oral es diametralmente distinta a una cultura escrita, producto que con la oralidad nacemos todos los seres humanos; con la tecnología de la escritura no nace nadie (Ong, 1996). Junto con esto, *“la fuerza de la palabra oral se relaciona especialmente con lo sagrado y con las preocupaciones fundamentales de la existencia. En una cultura oral la palabra determina no sólo los modos de expresión, sino también los procesos de pensamiento. En este punto es bueno recordar que toda cultura oral necesita que se dé continuidad a su forma de expresar el pensamiento (en el caso de la cosmovisión indígena) con el cual trasmite su saber ancestral de generación en generación (...) Con la aparición de la escritura no solo es abolida una forma de memorización, ni un modo de transmisión de conocimientos es sustituido por otro. Desaparece también una forma de sociedad con muchas de sus instituciones culturales: Es el fin de la transmisión oral, de las elaboraciones colectivas, de la recreación de la memoria, del pasado, de los mitos, del mismo pensamiento mítico”* (Gómez, 2012, p.133).

2.4.-La institución familiar como encargada de la transmisión cultural.

Las sociedades con estructuras primarias, han de transmitir su universo simbólico a las nuevas generaciones mediante cuentos, mitos, cantos, leyendas, conversaciones y consejos. Para ello, se requiere de una institución que haga posible y factible encaminar a los nuevos integrantes en la senda cultural, como es la familia, siendo ésta la primera institución social que entrega las acepciones y configuraciones de mundo a sus integrantes o dicho de otro modo, es la encargada de producir la primera sociabilización, ya que, de acuerdo a Peter Berger y Thomas Luckmann *“el individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la socialidad, y luego llega a ser miembro de una sociedad. En la vida de todo individuo, por lo tanto, existe verdaderamente una secuencia temporal, en cuyo curso el individuo es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad”* (Ibíd., 2003, p.164),

haciéndole ver, pensar, explicar e interpretar la realidad subjetiva de los miembros del colectivo social como una realidad objetiva. Ahora bien, cabe señalar que la familia no debe ser entendida tan solo bajo los parámetros, características y definición cuasi universal proveniente del mundo occidental, tal como lo hacía en su momento George Peter Murdock (1941) cuando decía que *“la familia nuclear constituye un agrupamiento social humano universal. Sea como la única forma que prevalece de su familia o como la unidad básica a partir de la cual se componen formas familiares más complejas, existe como grupo distinto y firmemente funcional en cada una de las sociedades conocidas (...) un hecho se destaca entre todos los demás, el de que esposo, esposa y vástagos inmaduros constituyen donde quiera, una unidad aparte del resto de la comunidad”* (Ibíd., 1941, p.344).

Esta idea universalista de la familia no sufrió rechazo alguno por parte de la intelectualidad, que trabajaba la temática del parentesco, como por ejemplo Claude Lévi-Strauss que más allá de ver a la familia como una unidad simbólica no cuestionó tal definición. Esta situación se debió, a que los postulados antropológicos estaban siendo formulados a partir de referencias universales e inmutables, que permitiesen generar descripciones y comparaciones, similares a los estudios de las ciencias *“duras”*. Sin embargo, en la actualidad esta concepción de familia va más allá, al considerar que lo nuclear es un tipo dentro de la institución familiar aplicable a un(os) determinado(s) contextos específicos, quitándole la validez universal que rebosaba en la primera mitad del siglo XX (Barfield, 2000).

Entonces, cuando hablamos de familia, en sociedades primarias tenemos que pensar en aquella que no tan solo cuenta con los padres, sino también con hermanos, primos, tíos y abuelos, residiendo por lo general en un mismo terreno colectivo, vale decir, una familia extendida en la cual todos aportan en la formación y transmisión de la cultura a los nuevos integrantes, lo cual se lleva a cabo *“en las reuniones familiares donde se generan momentos de conversación, en los que fluyen los relatos, se recuerdan historias pasadas, y se entonan cantos. La familia en su totalidad participa de estos espacios, a los niños se les integra al igual que a los adultos, y es en este compartir, donde van aprendiendo y memorizando todo aquello que les servirá a medida que crezcan”* (Villaruel y Caniguan, 2011, p.26). Para ello, los ancianos, comparten los conocimientos del legado cultural, puesto que éstos poseen la palabra de los ancestros, siendo concebidos como la autoridad de mayor relevancia *“en el*

establecimiento del orden social y la transmisión de valores y enseñanzas” (Álvarez, 2012, p.31). En este sentido, son concebidos como las fuentes vivientes del conocimiento cultural, producto que de ellos emanan todos los saberes ancestrales de su cultura, que de acuerdo a Ong serían los artífices de narrar las *“historias de (la) acción humana para guardar, organizar y comunicar lo que saben”* (Ibíd., 1996, p.138) a las nuevas generaciones dando continuidad a la estructura social.

Tal como se aprecia, los ancianos ostentan un estatus significativo en comparación con el resto de los integrantes, lo cual se debe a que *“el conocimiento es precioso y difícil de obtener, y la sociedad respeta mucho a aquellos ancianos y ancianas sabios que se especializan en conservarlo, que conocen y pueden contar las historias de los días de antaño”* (Ibíd., 1996, p.47). Por ende, los ancianos son los maestros, sabios y artífices portadores de la memoria colectiva del universo simbólico, dándole validez y continuidad a la historia del grupo social, razón por la cual, son tratados por sus pares con sumo respeto, legitimando su labor de transmisor cultural al interior de la familia e incluso de la comunidad de la cual forman parte. Como es el caso del *Kimche*, que es la figura tradicional mapuche que alberga y traspasa todos los conocimientos y saberes culturales tanto en la familia como en la comunidad. Se debe tener presente, que los portadores de la sabiduría ancestral no actúan como lo hacen los profesores de la educación formal, dictando clases metódicamente para entregar contenidos desarraigados del contexto sociocultural en el cual se encuentran insertos, durante un lapso de tiempo estipulado. Sino, más bien su actuar se centra en traspasar de manera directa y afectiva los conocimientos a sus nietos, vía cuentos, cantos, mitos e historias de su colectividad cultural, los cuales se van reactualizando y recreando cada vez que son narrados, es decir, las experiencias memorizadas vuelven a la vida cada vez que son enunciadas (Villarroel y Caniguan, 2011).

En las narraciones se exponen experiencias de la *“cotidianeidad y (las) labores diarias que los menores van escuchando y viendo, y es, por tanto, a partir de esta interacción que los niños comenzarán a repetir e imitar las actuaciones y dichos de sus padres o abuelos”* (Ibíd., 2011, p.19). Esta afirmación, se corrobora con lo expuesto nuevamente por Ong cuando dice que *“los seres humanos de las culturas orales primarias, aprenden mucho, poseen y practican gran sabiduría (...) por medio del entrenamiento, -acompañando a cazadores*

experimentados, por ejemplo-; por discipulado, que es una especie de aprendizaje; escuchando; por repetición de lo que oyen; mediante el dominio de los proverbios y de las maneras de combinarlos y reunirlos; por asimilación de otros elementos formularios; por participación en una especie de memoria corporativa; y no mediante el estudio en sentido estricto” (Ibíd., 1996, p.18).

Se pueden distinguir dos modalidades de expresión oral a la hora de transmitir la cultura, que de acuerdo a José Luis González Llamas (2012) serían aquellas *“poéticas y las que no; las que tienen una melodía o carecen de ella. En cualquier caso, en mayor o menor medida, se acompañan de variaciones en la entonación de la voz, de ciertos gestos, onomatopeyas, miradas o exclamaciones”* (Ibíd., 2012, p.7). Cada modalidad tiene que ser narrada en un contexto específico, que responde a las necesidades socioculturales del grupo, donde la modalidad poética cantada en el ámbito público, da a conocer los estados anímicos de las personas durante las prácticas socioreligiosas (celebraciones de nacimiento, ritos de paso, ritos de sanación, matrimonios, funerales, entre otros). En tanto, esta misma modalidad aplicada a lo privado, se relaciona con las acciones de la vida cotidiana, dando cuenta del cómo y porqué se tiene que realizar un trabajo hogareño, ejemplo de esto lo podemos encontrar en la cultura mapuche, donde las abuelas enseñan a sus nietas cómo se debe barrer, lavar, entre otras labores, mediante el empleo de los cantos Ül. Un segundo caso en los cantos poéticos privados, son las descripciones que cuentan el origen territorial (e incluso cultural) de la familia, clanes o grupos (identidad territorial), lo cual de cierto modo permitirá a los nuevos integrantes reconocer los vínculos entre parentesco y territorio, es decir, identificar que la actual residencia no necesariamente ha sido la del origen familiar, que hay otra unidad territorial que los vincula con las prácticas sociales, culturales, políticas y económicas (Quintriqueo, 2009).

La modalidad no poética se basa en relatos lúdicos que cuentan con personajes humanos, animales o entidades superiores del territorio social, teniendo por finalidad entretener y enseñar a los más jóvenes la historia, comportamientos y valores aceptados culturalmente (González, 2012). Junto con los relatos lúdicos están los consejos y/o conversaciones familiares, relacionadas con la transmisión de conocimientos, en lo mapuche podemos encontrar los *gulam* que de acuerdo a Lucía Golluscio (2006): *“se trata de una expresión*

discursiva estructurada en la que “el enunciador, a partir de ciertas condiciones y del cumplimiento por parte del destinatario de las conductas, las actitudes o los estados personales “aconsejados”, enuncia –y anuncia–consecuencias positivas para aquél, predicciones construidas como enunciados aseverativos y, en general, evaluativos” (Ibíd., 2006, p.96). En otras palabras, se exponen los comportamientos, valores y normas que deben de mantener los educandos frente a un acontecimiento o acción particular, dando a conocer las consecuencias positivas y negativas.

2.5.-El cambio cultural y la resistencia cultural.

Por cambio cultural entenderemos aquel *“proceso que se presenta en las sociedades humanas que consiste en la transformación de sus manifestaciones materiales y simbólicas con el paso del tiempo (...) promoviendo nuevas formas de comportamiento y comprensión de los valores culturales que difieren visiblemente de los precedentes, muchos de los cuales influyen para que las prácticas culturales se transformen, incluso mucho antes que la gente admita que se han modificado” (Martínez, 2012, p.14). Los factores determinantes en este proceso devienen de causas internas o externas al grupo social, tales como los contactos culturales o adaptaciones medioambientales, los cuales, agregan, modifican o eliminan aquellas expresiones culturales obsoletas o contrarias a los nuevos requerimientos. Es así, que la antropología a partir del siglo XIX centró su interés en los cambios materiales y simbólicos experimentados por las distintas sociedades a lo largo del orbe, desde una postura evolucionista unilineal que reconocía el cambio cultural por medio de “un único camino y aunque algunas (sociedades) lo hayan hecho más rápido que las otras (...) todas llegarían a la misma fase de evolución. Por tanto, ningún grupo podría por sí mismo saltarse una etapa ni recorrer una trayectoria diferente” (Restrepo, 2009, p.14). Este trayecto universal, estaba definido por medio de tres estadios evolutivos (Salvajismo, Barbarie y Civilización) generales y universales, que fueron trabajados por Lewis Henry Morgan y Edward Tylor. La aplicación de los estadios evolutivos en los estudios científicos, tuvo como finalidad recoger información en sociedades exóticas que permitiesen dar cuenta de la evolución europea, para demostrar que ésta estaba en la cúspide de la pirámide evolutiva; mientras que aquellas sociedades que poseían una base económica, organización sociopolítica y tecnología “tradicional” quedaban supeditadas al salvajismo (si eran bandas de cazadores-recolectores) o a la barbarie (jefaturas con horticultura). De esta forma, comienza a desarrollarse el*

eurocentrismo, donde Europa sería la civilización a la que todas las sociedades deben de llegar (Ibíd., 2009).

Este postulado teórico fue cuestionado por la corriente difusionista, al considerar que todas las sociedades llevaban a cabo préstamos culturales, donde incluso la cultura europea poseía rasgos culturales provenientes de Asia y el Medio Oriente, por lo que no se podía asumir que la historia de la humanidad debía de centrarse tan solo en el proyecto civilizatorio europeo (Martínez, 2012). Una segunda corriente contestataria al evolucionismo unilineal, fue el particularismo histórico de Franz Boas, el cual sostuvo que cada sociedad humana ostentaba una trayectoria histórica singular, por ende, para ser entendidas y estudiadas se debía de recurrir a sus particularidades culturales. Con posterioridad la escuela funcionalista, amparada en las reflexiones teóricas de Radcliffe-Brown y Bronislaw Malinowski, afirmaban que las sociedades son un todo integrado y uniforme tendiente a la estabilidad y armonía entre sus distintas instituciones sociales, de este modo cualquier desequilibrio (o cambio cultural) no podía ser originado por presiones internas, sino más bien se debía a presiones externas al grupo (Barfield, 2000). Sin embargo, los funcionalistas no prestaron atención a las transformaciones culturales experimentadas por las sociedades, puesto que sus estudios se centraban en las interrelaciones funcionales de los sistemas culturales y sociales (Ibíd.).

La primacía de los postulados del particularismo histórico comienza a perder fuerza entre los antropólogos, gracias al surgimiento de la ecología cultural de Julian Steward, la cual es una corriente evolucionista multilíneal, que entendió los cambios culturales como las respuestas adaptativas (base de la subsistencia) de los grupos sociales frente a su medio natural, donde aquellos que gozan de áreas geográficas similares tenderían a responder de la misma manera. En este sentido, el cambio visto desde la ecología cultural responde a regularidades significativas, determinadas por leyes culturales, que buscan formas recurrentes, procesos y funciones antes que esquemas universales omniabarcativos (Julian Gil, 2010). A su vez, Julian Steward cuestiona las reflexiones del difusionismo, debido a que cree que éste no alcanza a explicar el cambio, *“ya que, la “difusión se vuelve una causa mecánica e ininteligible (...) (que) sólo le corresponden los aspectos secundarios de la cultura, y no los del núcleo cultural, es decir “los tipos básicos de los patrones sociales, económicos y religiosos. De esta manera, es posible encontrar fenómenos de difusión incluso entre*

hemisferios, pero de ningún modo como primera explicación del desarrollo cultural, que es más bien el producto de la interrelación funcional de los patrones de subsistencia y asentamiento” (Ibíd., 2010, p.229) de la sociedad.

En la década de 1970 el cambio cultural fue estudiado a partir de los desarrollos económicos y políticos mundiales (neoliberalismo y globalización). Este nuevo derrotero vendría a conformar la teoría del sistema mundial de Immanuel Wallerstein, el cual sostuvo que el *“capitalismo es un sistema económico en continua expansión, una unidad económica que integra y domina múltiples sistemas económicos”* (Martínez, 2012, p.19), lo cual, si bien entrega un panorama más amplio del cambio cultural en las sociedades no occidentales en contraposición a los determinismos evolucionistas (unilineal y multilineal) o difusionistas, se queda anclada en una teoría que tiende a llevar adelante una mirada retrospectiva de la historia occidental (Banfield, 2000). Por su parte, Eric Wolf (2006) en su texto *Europa y la gente sin historia*, se interesa en el cambio cultural de las sociedades indígenas a partir de la confrontación que han experimentado con los dominadores europeos durante siglos, pero a la vez cuestiona la mirada de Wallerstein, ya que, de aceptar la historia *“de este modo se convierte en un relato sobre el desarrollo de la virtud, sobre cómo los buenos ganan a los malos. Con frecuencia, esto acaba convirtiéndose en el relato de cómo los ganadores demuestran que son virtuosos y buenos por el solo hecho de ganar. Si la historia no es más que el efecto de un propósito moral en el tiempo, entonces aquellos que se convierten en defensores de ese propósito se vuelven automáticamente agentes predilectos de la historia”* (Ibíd., 2006, p.17).

Como se ha expuesto, el cambio cultural entendido desde la antropología ha ido experimentando constantes modificaciones y adaptaciones, que responden a visiones epistemológicas de cada contexto particular. De este modo, la antropología a partir de distintas aristas reflexionó teórica y empíricamente sobre los procesos de transformación cultural, quedando algunas obsoletas por pretender buscar universales culturales evolutivos y otras por entender que el cambio no era un proceso inherente a la sociedad, sino un producto externo. Por ende, las culturas no deben ser entendidas como unidades aisladas, ajenas, delimitables y en transición evolutiva hacia el progreso occidental, sino más bien se debe analizar el cambio cultural en torno a las relaciones que experimentan las sociedades como

cualquier proceso social, como es el caso de la globalización (Martínez, 2012). En la cual, se definen los intereses o necesidades de la sociedad, ya que, nos encontramos frente a reconversiones o hibridaciones culturales que refuncionan las características de la sociedad constantemente (García Canclini, 1990). Por lo tanto, el cambio cultural no puede ser entendido como una transformación social que es aceptada de manera indiferente por los dominados, puesto que en este proceso surgen voces críticas que de una u otra manera van a posicionarse como resistencia, ya que, los individuos no son actores pasivos ni menos aún indiferentes a los cambios, por el contrario, buscan los espacios o intersticios para participar activamente (Martínez, 2012).

La resistencia en este sentido es *“el proceso, a través del cual, los pueblos o naciones indígenas, primero colonizados y, luego integrados al estado-nación, se han opuesto y se oponen sistemáticamente a una asimilación homogeneizadora y reclaman sus derechos a tomar decisiones sobre sus propios recursos”* (Morales 1993, p.494) materiales e inmateriales que han sido usurpados de manera arbitraria. Tal arbitrariedad, se fundamenta en que son considerados *“grupos subordinados (...) que carecen de derechos políticos y civiles (...) siendo reconocidos en una posición de inferioridad pública”* (Scott, 2003 citado en Vargas, 2012, p.11). De esta forma, la resistencia se explicaría a partir de la dialéctica dominadores y dominados o conquistadores y conquistados, donde los primeros ejercerán *“el control sobre otros, y éstos responden de diversas maneras con el fin de la protección, readaptación u oposición a tales ejercicios de poder, formas que serían de tipo material, económico, alimentario, geográfico o inmaterial: identidad, género, política o religión”* (Ibíd., 2012, p.10). Para ello los sujetos, deben de lograr antes que nada articular una reflexión que les permita autoreconocerse así mismos inmersos en un colectivo sociopolítico, desde donde construirán una identidad basada en su condición contractual, rememorada en un momento particular de su historia (Héau Lambert, 2007).

De esta forma, la resistencia está basada en *“una elaboración ideológica en tanto mantiene una estrecha conexión con los ideales sociales, con su producción y circulación en perenne movimiento (...) produciendo y reproduciendo un ideal social, de la imagen de una realidad en cuyos marcos las contradicciones se presentan como superadas y, por consiguiente, de una finalidad capaz de unificar y organizar a aquellos grupos y clases sociales en torno a la*

tarea común de realizarla” (González, 2001, p.33). Es así, que los sujetos sojuzgados buscan distintas estrategias que les permitan romper con las cadenas que los atan a su condición opresiva, para así generar un autodesarrollo cultural, una creación que esté por encima de su condición heredada, es decir, se rechaza la sujeción y se reivindica la libertad que ostentaban hasta antes de ser dominados.

Estas estrategias de resistencia que favorecen un autodesarrollo, de acuerdo a Edward Said (1996) se presentan en dos niveles: A) resistencia primaria, caracterizada por ser una oposición física e intelectual a la intromisión externa; B) resistencia secundaria, sustentada por una base ideológica, que pretende *“salvar o restaurar el sentido y la realidad de la comunidad contra todas las presiones del sistema colonial”* (González, 2001, p.21). En este sentido, Guillermo Bonfil-Batalla, sostiene que la resistencia en una sociedad se da de manera simultánea o alternativa, pasando desde la pasividad hasta la rebelión, lo cual responde al grado de asedio a que esté sometida y la correlación de fuerzas que exista en un momento dado, incluyendo la defensa de los recursos culturales propios y la capacidad de decidir sobre ellos. La resistencia puede llevar eventualmente a una lucha violenta, pero se manifiesta de manera constante en una forma pasiva que consiste en el apego a normas y formas tradicionales (González, 2001 y Vargas, 2012). Alicia Barabas (1996) se acercaría en sus postulados a una resistencia primaria, producto que las sociedades indígenas americanas no solo se reprodujeron internamente (pasivamente), sino también tuvieron la capacidad de rebelarse ante los procesos coloniales (González, 2001) a los cuales fueron sometidas.

Miguel Bartolomé presta atención a la resistencia pasiva, arguyendo que los dominados estratégicamente trasladaron los contenidos culturales a los planos cotidianos, permitiendo estar fuera del alcance del sistema colonial, para así reproducir su identidad cultural hasta la actualidad, diferenciándose del resto de los grupos sociales. Estamos, en presencia de *“mecanismos adaptativos que pretenden, de manera implícita y explícita, la práctica de una herencia cultural y el mantenimiento de una tradición codificada en los términos propios de las culturas subordinadas. Esta resistencia es la que explica la reproducción cultural, durante siglos, de sociedades a las que se trató de “privar de sí mismas”, de acuerdo a las variadas estrategias coloniales y neocoloniales que intentaron desvitalizar las culturas para evitar que se reprodujeran en cuanto tales”* (Ibíd., 2008, p.47). Un postulado similar, es lo

que expone Yemi Smeke De Zonana (2000) cuando habla de resistencia subterránea (o pasiva):

“(...) Orientada a la conservación de los espacios de la cultura propia que el grupo ha logrado mantener pese a la presión de la dominación. La cultura propia es el eje de la resistencia, el sustento de la identidad del grupo y la base indispensable de su continuidad. Esto nos ayuda a entender la necesidad de los grupos indígenas de conservar sus espacios de autonomía; de ahí la importancia de los mecanismos de resistencia” (Ibíd., 2000:94).

Como podemos ver no existe un solo nivel de resistencia, sino que ésta se ha ido adaptando a los distintos contextos y escenarios que se les ha ido presentando a la población subyugada, como respuesta ante *“la exclusión permanente de la que han sido objeto. Esa resistencia es lo que les ha permitido sobrevivir conservando un conjunto de elementos culturales que consideran propios, respecto a los cuales demandan el derecho exclusivo de tomar decisiones”* (Smeke De Zonana, 2000, p.92).

2.6.-Unidad mapuche.

La sociedad mapuche rural cuenta con una organización social familiar basada en la residencia patrilocal o virilocal, es decir, *“los esposos hayan de residir con la familia del marido”* (Barfield, 2000, p. 537) al interior de su territorio. De esta forma se reproduce el patrilinaje y la exogamia, en donde culturalmente se impedirán matrimonios entre miembros de un mismo linaje (incesto), teniendo que buscar pareja fuera del grupo (predio familiar y/o lof). Así, que este tipo de alianza política conformará familias extendidas, las cuales según Eric Wolf (1971) entregan a los individuos:

“una seguridad social mucho mayor que los otros tipos, pues es más flexible que la familia conyugal o nuclear, la cual es débil a causa de que su viabilidad sólo depende de la destreza de un miembro de cada sexo. Si la mujer o el marido caen enfermos, o si el marido es un mal agricultor, o incapaz de ganarse ingresos suplementarios, el equilibrio económico de la unidad resulta mucho más directamente amenazado, a menos que los mecanismos efectivos para la defensa de su seguridad social, debido

a una organización externa a la familia, como el Estado, complementen los fallos que hay en su interior” (Ibíd., 1971, p. 91).

Estas familias para asegurar su reproducción emplean una economía de subsistencia y/o doméstica, que según Hugo Trincheró (1998) tiene por función satisfacer las necesidades de los integrantes de la unidad doméstica sin generar acumulación de capital, dando como resultado que éstas sean concebidas como unidades productoras y consumidoras. Por lo tanto, esta economía va a requerir de la participación del contingente familiar, estableciendo *“una división del trabajo según los sexos y las generaciones”* (Godelier, 1980, p.19), en la cual los varones desarrollan las prácticas agrícolas (papa y quinua), mientras, las mujeres realizan los quehaceres hogareños y a la vez cooperan en los trabajos agrícolas de pequeña (invernaderos o viveros) y gran escala (cosecha de la producción familiar).

En este contexto las nuevas generaciones son guiadas por los ancianos de la familia, durante su participación en las prácticas familiares, ya que, éstos son concebidos como personas sabias o con mucho conocimiento. A su vez, esta incorporación temprana al trabajo, de acuerdo a Nogglér (1972), permite la familiarización con el trabajo, ritmo de vida adulto y sobre todo interactuar con el mundo natural-espiritual, puesto que:

“los araucanos creían que cada animal o planta, y también cualquier objeto inanimado tenía su propio espíritu (...) dentro del concepto mapuche, los pozos y las fuentes tienen sus cuidadores y conservadores en forma de sapos (aremco); las olas y el bramar del mar son causados por el “dueño del mar”, el ñull-ñull o chungungo (especie de nutria marina); en los lagos reina, como Neptuno araucano, el shompalhue (alma crespá), que de vez en cuando se roba una niña mapuche por mujer, indemnizando a sus parientes con una buena partida de peces que acarrea a la orilla” (Nogglér, 1972, p. 47-46).

Como se aprecia Nogglér expone el respeto que poseen los mapuche hacia la naturaleza y sus distintos agentes materiales e inmateriales, los cuales siguiendo a Felipe Hasen (2014) son vistos como un todo contenedor (flora-fauna-ghen y ser humano), que hace posible establecer una relación simétrica entre hombre-medio ambiente. De esta forma el hombre no se impone y menos aún ve la naturaleza instrumental o individualistamente en post de obtener algún beneficio, sino por el contrario los mapuche actuarían equilibradamente con la

naturaleza. Así que, los sujetos mediante la oratoria pedirán permiso a los agentes espirituales cuando necesiten de los recursos medioambientales, ya que, *“nada puede utilizarse sin su consentimiento; estos dueños espirituales castigan el mal uso o transgresión de la naturaleza a través de los castigos; el territorio es un espacio de múltiples relaciones entre todos sus habitantes, por lo cual debe ser cuidado y protegido”* (Ibíd., 2014, p. S.N.), lo cual permite mantener y reproducir la armonía cosmológica y cosmogónica sociocultural. Del mismo modo Thomas Guevara (1913) sostiene que dicha visión mapuche es un:

“Procedimiento mental distinto del nuestro (...) para no citar sino un ejemplo, es preciso saber que los seres se hallaban clasificados como los individuos del grupo social; los árboles, los animales, los astros, pertenecía a clases determinadas. Carecían de la idea de género i de especie”(sic) (Ibíd., 1913, p. 312).

Esta visión de equilibrio hombre-naturaleza se puede apreciar en los postulados de Daniel Callahan (1972), cuando hace mención del hombre teleológico, el cual comprende que sus acciones impactan en la naturaleza, así que solamente obtendrá los recursos necesarios. Esta situación de acuerdo a Segundo Quintriqueo y Héctor Torres (2012), permitiría a los mapuche vivir bajo los principios observados en la naturaleza, ocasionando que éstos no se sientan dueños de los recursos de la naturaleza, sino más bien estén agradecidos por recibirlos.

3.-Capítulo: Marco Metodológico.

En este capítulo se expondrá el procedimiento de recogida de información etnográfica. Partiendo por dar cuenta del enfoque cualitativo que nos permitió ver y comprender las perspectivas, opiniones y las subjetividades de las personas de Llaguepulli, a partir de la endoeducación mapuche. Obteniendo como resultado una rica información, tanto para nosotros como para el propio lof, ya que, puede brindarles una oportunidad para realizar una mirada introspectiva en torno a su propia sociedad.

De dicho enfoque se desprenden seis técnicas que fueron empleadas en distintos momentos, como fue durante los recreos, las salas de clases; en el campo de cultivo y al interior de las casas.

Finalmente, se da cuenta de la muestra empleada para la investigación.

3.1.-Enfoque metodológico.

Nuestro enfoque está relacionado con una mirada cualitativa, que nos permitió llevar adelante una interpretación de los fenómenos sociales, a través de la aprehensión y comprensión de la subjetividad de los actores involucrados en la entrega y recepción de los conocimientos socioeducativos mapuche. Esta aproximación *“permite captar (de forma concreta y comprensiva), analizar e interpretar los aspectos significativos diferenciales de la conducta y de las representaciones de los sujetos y/o grupos investigados”* (Ortí, 1993, p.195), gracias a que se hacen observaciones *“a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen (...) (así se) asegura un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace”* (Taylor y Bogdan, 1987, p.21-22).

En nuestra investigación este enfoque permitió indagar, identificar e interpretar las representaciones, motores y causas que están determinando los fenómenos socioeducativos y culturales en la población mapuche, los cuales requieren de una reflexión y teorización adecuada para ser comprendidos, ya que, *“así se representa, o conoce, a la sociedad como códigos que regulan la significación, que circulan o se comparten en redes intersubjetivas. Ni variables ni individuos: el objeto es complejo, pues articula un plano manifiesto y uno generador, mientras que el individuo está estructuralmente articulado con otros, e internamente articulado como “totalidad” (...) El orden interno del objeto, su complejidad, como es característico de los hechos culturales y del sentido, implica una disposición observadora de esquemas observadores y no de observaciones en sí mismas. Aquella es precisamente la información cualitativa: una que describe el orden de significación, la perspectiva y la visión del investigado. Reconstruye el esquema observador, que da cuenta de sus observaciones. Es lo que habitualmente se entiende como esta orientación del enfoque cualitativo hacia lo émico hacia lo generativo. La realidad se ordena desde dentro”* (Canales, 2006, p.19-20).

3.2.-Técnicas.

Las técnicas utilizadas en nuestro estudio, son las siguientes:

A) Observación directa, nos ayudó a comprender y entender los comportamientos sociales, por medio de *“la recolección y el registro de todos los componentes de la vida social que se ofrecen a (nuestra) percepción (...) Él (observador e investigador) está al lado de las personas y las estudia, asiste a los actos y gestos que producen sus acciones, escucha sus intercambios verbales, hace un inventario de los objetivos de la gente que se rodean o hacen intercambios”* (Peretz, 2000, p.20). Para ello, no interferimos en demasía durante la rutina diaria de las personas. De esta forma, evitamos que nuestras acciones vayan en contra de los regulares designios del grupo social, con ello no alteramos la naturalidad sociocultural, lo cual permitió conseguir información relevante, certera y no sesgada de lo que oímos y vimos.

Esta observación fue empleada en aquellos espacios de mayor relevancia para la entrega de los conocimientos y saberes tradicionales mapuche, que por lo general fueron en los distintos momentos de la institución académica formal de Llaguepulli, en los hogares y en las fuentes sociolaborales.

B) Observación Participante/Etnográfica, tradicionalmente se ha entendido como una técnica de recolección de información, basada en la participación de los investigadores en ciertas instancias formales o informales que ha permitido la otredad cultural. En este sentido, esta técnica va a permitir, adentrarnos en la cultura estudiada, obteniendo así una descripción detallada in situ, gracias a que en la medida que se observa y se detalla, podemos reflexionar y entender los comportamientos, las intenciones, las situaciones y los eventos socioculturales. Para tales fines, es de importancia recalcar que, para poder obtener una buena descripción del fenómeno social, mediante la observación participante se debe tener en consideración que debemos de estar presentes en el terreno, durante un tiempo determinado. Una vez inmiscuido el investigador en el contexto se *“establecerá(n) relaciones abiertas con los informantes (...) comportan(dose) de manera tal que llegan a ser parte no intrusiva de la escena, personas cuya posición los participantes dan por sobreentendida. Idealmente, los informantes olvidan que el observador se propone a investigar (...) los observadores participan “palpan la situación”, “avanzan lentamente”, “tocan de oído”, y “aprenden a hacer los nudos”. Los primeros días en el campo constituyen un período en el cual los observadores tratan de que*

la gente se sienta cómoda, disipan cualquier idea en cuanto a que el enfoque de la investigación será intrusivo, establecen sus identidades como personas inobjetables y aprenden a actuar adecuadamente en el escenario” (Taylor y Bogdan, 1987, p.50-51).

Es así que la observación participante va a ahondar en la realidad, percepciones, visiones y las representaciones socioculturales, que están rigiendo el universo simbólico de la sociedad estudiada. De este modo, podremos determinar si lo dicho por las personas es realmente lo que hacen, en otras palabras, *“lo que la gente me dijo me ayudó a explicar lo que había sucedido, y lo que yo observé me ayudó a explicar lo que la gente me dijo”*(Beltrán, 1993, p.42), esta corroboración es de suma importancia, ya que, no podemos basarnos tan solo en lo que nos comenta la gente que hace, sino más bien lo que debemos realizar es presenciar las situaciones en las que se está generando el fenómeno sociocultural. De esa forma se logra clarificar la relación existente entre lo dicho y hecho. Además, de esclarecer la discrepancia entre dicha relación.

En definitiva, podemos decir que *“cualquier investigación social toma la forma de observación participante: implica participar en el mundo social, cualquiera que sea su papel, y reflexionar sobre los efectos de esa participación. Indistintamente del método utilizado, en esencia no es diferente a otras formas de actividad práctica cotidiana, aunque por supuesto esté más cercano de unas que de otras. Como participantes en el mundo social también somos capaces, al menos en anticipaciones o retrospectivas, de observar nuestras actividades «desde fuera», como objetos en el mundo. Ciertamente, es esta capacidad la que nos permite coordinar nuestras acciones. Aunque, hay diferencias en los propósitos y a veces también en el refinamiento del método, la ciencia no emplea un equipamiento cognitivo de un tipo esencialmente diferente al que está disponible para los no científicos”* (Hammersley y Atkinson, 1994, p.13).

C) Entrevistas semi-estructuradas, fue una técnica de suma importancia para nuestra investigación, por ser de un *“carácter conversacional que desde el interaccionismo simbólico se recomienda a fin de (...) no oprimir a las personas participantes, generando un ámbito coloquial que facilita la comunicación entre quienes interactúan, sabiendo que no hay nada en contra de investigar asuntos en los que se esté involucrada emocionalmente”* (Díaz Martínez, 2004 citado en Ozonas y Pérez, 2005, p.200). Además, permitió que se

respeten los códigos lingüísticos de los actores sociales, cuidando sus categorías y/o expresiones en sus discursos.

En nuestra investigación esta entrevista fue conformada por una serie de interrogantes formuladas según un criterio, de carácter abierto y flexible para las respuestas. Siendo realizadas a distintos integrantes de las familias y al cuerpo docente de la escuela de Llaguepulli Bajo, que nos permitió identificar y analizar sus visiones, sobre qué y cómo deben aprender los conocimientos y saberes tradicionales Mapuche.

D) Consulta bibliográfica, nos permitió conocer aquellos estudios relacionados con la temática de la educación tradicional Mapuche. Para tal fin, es que hemos llegado a una amplia variedad de artículos y textos pertenecientes a las ciencias sociales, en algunos casos tomando en cuenta la educación Mapuche y otros asociados a la educación indígena y/o intercultural, permitiéndonos conocer, reflexionar y analizar la situación educativa indígena. Además, de entregarnos antecedentes que nos permitieron elaborar un panorama contextual de la educación tradicional Mapuche.

3.3.-Muestra.

Durante la investigación se utilizó el muestreo no probabilístico, basado principalmente en la muestra por conveniencia, la cual permitió seleccionar solamente a las personas que accedieron ser parte del trabajo. En este sentido, esta muestra nos sirvió como un puente hacia aquellos actores sociales que desconfiaban de nuestro trabajo, es decir, las personas que en un primer momento no estaban de acuerdo con nuestra presencia en el lof. Por lo tanto, con este muestreo evitamos presionar y crear conflictos en las personas, así que al pasar el tiempo nos fuimos habituando gracias a nuestra constante presencia en distintos hogares y actividades socioculturales, en donde ellas eran participantes. Esta situación, a la larga permitió el surgimiento de nexos sociales, que nos ayudaron a adentrarnos en su cotidianidad, consiguiendo su participación en la investigación. Para ello, se realizaron entrevistas semi estructuradas desde uno a tres miembros pertenecientes a cada uno de los 20 predios familiares existentes en Llaguepulli. En cuanto, en la escuela se entrevistó a 7 docentes y el director. Por otra parte, nuestras observaciones estuvieron centradas en las salas de

clase/profesores, en el patio y casino escolar. En el ámbito hogareño, nuestras observaciones se orientaron a: el interior de las viviendas, presenciamos los acontecimientos en el living-comedor y cocina, mientras tanto fuera de la vivienda, dimos cuenta de las actividades desarrolladas en la zona de huertas, viveros y la zona de cultivos.

4.-Capítulo: Etnografía.

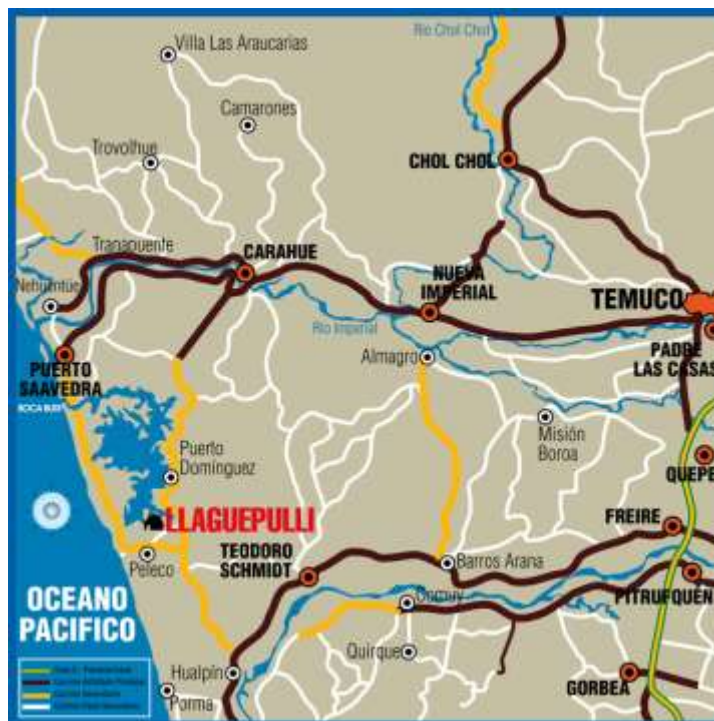
4.1.-Caracterización Física de Llaguepulli.

4.1.1.-Ubicación.

El lof de Llaguepulli se encuentra sobre una península lacustre, localizada al sur del Lago Budi, en donde hay presencia de relieves naturales (lomas y quebradas), que cuentan con una amplia vegetación endémica (Araucarias) e introducida (Pinos y Eucaliptus), que se mantienen gracias a las constantes lluvias (1.200 ml anuales) y temperaturas que oscilan entre 12° y 25° C en temporada estival⁴.

Administrativamente Llaguepulli pertenece a la Comuna de Teodoro Schmidt, Provincia de Cautín, IX Región de La Araucanía, en donde limita: a) por el norte con Puerto Domínguez, b) hacia el sur con el Lof de Hualpín, c) por el oeste con el Lof de Peleco y d) al este con la comuna de Teodoro Schmidt.

Ilustración 1: mapa Llaguepulli.



Fuente: www.lagobudi.cl

⁴ Extraído de la página Web: www.lagobudi.cl

El acceso a Llaguepulli se realiza a través de: a) medios de transporte privados, como vehículos particulares, arrendados y turísticos; y b) buses de locomoción pública, pertenecientes a la empresa Cisne⁵, la cual realiza cuatro recorridos diarios de lunes a sábado. El primer recorrido inicia a las 7:00 A.M. desde la Garita de buses localizada en la comuna de Puerto Domínguez y finaliza en el paradero de la Escuela Kompu Lof Ñi Kimeltuwe (Llaguepulli), para ello el bus se dirige al sur de Puerto Domínguez, donde llegará a la Ruta S-46⁶ para luego tomar la primera bifurcación hacia la derecha (Ruta S-702) de la calzada, en la cual se transitará 3 minutos hasta llegar al destino. El segundo recorrido inicia a las 10:15 AM en el terminal de la comuna de Carahue, que, a diferencia del recorrido anterior, éste solamente pasa por las afueras de la comunidad, puesto que su destino es Peleco y Malalhue. En tanto, el tercer y cuarto recorrido inician a las 11:30 AM y 4:30 PM, desde el terminal mencionado y concluyen en el paradero de la escuela.

4.1.2.-Instauración como Lof.

Llaguepulli en el siglo XIX es integrada y reconocida como unidad territorial nacional por el Estado chileno (CONADI, 2015), una vez finalizada la expansión territorial de 1881 denominada “*Pacificación de la Araucanía*”, en donde se expropió y colonizó los territorios mapuche, trayendo consigo una reubicación de la población indígena, en las llamadas “*reducciones*” que disponían de pequeñas superficies de tierra con un suelo de mala calidad. Acabada esta expansión el Estado hace entrega de 9 Títulos de Merced a las familias de Llaguepulli entre los años 1909-1915, los que comprenden un total de 405 Hectáreas a nombre de:

⁵ Esta empresa se encuentra ubicada en la localidad de Puerto Domínguez.

⁶ La Ruta S-46 que conecta a Puerto Domínguez con Malalhue, está siendo asfaltada mediante un proyecto financiado por parte del Ministerio de Transporte, ya que, el camino se encuentra en condiciones poco aceptables.

Tabla 1: Título de Merced.

Nombre	Número Título de Merced	Capacidad en Hectáreas	Año
María Alonso de Urrea	1865	70 ha.	1909
Antonio Levio	2272	118 ha.	1912
Santos Quilapán	2273	34 ha.	1912
Francisco Antiqueo	2424	46 ha.	1913
Manuel Mecul	2425	25 ha.	1913
LLanquerrai Manque V de Llanca	2453	24 ha.	1913
Manuel Calfuqueo	2454	24 ha.	1913
Ramón Maripán	2455	40 ha.	1913
Jacinta Nahuelpán V de Paillal	2685	24 ha.	1915

Elaboración propia a partir de CONADI, 2015.

El 12 de junio de 1995 la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), otorga a Llaguepulli la calidad de Comunidad Indígena, lo cual significó el reconocimiento de un único título de dominio comunitario que consta de 240 Hectáreas, las que fueron divididas y distribuidas en propiedades individuales (cerca de 80 familias), en donde cada unidad familiar obtuvo entre 2,5 a 3 ha en promedio, siendo una posesión insuficiente si la comparamos con las 10 hectáreas que poseen unidades familiares en comunidades aledañas.

Cabe mencionar que esta disminución territorial se debe a 3 hitos: 1) en la década de 1960 en la ciudad de Valdivia, se registra un terremoto con una magnitud de 9,5° Richter, provocando que los territorios destinados a la agricultura y ganadería del borde costero de la Araucanía quedaran inundados, ocasionando la inmigración de familias mapuche hacía zonas altas, como por ejemplo desde Isla Huapí a Llaguepulli y/o Piedra Alta (Pinto, 2013). 2) En 1979 bajo el Gobierno Militar de Augusto Pinochet se dicta el Decreto de Ley 2568 que venía a

reemplazar la Ley indígena 17.726 impulsada durante el gobierno del Presidente Salvador Allende. Endicho decreto se buscaba sanear los títulos mapuche, con la finalidad de constituir propiedades individualizadas, y a su vez aquellas superficies “no utilizadas con frecuencia”(incluso los lugares sagrados)serían expropiadas y entregadas a familias mapuche que las pudiesen trabajar⁷. 3) A comienzo del año 2000 en Llaguepulli se da una confrontación entre el ex Lonko y sus seguidores contra el resto del lof, a raíz que los primeros deseaban continuar con el Nguillatún como una actividad turística, lo cual significaba para gran parte de la comunidad una ofensa hacia sus tradiciones, en donde finalmente esta disputa tendría como resultado que el Lonko y sus seguidores se separaran del lof y conformaran el Título de Merced N°7.Esta separación trajo consigo un nuevo problema a Llaguepulli asociado a la búsqueda de una nueva autoridad tradicional; es así que toda la comunidad se volcó a indagar en su linaje con el fin de encontrar algún ancestro que haya poseído el rol de Lonko, en donde al cabo de un tiempo la familia Calfuqueo encuentra en su linaje a miembros que ostentaron dicho cargo. Por lo tanto, la familia Calfuqueo y la comunidad estiman conveniente designar como Lonko a Juan Calfuqueo (Hijo del Kimche Sergio), por contar con aptitudes, actitudes y valores destacados dentro y fuera del lof, que le permitirán llevar adecuadamente su nuevo rol⁸.

4.1.3.-Descripción física del entorno.

Llaguepulli presenta dos caminos sin asfaltar que llegan a las cercanías del Lago Budi. El camino principal posee 3 kilómetros, con una esmirriada presencia de árboles, sin embargo, ostenta una frondosa vegetación basada en zarzamoras, que son aprovechadas por las familias como parte de los cierres perimetrales y alimento (moras). El camino secundario que va en dirección al norte tiene 2 kilómetros aproximadamente, con presencia de árboles (Araucarias, Pinos y Eucaliptus) que dan sombra a los transeúntes.

La fauna silvestre está compuesta por aves que revolotean emitiendo sonidos, las ratas y conejos corren por los caminos y se esconden entre las zarzamoras; las serpientes y lagartijas

⁷ Información extraída de la página web: <http://www.mapuche.info/mapuint/parm1.htm>.

⁸ Información extraída durante las conversaciones con Rolando Pinto Contreras y las autoridades mapuche de Llaguepulli (Lonko, Genpim entre otras).

calientan sus cuerpos en los caminos o sobre las ramas de los árboles, y los zorros al percibir la presencia de personas huyen inmediatamente a sus madrigueras.

Al inicio de nuestro recorrido, nos llamó la atención los mensajes escritos en una de las paredes laterales del paradero de madera ubicado al inicio de la comunidad, en donde se observa una oposición al turismo (*¡La cultura no se vende!*) y la iglesia evangélica (*¡Fuera las iglesias evangélicas!*). Avanzando en nuestro recorrido observamos a lugareños que transitan por los caminos a pie, montados en sus caballos o carretas de madera tiradas por uno o dos bueyes, los cuales al encontrarnos nos saludan con un ***Mari Mari Peñi***, y en más de una oportunidad nos llevaron a nuestro destino, mientras nos daban algo de beber (bebida, chicha o mate).

El lof está compuesto por predios familiares, que se encuentran cercados mediante cierres de madera y zarzamora dejando en el centro un único acceso. El terreno presenta una superficie desnivelada, que ha sido aprovechada por las unidades familiares para la construcción de infraestructuras, en las que destacan aquellas destinadas a las labores agrícolas en la parte baja, como los campos de cultivos (siembra de la papa y hortalizas), huertas e invernaderos (ajíes, tomates, lechugas, zapallos, flores y plantas medicinales). La última edificación ha sido construida por medio de palos enterrados en el terreno, cubiertos por carpas de plástico transparente asemejando la figura de un toldo. Mientras tanto, la parte elevada cuenta con rucas y viviendas rodeadas por árboles, en donde la primera edificación posee una figura semi-circular de 10X8 mts y una altura de 6 mts en la cual se observa una ventana y puerta orientadas al este, mientras en la parte superior hay una abertura por la que escapa el humo. En cuanto, a su materialidad se ha utilizado paja y fibras vegetales, como la totora, para cubrir paredes y techumbre, puesto que éstas permiten resistir las constantes lluvias de la zona. El interior no cuenta con revestimiento en el piso y en el centro se observa un fogón (*Kutralwe*) circular construido a base de pequeñas piedras rectangulares, en las cuales se colocan ramas de árboles o paja que son utilizadas como combustión, al momento de calentar los recipientes con alimentos o líquidos (ollas y teteras).

Por su parte, las viviendas, a diferencia de las rucas, no presentan un modelo arquitectónico similar, puesto que depende del capital económico de las familias y del número de integrantes que la conformen. Es así que, se pueden observar diferencias abismales entre una vivienda y

otra, como, por ejemplo, la vivienda familiar de Joel (cuñado del Lonko), la cual es una estructura de madera de dos niveles pintada de rojo colonial, con una techumbre de zinc plateada, mientras, las paredes interiores son a base de madera barnizada, el piso cuenta con cerámica semi-opaca y el cielo presenta vigas a la vista barnizadas. Los espacios de la vivienda se distribuyen en dos baños en el primer nivel, cocina, cinco habitaciones (cuatro en el primer piso y una en el segundo), living, sala de recreación sin terminaciones (sin revestimiento en el piso y pintura en los muros), comedor y una entrada (hall) frente a la puerta principal, que es edificado a partir de tablones de madera gruesa (5 a 6 pulgadas de espesor), los cuales son sostenidos por postes anclados en la ladera del terreno. Contrario a la vivienda de Joel, está Manuel, que construyó una mediagua de madera en el predio de sus padres, la cual no presenta terminaciones interiores (paredes forradas por una sola cara), y se divide en dos dormitorios (el matrimonial es utilizado por la pareja con su hijo menor, mientras el segundo lo ocupan las hijas), cocina y living-comedor. Como se aprecia, la vivienda no cuenta con baño, ocasionando que la familia se vea en la obligación de utilizar el de los padres de Manuel.

Cabe mencionar, que la cantidad de viviendas en un predio es de tres a cinco aproximadamente, ya que, la residencia mapuche es de carácter patrilocal, lo que significa que los varones al momento de contraer matrimonio traen a sus esposas a vivir al terreno de sus padres. Aunque se han reportado situaciones en las que las mujeres no cambian de residencia cuando se casan, puesto que sus esposos provienen de ciudades, como Joel (oriundo de Temuco) e Ismael (proveniente de Santiago).

En los predios se observa la presencia de animales domésticos como: perros y gatos, además de gallinas y cerdos; en cambio, el número de ovejas, bueyes, caballos, gansos y vacas es reducido a unas cuantas cabezas por hogar, lo cual se explica en la nula presencia de actividades ganaderas o de crianza, debido al número reducido de hectáreas que posee la familia.

A medida que nos adentramos en el Lof, aparecen en más de una oportunidad letreros tallados en madera, indicando el nombre del respectivo hospedaje, los cuales cuentan con cabañas de madera o rucas, equipadas con camas de una o dos plazas. Una vez, recorrido 2 Km. se observa en la zona alta del predio familiar del pastor Manuel un templo evangélico, que data

de 1980 siendo uno de los más antiguos de los alrededores. Este templo es una construcción de madera que consta de un portón doble hoja en el centro y dos ventanas paralelas al costado derecho, en tanto la techumbre está diseñada en dos aguas cubierta con planchas de zinc plateadas. Al ingresar, observamos dos hileras de bancas de madera separadas por un pasillo que lleva directamente al púlpito, lugar en el cual el pastor realiza las liturgias.

A medio kilómetro en dirección del norte del templo evangélico hay una bifurcación hacia la izquierda, que de tomarla se llega por el lado izquierdo del camino a la entrada de la sede social, al centro Gastronómico Kom Che Ñi Ruka (La casa de todos) y a un hospedaje de dos niveles en construcción, mientras por el lado derecho está la entrada de la escuela Kompu Lof Ñi Kimeltuwe (Lugar de encuentro de todas las comunidades). De no tomar la bifurcación, nos encontraremos de inmediato con el segundo y último paradero de buses del Lof. Al final de nuestro recorrido se encuentra el último predio familiar, en el cual hay dos hospedajes cercanos al Lago Budi, los cuales tienen por nombre: Hospedaje Familiar Ad Lewfu y Hospedaje Ina Lewfu, y que a diferencia del resto de los hospedajes, en estos no se observa la presencia de rucas, sino por el contrario se cuenta con cabañas revestidas con Seading de color marrón (tablas de P.V.C.), con una cubierta de planchas de zinc o tejas rojas, mientras en la parte trasera se construyó un balcón similar al descrito en la casa de Joel, permitiendo que los turistas observen el Lago Budi. Además, uno de los atractivos que éstos poseen es la variedad de actividades turísticas, entre las que destacan: cabalgatas alrededor del Lago, paseos en botes, talleres de artesanías, relatos-charlas, preparación de comidas tradicionales, venta de ropa de lana, papas orgánicas y plantas medicinales.

En lo que respecta al Lago Budi observamos la coexistencia entre aves (cuervo del pantano, gaviotas, becacina pintada, los cormoranes, el cisne coscoroba y cuello negro) y peces (pez roncador o hualquil, la lisa y el pejerrey). La presencia del hombre en el lago, se reduce a la pesca artesanal, viajes de los hospedajes y las lanchas que cruzan el Lago a alta velocidad alterando el clima silencioso y tranquilo del entorno.

4.2.- Educación en el hogar.

4.2.1.-Elementos al interior de las viviendas.

Las viviendas son adornadas y resignificadas de acuerdo a los patrones socioreligiosos de los moradores. Por lo que, cada visión desplegará elementos iconográficos en el espacio, como

en el caso de la señora Carmen, la cual tiene objetos colgados en las paredes de su vivienda que hacen referencia al mundo cristiano, tal como el reloj de pared que muestra la imagen de Jesús, un calendario que expone un paisaje rural caracterizado por árboles distribuidos en el contorno superior del objeto, mientras en la parte inferior se encuentra un templo y a su alrededor vacas pastando. Bajo estos objetos hay un testamento o biblia abierta sobre una mesa de madera que puede ser leída por los visitantes. La presencia de medios tecnológicos, se reduce tan solo a la radio, la que únicamente sintonizará frecuencias evangélicas como “*compañía evangélica*”⁹, puesto que esta posee una programación sustentada en alabanzas, relatos de la biblia, conversaciones cristianas, entre otras actividades, que permiten entregar las enseñanzas de Dios.

Por su parte, los elementos iconográficos mapuche están asociados a su bandera, la cual está izada en un mástil de madera frente a la entrada principal de la casa o en su defecto se clava en una de las paredes interiores, tal como ocurre con el resto de los objetos como cuadros, adornos y fotografías. Estos elementos se pueden apreciar en la vivienda de Juan, en donde se observa en una de las paredes una fotografía blanco y negro, que muestra a un grupo de personas paradas (hombres y mujeres) vistiendo su ropa y atuendos tradicionales, por delante de una ruca rodeada de arbustos. Junto a tal objeto, se aprecian pergaminos escritos en mapunzugun que contienen canciones o poemas que describen el entorno bafkenche.

4.2.2.-En El Hogar.

4.2.2.1.-En la mañana.

Los primeros movimientos en las viviendas ocurren a las 6:30 A.M. por parte de las ancianas, las que salen de sus habitaciones vistiendo largos vestidos de color negro y joyas en sus orejas y cuello, para ingresar al baño donde trenzan sus cabellos. Al terminar, éstas se dirigen a la cocina dando inicio a los preparativos del desayuno, en compañía de sus hijas y nueras, las cuales van ingresando al espacio a medida que transcurre el tiempo. A modo de ejemplo, podemos mencionar lo sucedido en la casa de la señora Marta (75 años), en donde sus nueras a medida que llegan la saludan con un “**Mari mari papay**” y un beso en la mejilla, y acto seguido inician conversaciones en mapunzugun a medida que preparan el ambiente para

⁹ Emisora perteneciente a la Comuna de Carahue.

desayunar (sacar la losa del mueble de madera, colocar el pan amasado o sopaipillas en el tostador, entre otras actividades). Una vez que el reloj dicta las 7:30 A.M. aparecen por la cocina las niñas, niños y jóvenes, saludando de inmediato a las mujeres con un “**Mari mari Ñuque, Papai o Palu**”, siendo devuelto a tono por ésta se inmediatamente en mapunzugun les indican cuales van a ser las labores a realizar, mientras hijos y sobrinos responden: **Mai**. Al respecto podemos mencionar lo sucedido con los hijos de la señora Mercedes, los cuales desde el instante que la mujer les asigna sus tareas en mapunzugun, sin queja alguna responden: **Mai Ñuke**, para luego llevar los utensilios a la mesa (las tazas, el azúcar, el pan, el mate, entre otros), y a continuación salen por la puerta trasera en dirección a un cuarto de madera abierto (sin ventanas y puertas) cubierto con planchas de zinc oxidadas, para sacar trozos de leña que habían sido trozados y apilados con anterioridad por el hijo mayor de la señora Mercedes. Una vez en el cuarto cada niña/o toma entre sus brazos tres trozos de leña, que son llevados a las cercanías de la chimenea de fierro ubicada al interior de la casa, este trayecto se repite cuatro veces. Al terminar, llaman a la madre, la cual abre la rejilla de la chimenea e introduce los leños para luego prenderlos por medio de un fósforo.

Las jóvenes ayudan en la cocina a sus madres y/o abuelas, en el llenado y calentado de teteras en los braseros o cocina, la cual después de unos quince minutos comienza a hervir, produciendo que las jóvenes tomen unos paños de género para retirarla del fuego e iniciar el llenado de taza o jarras de mate; al terminar pondrán la tetera sobre un plato de loza blanca en el centro de la mesa. Una vez que está todo preparado para tomar desayuno, las jóvenes comienzan a llamar a la familia a desayunar, lo que atrae a los hombres y ancianos de la vivienda, mientras aquellos que residen en viviendas independientes son avisados por las niñas/os. A medida que los hombres van apareciendo, de inmediato saludan a cada integrante de la familia con un **Mari Mari**, para luego sentarse a la mesa alrededor del jefe de hogar que ocupa la cabecera.

Antes de comer el/la jefa de hogar dará una charla en mapunzugun exponiendo su gratitud hacia la deidad superior (Gunechen o el Dios Cristiano) por permitirle a su familia tener alimentos sobre la mesa. Al terminar comienzan a comer mientras se tratan distintas temáticas de orden valórica, educativa, formativa, lúdica, trabajo, entre otras, las cuales son iniciadas por los adultos, en tanto el resto de la familia escucha en silencio. Al respecto, don

Hernán en una oportunidad entrega su gratitud hacia su nieto Manuel, por haberlo cuidado durante un año, así que toma la decisión de recompensar al joven con una parte de su predio para que construya su casa; la decisión fue escuchada en silencio sin ninguna oposición.

Los ancianos al terminar de exponer sus ideas, permiten al resto de la familia pronunciarse, tal como Felipe que durante un desayuno en la vivienda de sus abuelos paternos, menciona que sus compañeros de la escuela de Teodoro, al referirse entre sí y a sus profesores lo hacían por medio de improperios, que incluso él ha recibido alguno por el solo hecho de decirles que tales acciones no eran adecuadas para estudiantes de su edad, y que iba en contra de las enseñanzas de Dios, el cual todo lo veía y si continuaban ocasionarían su enojo. La desazón de este niño fue resuelta con las palabras de su madre, al decirle que no se preocupara de esa situación, que si no quisieron tomar un buen consejo es cosa de ellos, y le recalca que él no se deje llevar por lo que digan o hagan sus compañeros, por lo que, para evitar estos episodios es mejor informar a las autoridades del establecimiento educativo con la intención de que tomen cartas en el asunto, y así salvaguardar la integridad de las personas que asisten a la escuela. Además, le deja entre ver que él es un hijo de Dios, lo que conlleva ser un ejemplo a seguir, marcando una clara diferencia formativa de lo que es ser parte de una familia evangélica. Lo cual lo podemos relacionar con lo expresado en su minuto por la señora Norma:

“Uno como cristiano debe enseñarles a los hijos desde chicos a que no digan malas palabras, porque en la biblia lo dice, y si escuchan a otros niños decirlo, ellos saben que como cristianos no lo pueden decir. También, uno le enseña a que si un niño le pone un sobrenombre uno no tiene que hacerlo”¹⁰.

Acabado el desayuno las niñas/os y jóvenes se levantan de sus asientos, para llevar los utensilios al lavaplatos de la cocina, donde las mujeres los lavarán. Mientras tanto, los hombres se despiden de los presentes diciendo *Pewkayal*, a la vez que caminan hacia la puerta principal para descolgar y ponerse sus sombreros o Jockeys, y a continuación se retiran de la vivienda para cumplir con sus labores. Del mismo modo, acabada las labores hogareñas los visitantes se despiden de las ancianas con un: *Pewkayal Papai*, y de inmediato se retiran por la puerta principal hacia sus respectivas viviendas, en las cuales las niñas/os y jóvenes

¹⁰Entrevista realizada el día 24 de marzo del año 2016.

ingresan al baño a lavarse los dientes, peinarse y hacer sus necesidades, para luego sentarse en el living la llegada del furgón escolar. Durante su espera ven dibujos animados, pasado 15 minutos se escuchan tres bocinazos fuertes y consecutivos, provocando que los estudiantes corran a colgarse sus mochilas o bolsos, mientras se despiden de sus madres con un: **Pewkayal Ñukey** un beso en la mejilla.

4.2.2.2.-Labores del hogar.

Las mujeres adultas y ancianas introducen en las tareas domésticas/hogareñas a las niñas y niños desde los 5 años; ellas en un comienzo explican en una mezcla de mapuzugun y castellano como se deben realizar las tareas, para luego demostrarles la forma correcta de ejercerlas. Así, los niños y niñas deben de copiar tal cual la tarea, de lo contrario serán regañados hasta que consigan la aprobación de las mujeres, una vez que lo consiguen satisfactoriamente las mujeres dejan que las niñas y niños realicen activamente cada una de las labores solicitadas de acuerdo a su edad. La primera tarea que deben de realizar es ordenar los dormitorios: tenderla cama y guardarla ropa en los muebles de madera, a continuación, van a la cocina e informan a sus madres y/o abuelas en castellano que han cumplido la tarea, las cuales sin titubear de inmediato les dicen en castellano o mapuzugun que vayan en busca de los ingredientes que se utilizarán para cocinar, donde los niños/as responde: **Mai Ñuke o Mai Papai**. A modo de ejemplo, podemos mencionar lo acontecido con Joaquín y su hermana María, a quienes les encomienda traer ajíes y huevos. El niño sale en dirección al gallinero ubicado a 6 m. de la vivienda, en donde saca el picaporte de madera de la puerta e ingresa a toda prisa, provocando que las aves salten, vuelen de un extremo a otro y cacareen, lo cual no incomoda en absoluto al niño, sino por el contrario está concentrado hurgueteando en cada nido esperando encontrar huevos; al cabo de unos minutos consigue obtener cinco huevos de diferentes tonalidades. Mientras tanto, María va por los ajíes a la huerta, que antes de entrar lleva a cabo un Jejipun¹¹ con la finalidad de pedir permiso a los Ghen¹² que habitan en este espacio; concluida la rogativa entra a la huerta dirigiéndose hasta el final, en donde se encuentra una mata en la cual cuelgan ajíes de distintos colores y tamaños, siendo seleccionados tres ajíes grandes de color rojo, para luego retirarse hacia la puerta de la casa

¹¹ Rogativa mapuche.

¹² Espíritus presentes en la naturaleza.

donde espera la llegada de su hermano. Juntos van de inmediato con su abuela para entregarle los productos, la cual los observa detalladamente felicitando en castellano a los niños por conseguir rápida y certeramente los productos.

Pasada las 10:00 A.M. las mujeres comienzan a preparar la merienda para los hombres y jóvenes que trabajan en faenas agrícolas, la cual consistirá en sopaipillas o pan amasado, que son envueltas en servilletas de papel blanco y una jarra con mate. Cuando la merienda está terminada es llevada a toda prisa por los niños y niñas, hacía el lugar de trabajo de los varones, en donde será entregada al hombre de mayor edad presente, el cual interrumpe la labor productiva dando inicio a un descanso para repartir e ingerir la comida, mientras felicitan a los pequeños. Cumplida la labor las niñas y niños regresan a la cocina para informar la situación a las mujeres, las cuales permiten una vez más que descansen hasta nuevo aviso, donde de acuerdo a las observaciones, su colaboración es requerida constantemente, ya que, según la señora María dar labores a los mapuche desde pequeños tiene por finalidad: **“que sean después personas con mucha habilidad trabajadora, que no sean personas flojas”**¹³.

Los trabajos emprendidos por las jóvenes durante la mañana consisten en cooperar en el aseo de la casa, ya sea barriendo o encerando el piso, lo cual es instruido por las mujeres mediante una demostración de cómo se debe sujetar la escoba para hacer un correcto movimiento de muñecas y de los brazos, mientras cantan en mapunzugun. En este caso, podemos mencionar la experiencia relatada por Marcela, la cual observaba y escuchaba atentamente a su abuela barrer y cantar en mapunzugun cómo se debía sacar el polvo del piso de la casa. Luego de unos instantes la mujer interrumpe sus acciones para entregar la escoba a su nieta diciéndole que continuara, es así que Marcela toma entre sus manos la escoba dando inicio a la acción, pero al poco andar la abuela mueve horizontalmente su cabeza diciéndole que no está conectando adecuadamente el canto con la barrida, puesto que la letra de la canción no coincide con la acción. Entonces, la joven repite el proceso en reiteradas oportunidades hasta que consigue el objetivo siendo felicitada por la abuela, la cual le pide que siga con ese mismo ritmo barriendo el resto de la casa. Terminada la limpieza de la casa, las jóvenes ayudan en la preparación de la comida, como calentar agua en una olla de metal, picar o moler los distintos

¹³Entrevista realizada el día 22 de marzo del año 2016.

aderezos que son traídos por sus hermanos o primos menores y estar atentas a los mandatos de las mujeres (pasarles utensilios para revolver las comidas). Al respecto Maite menciona: **“A mi mamá le pelo y pico las papas cuando hacemos cazuela (...) también le hago comidas como tallarines o fideos cuando está ocupada ayudándole a mi papá”**¹⁴.

4.2.2.3.-El almuerzo.

A las 12:00 A.M. las mujeres llaman en castellano o mapunzugun a los niños y niñas, con la finalidad de preparar la mesa del comedor para almorzar, estos llegan a los pocos minutos a la cocina, en donde se les explica la nueva tarea que deben de realizar: llevar los utensilios, para ello los niños y niñas los sacan desde las cajoneras de los muebles de madera. A continuación, ponen un individual de plástico en cada puesto de la mesa del comedor, sobre los cuales se dejan los platos de loza, cucharas, tenedores, vasos, jarros, cuchillos, paneras con pan amasado o sopaipillas, ensaladas y aderezos (pebre). Mientras tanto, uno de los niños va en busca de los varones que continúan en su jornada laboral, tal como Ignacia (5 años), la cual a las 12:40 A.M. sale de su casa a toda prisa bajando por el camino principal del predio familiar hasta llegar al campo de cultivo, donde se encontraban labrando la tierra su padre y hermanos, a los cuales les menciona: **¡Chachay vamos a comer!**, teniendo como resultado que éstos al verla detuvieran su trabajo para regresar a su casa portando entre sus manos las herramientas. A medida que los varones van ingresando a la casa, cuelgan sus sombreros en los percheros o clavos dispuestos en la cara trasera de la puerta principal, acto seguido se dirigen al baño o cocina a lavar sus manos y cara, para sentarse a la mesa respetando la misma ubicación mencionada en el desayuno. Por su parte, las jóvenes sirven los platos con comida, otorgando una mayor ración al jefe de hogar como muestra de respeto y gratitud, al terminar de servir se sientan a comer junto al resto de los presentes. En la comida se observan continuas interacciones similar a lo sucedido en el desayuno, en donde el jefe de hogar inicia las conversaciones en mapunzugun, relatando su perspectiva sobre el desempeño de los varones en la jornada laboral, tal como don José que felicita a su hijo Ismael por la considerable mejora que ha tenido al emplear el azadón, lo cual es escuchado por la familia en silencio.

¹⁴Entrevista realizada el día 20 de marzo del año 2016.

Terminado el relato del jefe de hogar el resto de los integrantes incluido los menores pueden exponer sus ideas sin ser menospreciados, como Gabriel (7 años), el cual expuso en castellano sus deseos de acompañar a su padre y hermanos a trabajar al campo; sin embargo, los adultos estiman que no se encuentra preparado para el trabajo, puesto que podría sufrir accidentes por no tener experiencia en el uso de las herramientas. A su vez, el padre relata que cuando era niño, en compañía de su primo Saúl, sacaron a escondidas de los adultos un azadón para luego dirigirse al campo de cultivo, en donde ingresan sin llevar a cabo un Jejipun. Una vez, en el espacio Saúl levanta sobre su cabeza el azadón por unos segundos, y luego lo deja caer al suelo, ocasionando el júbilo del muchacho por lo acontecido, así que decide repetir la acción, pero esta vez la herramienta colisiona con su pie izquierdo teniendo como resultado gritos de dolor que alertaron a su padre. El hombre al llegar al lugar del accidente, ve tendido en el suelo a su hijo aferrado del pie izquierdo, así que de inmediato le saca el zapato a Gabriel y comprueba que el dedo gordo estaba ensangrentado, provocando que comenzara a pedir ayuda desesperadamente, hasta que sus suplicas fueron escuchadas por su abuelo, el cual llega corriendo desde el camino principal de Llaguepulli y se encuentra con su nieto herido, provocando que el hombre lo tomé entre sus brazos para llevarlo con su esposa. Una vez, que la mujer se da cuenta de la gravedad de la herida de inmediato envía a una nieta en busca de unas plantas medicinales a la huerta, mientras una segunda nieta trae agua tibia desde la cocina a la espera de su prima. Al cabo de unos minutos llega la nieta haciendo entrega de las plantas medicinales a su abuela, las que son puestas en una taza con el agua tibia por unos instantes para que depositen sus bondades medicinales. Terminada la infusión, la abuela procede a meter el pie del niño en un recipiente para lavar la herida, luego aplica una pomada casera y finaliza con un vendaje hecho de ropa vieja.

Sin previo aviso llega furiosa la madre de Saúl preguntando qué había sucedido, al darse cuenta que no recibía ninguna respuesta comienza a regañar al niño por su imprudencia de haber ido al campo de cultivo sin la supervisión correspondiente. Finalizado el relato, el padre de Gabriel dice que esa es la razón por la cual no puede el niño ir a trabajar, pero le permite que pueda llevarle las herramientas livianas siempre y cuando no olvide realizar sus labores diarias, provocando que el niño feliz responda: *¡mai chachai!*

Acabada la comida los hombres se levantan de sus puestos y se dirigen hacia sus habitaciones o al living a descansar, mientras las niñas/os llevan los utensilios a la cocina para que las mujeres los laven y guarden en los muebles. En tanto, las jóvenes barren los restos de comida que están esparcidos por el comedor. Al concluir estas tareas los niños y niñas van al living a ver películas por televisión satelital, como los hijos de don Pedro que en una ocasión vieron “*Transformers*”, en cambio las/os jóvenes se retiran a sus habitaciones para chatear, escuchar música o llamar a sus amigos/as desde sus teléfonos celulares.

Durante el descanso las mujeres calientan agua para beber mateen el comedor mientras socializan en mapunzugun temas asociados a las labores femeninas como esquila de ovejas, tejido en lana y el cultivo de plantas. Al respecto podemos mencionar lo acontecido por la señora Aurora Llanquino (70 años), la cual mencionaba en mapunzugun a sus hijas, nueras y nietas que antiguamente el tejido en lana era una práctica femenina a diferencia de lo que ocurre hoy en día, en donde ha visto como los varones de su núcleo familiar están tejiendo, lo cual para la mujer era una actitud inaceptable que trasgrede las normas de la tradición mapuche. Es así que, la anciana reprende a sus nueras e hijas por ser complacientes con sus hijos exigiéndoles una explicación, la cual llegaría por parte de su hija mayor luego de unos instantes en silencio, en donde mencionó en castellano que su nieto teje por incentivo escolar gracias a los talleres que se implementaron. Además, agrega que su esposo avala la actitud de su nieto en cuanto al tejido en lana, sin embargo, estas palabras enfurecieron a la anciana por cuestionar los dictámenes tradicionales, es así que exige que su bisnieto de inmediato deje de tejer, de lo contrario tomará cartas en el asunto. Este sermón ocasiona que se llegue al consenso de corregir la actitud de los varones. Por su parte, las jóvenes escuchan como se deben de enunciar las palabras y a la vez observan cada gesto corporal empleado tanto por las interlocutoras como las oyentes, debido a que en algún momento de su vida tendrán que desempeñar ambos roles. Al respecto mencionaremos lo expuesto por la Señora Inés:

“Yo desde que son pequeños a mis hijos les fui enseñando el rol que tiene el niño y la niña, porque tenemos diferentes roles igual, pero a la vez nos complementamos con esos roles. Hoy en día por ejemplo se rompen ciertas reglas como que un niño no puede hacer telares, pero en ciertas familias lo están haciendo o que una niña tenga que hacer el trabajo de los niños. Y cuando una Lamngen dicen no puedes

hacer eso porque es cosa de hombres, no está mal, y es que está replicando lo que nuestra cultura es, y muchas veces no se entiende así y dicen que somos machistas o viene el feminismo también, pero no es así es por algo, y si uno tiene esos conocimientos y desde pequeños se los han inculcado está seguro de lo que dice y hace y así puede con mayor firmeza o sabiduría decirles a los que vienen más atrás a los niños”¹⁵.

Transcurrido treinta minutos las mujeres en mapunzugun les dicen unas palabras a los niños/as. Lo cual tenía relación con despertar a los hombres para que regresen a trabajar, los cuales van tocando las puertas de las habitaciones a la vez que entregan el mensaje, mientras tanto, los hombres salen paulatinamente hacia el baño a lavar sus caras para luego ponerse sus sombreros y despedirse de los presentes con un **Pewkayal**. En cuanto a los bebés en este horario comienzan a agotarse, dando como resultado berrinches que generan episodios para nada gratos en el hogar, como lo sucedido con la familia de Don Nahuel, donde su nieto (de 2 años) lloraba con ímpetu, provocando que toda la familia dejase de hacer sus labores para buscar alguna manera de consolarlo, ya sea por medio de postres o entretenerlo con juegos de muecas. Sin embargo, el bebé seguía con el llanto hasta que se acercó la abuela para tomarlo entre sus brazos y comenzar con cantos en mapunzugun, teniendo como resultado que éste fuese bajando la intensidad de los llantos, para así en un momento determinado se relaja a tal punto que se queda dormido, llevándolo de inmediato a la habitación de sus padres para que descansara y así el resto de la familia volviera a sus labores tranquilamente. Al respecto podemos mencionar lo dicho por la señora Allen:

“A un niño chiquito para dormir se le canta de lo que le guste, como los animales, las aves y se les va haciendo ruido (sonidos respectivos). También, (se) tienen melodías de acuerdo a cada niño, si uno es inquieto no puedes hacerle una dramática. Por ejemplo, a nuestro nieto siempre le cantamos canciones donde pueda saltar, porque, es muy inquieto. Lo otro es que se debe pasear al niño, si la mamá está muy ocupada con las cosas de la casa y el papá tiene menos cosas que hacer, es tarea de él tomar a su hijo y pasearlo a medida que le va cantando, porque (así) un niño no despierta asustado, ya que se durmió en contacto y con el hablar del papá,

¹⁵Entrevista realizada el día 4 de abril del año 2016.

así ellos pueden hacer sus cosas tranquilamente y en normalidad, sin miedo o temor que el niño se despierte, porque el sigue en sus sueños en contacto con la persona que lo hizo dormir, haciendo lo que estaban haciendo cuando se durmió”¹⁶.

4.2.2.4-Descanso Recreacional en el hogar.

Las instancias para la recreación de los actores sociales, son los intervalos de tiempo que se generan una vez finalizada las comidas o meriendas, en donde cada persona busca los medios por los cuales divertirse. Para el caso de los niños y niñas, han de buscar diversión sentados frente a la televisión, donde su programación preferentemente proviene de animaciones estadounidense como es el caso de *“Peppa Pig, Paw Control, Ben 10”*, etc. Estas animaciones despiertan un sin número de emociones en los niños y niñas, que van desde las risotadas, gritos, asombro e incluso miedo o llanto, logrando captar completamente su atención, quedando hipnotizados mirando los sucesos acontecidos en sus programas, llegando hasta desconectarse por completo del mundo circundante, ya que, en algunas ocasiones sus hermanos mayores les hablaban en castellano desde la cocina, pero no tenían respuesta alguna o a lo más obtenían un: *“Espérate un poco”, “déjame ver este poquito”*, provocando que sus hermanos salieran de la cocina y apagaran la televisión, dándose así discusiones que terminaban en llantos o enojos por parte de los menores. Fuera las viviendas los niños y niñas, no se les ve a menudo ocupar algún espacio de recreación, salvo una o dos experiencias que logramos observar, que fue a las afueras de la casa de don Pedro, cuando su hijo menor en compañía de dos primos estaba jugando, montados palos que asemejaban caballos. El juego consistía en correr de un lado a otro gritándose en castellano: *Peñi ríndete*, mientras se lanzaban varillas de árboles, y aquel que recibía el impacto debía caer del caballo revolcándose en el suelo simulando que estaba herido, en tanto el vencedor gritaba: *YEI – YEI*, levantando sus manos de arriba abajo.

Los jóvenes si están en sus viviendas se les ve en dos espacios definidos al momento de recrearse, uno es el living y el de mayor prevalencia son las habitaciones, en donde harán uso de radios sintonizando frecuencias que dispongan de una parrilla cancionera que va desde el reguetón, pop hasta romántica, cabe mencionar que en más de una oportunidad se escuchaba

¹⁶Entrevista realizada el día 24 de marzo del año 2016.

entonar canciones no precisamente en castellano, sino también en inglés, principalmente por las muchachas. Otros medios de distracción es la televisión, pero el de mayor prevalencia es el teléfono celular, puesto que este aparato dispone de distintas fuentes de entretenimiento que van desde las llamadas hasta los juegos. Cabe mencionar que el uso de este aparato es distinto para muchachos y muchachas, ya que, no son utilizados para los mismos fines, puesto que las niñas ven este aparato como un medio de comunicacional hacia sus pares, ya sea a través de llamadas, video llamadas o chat, en cambio los varones usan el teléfono celular para ver series/videos en páginas de internet como “*Youtube*” o para entretenerse en aplicaciones de juegos relacionadas a peleas, estrategias o deportes. En este punto, el celular produce una concentración absoluta en los jóvenes, olvidando por completo la hora, que si no fuera por los adultos y/o ancianos que van en su búsqueda no dejarían el teléfono celular.

Los adultos y ancianos, tienen por espacio recreacional el living-comedor y la terraza de las viviendas, en donde el primer espacio es utilizado para ver televisión, sintonizando programación que dice relación con telenovelas, películas o deportes como es el fútbol en el caso masculino, tal como aconteció con don Juan, el cual pone la transmisión de un partido de fútbol de la selección chilena contra Paraguay, válido por las clasificatorias sudamericanas de Rusia 2018. En este escenario don Juan junto a dos de sus hijos varones y amigos de la familia, veían el duelo sentados en el living de la vivienda, mientras bebían mate acompañado de sándwich o sopaipillas caseras. A lo largo del pleito se escucha en español comentarios recriminatorios por parte de las personas, aludiendo al mal planteamiento técnico establecido por el entrenador: ***Pizzi no sabe parar un equipo, quien trajo a este weón a la selección, hace puras cagadas***, este mal humor se acentúa con el autogol de Arturo Vidal: ***Este borracho, esta curao este weón, puta que la cagó***. Durante todo el duelo las personas están en una incertidumbre que contrasta al inicio del partido, puesto que se pensaba en 3 puntos asegurados. En tanto, las terrazas son espacios comunes para hombres y mujeres, en donde se sientan en sillas conformando un semicírculo llevando a cabo conversaciones en español, que van desde temas de la cotidianidad hasta apreciaciones sobre programas o noticias que habían visto por la televisión y escuchado en la radio.

4.2.2.5.-Preparación de la once.

Durante la tarde las jóvenes y las mujeres adultas/ancianas cooperan mutuamente en la preparación de la once, ya sea pan amasado o sopaipillas, en donde ambos productos requieren del mismo proceso antes de su cocción. Como primer paso a las jóvenes se les asigna la tarea de calentar agua en una tetera u olla, mientras esperan sacan desde un saco blanco harina utilizando un plato blanco, la que será vertida sobre un mesón de madera ubicado al lado derecho del lavaplatos, de inmediato desde el interior de una de las puertas del mueble de cocina es retirada una fuente plástica que contiene manteca, levadura y sal. Puestos los ingredientes sobre el mesón las mujeres indican a las jóvenes que deben apilar la harina dejando un agujero en el centro, en el cual se introducirá la sal, levadura y con precaución se derramará el agua caliente, para luego las mujeres demostrar cómo se hace el amasado, en donde la técnica consiste en revolver los ingredientes hasta conformar una pelota, que será estirada en reiteradas oportunidades con las palmas de las manos. Una vez visto el proceso se les pide a las jóvenes continuar, tal como aconteció con Maricela (15 años), la cual con sus palmas estira y voltea la masa continuamente hasta que su abuela le pide que se detenga para observar y probar la masa, consiguiendo que la mujer la felicite por el trabajo logrado. A continuación, la joven corta la masa en pequeñas partes que al amasarlas forman bolas, que deben ser estiradas nuevamente para darle la forma ovalada, mientras la abuela para el caso de las sopaipillas vierte en una olla la manteca o en su defecto aceite envasado. Al transcurrir cinco minutos la abuela corta y arroja a la olla un trozo de masa, que inmediatamente comienza a freírse, provocando que Maricela empiece a depositar las masas de sopaipillas en la olla, mientras espera va en busca de una paila metálica o panera de mimbre que se deja al costado de la cocina. A medida que las sopaipillas están fritas la anciana se hace de un tenedor o espumador para retirarlas del fuego e ir colocándolas en el recipiente antes mencionado.

Por su parte, las niñas/os van a buscar tomates y ajíes al invernadero, donde antes de ingresar llevan a cabo un Jejipun que no tomará más de dos minutos. Una vez en su interior comienzan a buscar aquellos productos que cumplan con los requisitos enseñados por las abuelas, tal como nos señala Martina, la que menciona que su Papay le decía que la selección de los tomates no se hace antojadizamente, sino por el contrario se debe observar completamente la planta buscando tomates rojos y blandos al tacto. A modo de ejemplo, Marcelo cuando va en

busca de tomates observa y toca con las yemas de sus dedos aquellos que sean rojos y blandos, de lo contrario no llevará ninguno. Cuando las niñas/os se hacen de los productos solicitados regresan de prisa hacia la cocina, entregándolos a sus madres y/o abuelas, para preparar el pebre que se servirá en una fuente de greda redonda.

4.2.2.6.-La once como espacio dialógico.

Siendo las 6:00 P.M. la jornada laboral acaba, por lo cual los hombres y jóvenes se retiran a sus respectivas viviendas, que al llegar los jóvenes guardan las herramientas de trabajo en un cuarto de madera contiguo a la vivienda. El ingreso a la casa se realiza mediante un orden etario, es decir, los ancianos y adultos son los primeros en entrar, sacándose de inmediato sus zapatos y colgando en la parte interior de la puerta principal sus sombreros, luego saludan a todos los presentes con un **mari mari**, mientras caminan hacia la cocina en donde se encontrarán con las mujeres iniciándose una conversación en mapunzugun, que una vez terminada se retiran al baño. Pasada una hora, van llegando a la casa de los ancianos sus hijos, nietos y nueras cargando canastas de mimbre con alimentos (mate, azúcar, aderezos, entre otros) para la once, en donde a medida que entran saludan con un **Mari mari Ñuke/Chaw/ Papay y Chachay** junto con un apretón de manos o un beso en la mejilla. Completado el saludo las personas se distribuyen en el espacio de acuerdo a su sexo: las mujeres en la cocina y los hombres se reúnen a conversar principalmente en castellano en el living, cuestiones asociadas a los estados de salud, trabajo, educación, entre otros aspectos, con la finalidad de recopilar información familiar.

Cabe mencionar que los participantes de las conversaciones son los varones adultos o ancianos, mientras que los jóvenes (14 a 20 años) se remitirán a escuchar y observar atentamente cada aspecto del entramado dialógico (temáticas tratadas, movimiento corporal apropiados/inapropiado en cada instancia, y risas o cumplidos). Cuando los jóvenes son considerados portadores de las competencias comunicativas, pueden participar directamente en las conversaciones tal como Eric, el cual da su opinión sobre el cultivo a utilizar el año venidero, mostrándose en un comienzo nervioso, pero a medida que pasan los minutos va tomando confianza y seguridad, moviendo las manos y cuerpo cuando sean requeridos, mientras los adultos escuchan y observan la actitud del muchacho. Acabada la opinión, el abuelo dentro de un ambiente silencioso menciona que Eric ha desempeñado una

participación correcta con pocas fallas que no entorpecen la presentación, donde dicha opinión es compartida por el resto de los presentes, lo cual significa que será tomado en cuenta en las posteriores conversaciones, provocando alegría en el joven.

El resto de la familia durante las conversaciones se dedican a preparar aperitivos destinados a los hombres que conversan, los que constan de un vaso de jugo, bebida, mate y pan amasado. Para ello, las niñas/os traen desde el cuarto leña seca que será utilizada en la salamandra y cocina, a su vez las jóvenes serán las encargadas de llevar al living los aperitivos. Posteriormente, las niñas/os y jóvenes limpian y preparan el comedor para tomar once, en donde dividirán las tareas de acuerdo a su edad, como las jóvenes que barren y trapean el piso, mientras las niñas/os colocan los utensilios y comida sobre la mesa. Estando todo dispuesto para la once, una niña va hacía el living y al momento de llegar pedirá permiso a los hombres por interrumpir la conversación, puesto que les dirá que es hora de pasar a sentarse a la mesa a comer, lo cual es realizado al instante manteniendo nuevamente el mismo patrón descrito anteriormente. Cuando están todos reunidos en la mesa el jefe de hogar dice que deben dar las gracias a Gunechen o Dios, mediante una oración en mapunzugun, que solamente es interrumpida por los sonidos de los grillos o ladridos de perros. A continuación, se inician las conversaciones familiares, que son consideradas de una gran importancia por parte de los integrantes, ya que, a partir de ellas se transmiten los conocimientos a las nuevas generaciones, tal como nos menciona la familia Ancan:

“Uno de lo familiar obtiene el conocimiento, en las conversaciones lo que se dice o se habla, así uno se enriquece, porque si uno está acá dentro y no sale a visitarse no conviene, por eso yo voy a visitar a mí suegra y ella me habla de lo que era antes, de cómo eran las cosas del pasado, y eso uno vuelve enriquecido a la casa”¹⁷.

Estas conversaciones son realizadas en castellano, donde los jóvenes, niños y niñas nuevamente son actores pasivos, puesto que los adultos y ancianos tienen la facultad de hablar. Estas conversaciones remiten a distintos temas, entre los cuales destaca el parentesco, poniendo énfasis en la procedencia u origen territorial, ya que, así las nuevas generaciones conseguirán identificar de dónde provienen, como aconteció con don Gregorio, el cual mencionaba que el origen territorial de su familia estaba en Isla Huapí, producto que sus

¹⁷Entrevista realizada el día 13 de abril del 2016.

abuelos llegaron a Llaguepulli al momento de instaurarse las reducciones. Uno de sus nietos pregunta si esta era la razón por la cual no participaban en los Nguillatún de Llaguepulli, pregunta que fue contestada afirmativamente, debido que el rewe familiar está en el lof de Isla Huapi. Al respecto don Jorge nos dice que:

“Todo niño debe conocer su procedencia y su linaje, por ejemplo, nosotros acá tenemos familia en Isla Huapí allá lejos, de allá vine nuestro linaje, parte de nuestras raíces, para nosotros saber todo este saber y conocimiento es importante sobre el parentesco, y este se empieza enseñando primero a menor escala con los niños y luego se va complejizando con los jóvenes. (...) Nosotros en Llaguepulli vamos compartiendo este conocimiento con nuestros hijos, cada niño debe saber su procedencia, sus raíces, su linaje, su historial de donde provenimos y de que espacio o territorio, estos conocimientos nuestros niños tienen el derecho a saberlo”¹⁸.

A medida que las conversaciones avanzan se van centrando en los aspectos normativos y valóricos, los cuales son entregados a través de Ngülamtun o Gulam en las/os jóvenes y Epew en niñas/os. La primera técnica es realizada en mapunzugun, castellano o una mezcla de ambos, en donde participan activamente los adultos y/o ancianos, mientras tanto los jóvenes solamente escuchan cada una de las palabras pasivamente, y cuando es necesario responden con un: **Mai chachay o Chaw**. De acuerdo, a los entrevistados esta técnica tiene por finalidad evitar posibles descarrilamientos¹⁹ de las/os jóvenes, de lo contrario se vería afectado directamente el status/prestigio familiar, para ello los adultos y ancianos mencionan cuales deben ser los valores y normas a mantener dentro y fuera del predio, ya que, de esa manera la familia asegura ser portadora de un prestigio positivo. Al respecto don Pedro dice que:

“Es muy importante el prestigio, porque hay una sanción social, si el niño, niña o joven es mal vividor se sanciona a toda su familia, diciendo que tu hijo es así, que no lo supiste formar, no tiene conocimiento, hay toda una descalificación hacia la familia, y nadie le gusta eso y por eso que el hijo, el niño y los jóvenes cuidan el prestigio de la familia (...) se le sigue todo su linaje familiar y donde caben todos, y

¹⁸Entrevista realizada el día 31 de marzo del año 2016.

¹⁹ Palabra que hace referencia cuando una persona abandona las normas legales, reglamentarias o morales establecidas por su grupo social.

por ahí uno deduce si el joven o la joven es responsable o al revés toda su familia es responsable frente a ese joven, todos tienen que ver en la formación, si hay que llamarle la atención no es tan solo el papá o la mamá, también están los tíos que son ellos y tienen el deber de corregirles y darles el gulam, hablar con la familia y centrarlos de nuevo, es una sociedad muy completa, por eso es que los jóvenes cuidan el prestigio familiar”²⁰.

El gulam se sustenta en narraciones que contemplan experiencias: propias, familiares o comunitarias, poniendo énfasis en lo valórico y normativo del entramado sociocultural y natural (flora, fauna y espíritus), así los jóvenes tendrán conocimiento respecto de las consecuencias positivas y negativas cuando lleven a cabo una acción. Por ende, los jóvenes escuchan atentamente y aprehenden cada consejo, tal como nos menciona Raquel: *“Mi chachai siempre decía que teníamos que tener buen corazón (...) ser respetuosos con todos los viejitos, viejitas, los animalitos, arbolitos, plantas y Günechen (...) hay cosas que nos pasan si no respetamos a todos, como la muerte”²¹*. En este sentido, mencionaremos la experiencia narrada por don Manuel, el cual sostenía que en su juventud su núcleo familiar cada noche se reunía en la ruca de sus abuelos paternos sentados alrededor del fogón, para escuchar los relatos de su chachai, que en más de una oportunidad decía que era de suma importancia prestar atención y respetar a los mayores, sin cuestionar su sabiduría, ya que, era mal mirado por la sociedad mapuche. Durante la narración, los jóvenes observan fijamente al hombre a la vez que escuchan cada una de sus palabras, en donde solo se le interrumpirá con un **Mai Chaw** o **Chachai**, cuando lo amerite la circunstancia.

Por otra parte, la segunda técnica responde a narraciones prosopéyicas²² realizadas por los ancianos o mujeres de las familias, los cuales emplean principalmente el castellano agregándole de vez en cuando palabras en mapunzugun. En tanto los niños y niñas (4 a 10 años) solamente se remiten a escuchar atentamente las narraciones, en las cuales se desprenden valores y comportamientos deseados, tal como lo sucedido con don Ramón, que en la once narra a sus nietos la historia del zorro laborioso, el cual cooperaba sin interés en las tareas hogareñas y prestaba su ayuda a los ancianos y ancianas. Durante el relato se puede

²⁰Entrevista realizada el día 1 de abril del año 2016.

²¹Entrevista realizada el día 5 de abril del año 2016.

²² Narraciones que otorgan atributos humanos a los animales participantes de las historias.

observar a las niñas y niños escuchar atentamente y de vez en cuando ríen, se apenan y expresan asombro por alguna escena en particular del relato. En este caso, podemos mencionar lo expuesto por María:

“A mi hija su abuelo por parte de papá le contaba cuentos (Epew) e historias de como era antes el Lof, también que tiene que respetar a todas las personas (...) el respeto tiene importancia para nosotros, porque, eso habla bien de nosotros como familia”²³.

En ambas técnicas como se hizo mención, que la participación de los jóvenes, niñas y niños es pasiva, puesto que se asume que son sujetos a los cuales es necesario formar, que no cuentan con los contenidos suficientes al momento de interactuar. Además, se considera irrespetuoso cuestionar o interrumpir a los adultos y/o anciano, al momento de hablar, sin importar que estén equivocados o haciendo enjuiciamientos errados. Esto se debe principalmente a la idea de que son los portadores de cultura según las personas de Llaguepulli, a diferencia de las nuevas generaciones que recién se están formando para ser sujetos de la sociedad local.

4.2.2.7.-El living espacio de la transmisión de los referentes simbólicos.

Transcurrida una hora y media se da fin a la once, pero no a la transmisión cultural, la cual continúa en el living de la casa en donde participan principalmente los ancianos en compañía de sus hijos y nietas/os. En este espacio se conforma un simi-círculo mediante la utilización de sillones y sillas, que serán ocupados por los ancianos y adultos mientras las niñas/os y jóvenes se sentarán en el suelo. En este espacio se genera un ambiente de cantos en mapunzugun teatralizados por los ancianos, los cuales son acompañados de instrumentos musicales que son tocados por los nietos/as o hijos. A medida que avanza la música van variando la tonalidad y ritmo de las personas al imponer sus estados anímicos, mientras las nuevas generaciones están pendientes del entramado que encierra la lírica, ya sea identificando las tonalidades y sus gestualizaciones particulares. A modo de ejemplo, daremos cuenta de lo sucedido con el anciano de la familia Ancan, el cual comienza a cantar en mapunzugun, mientras mueve su cuerpo de un lado a otro. Por su parte, su hijo relataba una historia, provocando que dos de sus nietos trajeran desde su habitación instrumentos

²³Entrevista realizada el día 11 de abril del año 2016.

musicales para acompañar los cantos y coros que emitía el resto de la familia. Durante esta actividad va circulando de mano en mano una jarra con mate, la cual es rellena por las jóvenes. Como segunda actividad destacan los juegos líricos relacionados con el medio natural, ya sea para imitar los sonidos de animales, viento o mar, tal como sucedió con la familia de don Samuel, en donde este sujeto comienza a silbar suavemente hasta que repentinamente cambia a un tono fuerte y profundo, generando desconcierto en las niñas y niños por no saber de qué o quién se trata. Sin embargo, las niñas/os levantaban la mano y respondían erróneamente, al ver esta situación un adulto entrega pistas, las cuales fueron identificadas por Antonio que da a conocer el nombre del ave, siendo felicitado por su abuelo. Al respecto mencionaremos lo expuesto por la señora Alicia:

“A mí me gusta mucho los cantos, y no es que sea una buena cantante, pero a los niños se les enseña cantando, como cantan los pajaritos por ejemplo y tú le vas haciendo el sonido de los silbidos de las aves que están en la mañana, que cantan en el espacio en donde uno vive”²⁴.

Similar es la apreciación de Juana:

“Los ñlkantun sirven para enseñar a los niños toda nuestra historia como mapuche y que sepan de los animalitos que viven con nosotros en el lof”²⁵.

La reunión familiar se termina a las 10:30 P.M. dando paso a que los hombres de cada grupo familiar se levanten de sus puestos reuniéndose con sus hijas/os y esposas, a continuación, se irán despidiendo de los presentes partiendo por los ancianos, continuando con aquellos que se encuentren a su derecha, materializándose en un apretón de manos, un beso en la mejilla y un: *Pewkayal peñi, lamngen, ñuke, chaw, chachai o papai*, que es respondido a tono. Las personas al salir de la casa caminan en silencio, debido que de acuerdo a los lugareños durante la noche no es permitido importunar a los Ghen que están renovando energías o Newen. Una vez, en las viviendas los hijos inmediatamente se despiden de sus padres y se retiran a sus dormitorios, en tanto los adultos revisan cada rincón de la casa antes de irse al dormitorio.

²⁴Entrevista realizada el día 7 de abril del año 2016.

²⁵Entrevista realizada el día 15 de abril del año 2016.

4.2.3.-En el campo familiar.

4.2.3.1.-Rumbo al campo de cultivo.

A las 8:00 A.M. los hombres comienzan con los preparativos para las labores agrícolas, en donde participan los adultos varones/ancianos y jóvenes de 12 a 20 años. Para ello los mayores dicen: **Chacha anda a buscar la pala y azadón**, de inmediato los jóvenes responden: **Mai Chaw o Chachay**, a medida que avanzan en busca de las herramientas (palas, rastrillos, azadón o picota). Una vez, que el grupo cuenta con las herramientas emprende el recorrido hacia los campos de cultivo, en donde los adultos/ancianos van relatando en mapunzugun o en su defecto mezclándolo con español, la importancia del respeto hacia la naturaleza (la flora y fauna) y sus entidades sobrenaturales (Ghen), mientras los jóvenes escuchan atentamente y responden en castellano agregando algunas palabras nativas. Tal como lo acontecido por Don Pedro, que a mitad de camino se detiene y en una mezcla de castellano con mapunzugun les menciona a sus hijos que observen a su alrededor los arbolitos, pajaritos, plantas y el lago, lo cual es realizado por los jóvenes en silencio hasta que don Pedro irrumpe diciéndoles que toda la naturaleza expuesta en el lof cuenta con vida gracias a la presencia de los Ghen, los cuales han de permitir a los mapuche conseguir alimentos y materiales para el cobijo. Así que, les recalca, bajo ninguna circunstancia osen dañar la naturaleza (diversión o fines individualistas), de lo contrario los Ghen se enfadarán trayendo consigo consecuencias negativas no solo a los infractores sino también a sus familias. En tanto, los jóvenes escuchaban atentamente cada palabra y respondían con un: **Mai Chachai no lo vamos hacer**, lo cual deja conforme a don Pedro dando fin a la conversación para continuar con la caminata. Al respecto don Mariano nos dice:

“Yo les digo (a sus hijos) que cuando salgan por el Lof que si ven a los animalitos, no tienen que pegarles o hacerles daño, (por) que eso tiene consecuencias malas para ellos, y les digo que no tienen que matar a los pajaritos por matar, porque si tu matas a un pajarito y tu cuando seas grande y tengas a tu familia, vas a trabajar en el campo y tendrás que sembrar, vas a tener un lindo trigo, pero va a venir una

bandada de pájaros y van a terminar (con) todo el trigo, por lo que hiciste cuando eras un niño”²⁶.

4.2.3.2.-En el campo de cultivo.

Antes de ingresar al espacio de los cultivos, los adultos se detienen y mencionan a los jóvenes que es necesario realizar un Jejipun, con la finalidad de pedir permiso a los Ghen que allí habitan y así evitar accidentes en la faena productiva. En este sentido, podemos mencionar lo sucedido con el hijo menor de don José, que ansioso de participar por primera vez en la cosecha de la papa corre hacia el campo de cultivo, pero es detenido por la certera reacción de su padre al tomarlo por uno de sus brazos, e inmediatamente lo reprende diciendo que es inadmisibles ingresar a cualquier espacio sin antes realizar un Jejipun, puesto que cuentan con dueños que deben de ser consultados. Al respecto don Jorge nos dice:

“Cuando yo era joven mis padres me mandaban al bosque a cortar y buscar leña, me decían como advertencia, que quienes iban al bosque, antes de entrar deben de pedir autorización y hacer un jijipun que es una especie de oración para pedirles autorización a los seres espirituales que dominan ese espacio, que son los dueños de los árboles, porque, para nosotros los árboles están vivos y son como una especie de hermanos para nosotros. Como lo necesitamos, lo cortamos, pero para eso es que debemos de pedir la autorización a esos seres espirituales para que estemos en un equilibrio con ellos, y cuando empecemos a faenar tengamos una faena limpia, sin accidentes, sin tropiezos, sin nada. Pero qué pasa si no hacemos lo que nos decían nuestros padres, pasaba que igual podíamos faenar, y los seres espirituales se sienten sobrepasados, pasados a llevar, estropeados. Por lo tanto, ellos se van a enojar quizás y nos pueden castigar, sufriendo algún accidente o si no sufrimos accidentes, nos podemos enfermar física y psicológicamente, porque, producimos desequilibrio, nosotros que somos seres pensantes, por eso es que se producen desequilibrio, al entrar en un estado de shock, y para volver a recuperar ese equilibrio debemos recurrir a una persona especialista que en este caso sería el machi o la machi, solo

²⁶Entrevista realizada el día 25 de marzo del año 2016.

ellos tienen la autoridad de negociar con los seres espirituales que pueden estar ofuscados”.

El Jejipun no necesariamente es realizado en mapunzugun, sino también en español, puesto que en más de una ocasión las personas nos mencionan que para comunicarse con los ghen o Dios en el caso de los evangélicos, no necesariamente se debe hacer en mapunzugun, ya que, estas entidades supraterranales tienen la facultad de escuchar y entender cualquier idioma. Entonces, basta con que los adultos/ancianos pidan permiso a dichas entidades antes de ingresar al espacio productivo. Por su parte, los jóvenes escuchan y observan atentamente cada enunciado, entonación, ritmo y performance corporal (movimiento de brazos, muñecas y postura del cuerpo) ejecutada por los mayores, puesto que en algún momento deberán de repetir tal escenificación al pie de la letra para conseguir la autorización de las entidades. Al terminar los adultos/ancianos autorizan el ingreso de los presentes, donde los jóvenes desde los 14 años se distribuyen por el lugar ocupando realizando las tareas agrícolas a la par de los mayores, mientras tanto los jóvenes de 12 años son actores pasivos, quedando bajo el amparo de los ancianos que los instruirán en el empleo de las herramientas. Primeramente, los ancianos explican en mapunzugun como ocupar el azadón; al concluir, los jóvenes responderán con un: **Mai chachay**, para luego pasar a demostrarles cómo se ocupa la herramienta, en donde la levantan flectando sus brazos hacia la espalda por unos segundos, para luego dejar caer con fuerza la punta en la tierra con la finalidad de hacerle surcos. Terminada la demostración, algunos ancianos comienzan a interactuar con los jóvenes tanto en castellano como en mapunzugun, donde les piden que pongan en práctica lo observado, los primeros intentos son corregidos en reiteradas oportunidades ya sea por la postura corporal y/o la flexión de brazos. Al respecto mencionaremos lo sucedido con Samuel (13 años), que en su primera interacción con el azadón comete el error de dejarlo caer con poca fuerza, provocando que el surco no tuviese suficiente profundidad siendo corregido por los hombres, los cuales mencionan que la postura y la forma de ocupar la herramienta era inadecuada. Por lo tanto, el abuelo levanta el azadón y antes de dejarlo caer menciona en castellano: **Chacha fjate con la fuerza que voy a ocupar el azadón**, acto seguido el anciano entierra completamente la punta diciendo: **¡Así se ocupa el azadón!**, ocasionando el asombro del joven que con entusiasmo vuelve a levantar la herramienta, pero esta vez ejerce la fuerza

correspondiente teniendo como resultado un surco similar al de su abuelo, siendo felicitado por los presentes y le piden que mantenga esas ganas durante la jornada.

Cabe mencionar que no todas las familias emplean a sus integrantes en las labores agrícolas, puesto que se han visto casos en los cuales se utilizan trilladoras y/o tractores, como don Patricio, el cual por no contar con suficiente contingente familiar se ve en la necesidad de arrendar maquinaria a la hora de sembrar las papas.

4.2.3.3.-Cosecha.

En noviembre se da inicio a la cosecha de los cultivos, en la cual participan hombres y mujeres desde 12 hasta 60 años, los cuales a las 8:10 A.M. salen desde la casa de los ancianos hacía el campo de cultivo, en donde jóvenes como adultos conversan a la par en castellano, sobre temáticas asociadas al mundo deportivo, noticias e incluso de programaciones destinadas al ocio tales como telenovelas o dibujos animados. Una vez acercándose al campo de cultivo, la persona de mayor edad pide al resto que se detengan para así comenzar a realizar un Jejipun que es realizado tanto en mapunzugun como en castellano. Al igual que en la siembra de la papa los jóvenes actúan como sujetos pasivos, que solamente observan y escuchan la performance que realiza la persona encargada del Jejipun. Terminada la oración, las personas van ingresando y distribuyéndose por el espacio, pero los jóvenes de 12 años se quedan con los ancianos, ya que, éstos tienen por función iniciar en este trabajo a los jóvenes, mediante una explicación que conjuga el diálogo en mapunzugun o castellano y una demostración empírica, la cual consiste en escarbar con las manos entre los surcos buscando papas, donde les recalca que solamente pueden seleccionar las papas de mayor tamaño para luego meterlas en sacos.

A continuación, los ancianos les dicen a los/as jóvenes que comiencen a trabajar, donde estos responden: **Mai Chachai**, para luego proceder a escarbar; pero, como es de esperar, de inmediato cometen errores, que son corregidos por los ancianos, como fue lo sucedido con Lucía (13 años), que en su primera interacción se le ve nerviosa a la hora de escavar entre los surcos, provocando que su abuelo (don Fernando) la regañe en castellano diciendo que meta las manos con más ganas cuando busque las papas bajo tierra. Del mismo modo Joel (12 años), al momento de encontrar los tallos de papas los levanta con demasiada fuerza quedándose con las hojas en sus manos, teniendo como resultado que su abuelo (don Mario)

le recrimine diciendo cómo es posible que solo haya sacado las hojas, por lo que tendrá que encontrar una solución al embrollo. Así que, el joven de prisa comienza a escarbar en el surco tratando de sacar las papas, que luego de unos instantes logra retirar completamente la mata consiguiendo cortar cuatro papas que se dejan al costado del surco, ya que, al terminar la jornada las papas dejadas a los costados de los surcos serán guardadas por las mujeres (20 a 40 años) en sacos.

Durante la jornada laboral, los niños y niñas llevan aperitivos a los trabajadores, que consisten en chicha de manzana, sopaipillas, emparedados, mate o bebidas, siendo consumidos en los descansos estipulados por los adultos.

4.2.3.4.-El invernadero y vivero.

Las jóvenes de 15 a 20 años cuidan de los cultivos en los invernaderos y viveros, donde las madres y/o abuelas las instruirán, tanto en castellano como en mapunzugun, en el proceso de siembra, enseñándoles la época apropiada del año para realizar esta labor (copihue, lechugas, ajíes, plantas medicinales de uso cotidiano o ritual, zapallos, entre otras especies). Para ello, a las 8:00 A.M. las jóvenes deben de acompañar a las mujeres hacia la zona de siembra, llevando consigo tarros de plástico cargados con agua. Al llegar al lugar las mujeres mayores realizan un Jejipun en mapunzugun o en su defecto en castellano, mientras tanto las jóvenes observan la posición corporal, gestual y escuchan cada palabra enunciada. Posteriormente, las mujeres adultas indican a las jóvenes que ya se puede ingresar al espacio, en donde les dicen que rigurosamente se deben regarlo plantado en un tiempo no mayor a 1 hora, lo cual es repetido a las 5:00 P.M. a 6:00 P.M, puesto que así no se trasgrede la tranquilidad de los Ghenal como nos dice la señora Alejandra: ***“Existen ciertas horas en que los Ghen no quieren ser molestados, de lo contrario se van a recibir castigos”***²⁷.

Una vez que, finaliza el proceso de crecimiento, las mujeres enseñan a las jóvenes en castellano o mapunzugun a identificar y diferenciar cada cultivo, mediante patrones y/o características físicas y aromáticas que posee cada planta en particular. Además, a las jóvenes se les recalca la función que posee cada planta no solo dentro de los aspectos culinarios, sino

²⁷Entrevista realizada el día 23 de marzo del año 2016.

también medicinales, puesto que de esa manera pueden atender adecuadamente las dolencias o enfermedades presentes en la familia, tal como nos menciona Marlen:

“Mi Ñuke me decía que era importante que supiera para que se usa cada planta (...) me ha servido para saber que planta tengo que usar cuando estoy enferma o mi hija”,

Por su parte la Señora Allen agrega que:

“La niña tiene que conocer ciertas cosas, conocer las características de ciertos remedios o hierbitas, y tiene que hacer la diferencia de lo que es la hierba y de lo que es la verdura, y donde se encuentra cada una de ellas”.

En este sentido podemos mencionar cuando Nadia, escucha a su madre quejándose de un dolor estomacal, ocasionando que la joven corra hacía el vivero en busca de hiervas, en donde antes de ingresar realiza un Jejipun en castellano entre mezclando palabras en mapunzugun, para luego comenzar a examinar cada planta hasta que consigue la indicada, con la cual regresa a la cocina de la casa colocando las hojas dentro de una taza que contiene agua caliente, y espera unos instantes hasta que la planta entregue sus bondades medicinales. Elaborada la infusión, Nadia la lleva a su madre para que la beba, mientras la joven recomienda a la mujer volver a tomar el remedio cada 2 horas, lo cual es agradecido por la mujer que se recuesta en su cama.

4.2.3.5.-De los gallineros a los corrales.

El cuidado de los animales domésticos (ovejas, gallinas y cerdos) inicia a las 9:00 A.M., cuando los jóvenes de 10 a 20 años abren las puertas de los corrales permitiendo que los animales transiten y pasten libremente por el predio, a continuación, irán a trabajar junto a las mujeres en la esquila de ovejas; a medida que se trabaja las ancianas relatan experiencias personales o consejos. A las 5:00 P.M. las jóvenes deben de encerrar a los animales en los corrales, lo cual es una tarea complicada, puesto que éstos al ver que se acercan las jóvenes huyen inmediatamente en distintas direcciones, así que los varones vienen montados en caballos a prestar su ayuda, donde perseguirán a los animales emitiendo sonidos y golpeando el suelo con una varilla, lo cual consigue intimidar a los animales que corren juntos a sus respectivos corrales, mientras las jóvenes esperan que ingrese el último animal antes de cerrar la puerta.

4.2.3.6.-La labor de los niños y niñas en el predio familiar.

Por su parte, las niñas y niños entre 5 a 8 años ejecutan trabajos tales como juntar leña, cuidar de los animales (limpieza, alimentos, pastoreo, entre otras cosas), dar alimentos y bebidas a los adultos durante la época de siembra y cosecha, tal como nos menciona la señora Allen:

“Entran la leña que le permite hacer una actividad no de peso, se le manda a entrar los chanchos a otros espacios, se les manda a ver a los pollos, ellos hacen cosas que no sean de mayor esfuerzo”.

Del mismo modo la señora Inés menciona que:

“Cuando son chiquitito los niños ayudan a entrar leñita, irte a buscar las verduras, se les manda a buscar la hierba para el mate, y parten corriendo”.

Sumado a estas apreciaciones don Pedro dice:

“A los más pequeños no les vas a dar trabajos pesados, les mandas a hacer una cosa liviana que pueda estar al alcance de ellos, desde muy pequeños se les van entregando conocimientos y habilidades, por eso desde muy pequeños se les van entregando roles, por ejemplo, nosotros somos campesinos, criamos pollitos, chanchitos u ovejitas, les decimos que les vayan a tirar comida o trigo a los pollitos, cositas livianas”.

En este sentido podemos mencionar el caso de Mauricio (8 años), el cual cada mañana y tarde lleva un balde con maíz al gallinero, que al momento de entrar las aves se le acercan revoloteando y cacareando, así que el niño de prisa con sus manos esparce los granos de maíz por el gallinero. Mientras, las aves comen Mauricio llena el balde con agua extraída desde una llave localizada a 3 m. de distancia del gallinero, la cual se vierte sobre los bebederos de madera usados por las aves. Un segundo caso es el vivido por Lorena, la cual a las 6:00 P.M. sale de la casa con su abuelo llevando dos baldes llenos con cáscaras de papas, frutas y verduras en descomposición, que al cabo de unos minutos se detienen para subir a una reja de madera que los hará llegar al corral de los chanchos, donde el anciano le dice a la niña que rápidamente vacíe los alimentos en el interior de los recipientes de madera. Mientras, Lorena vertía los alimentos su abuelo se percata que el chanco dominante (animal agresivo) se acercaba a toda prisa, ocasionando que el anciano pidiera a su nieta que se subiera a la reja. El chanco se alimentaba en solitario y cada vez que otro se acercaba a comer lo mordía y/o

gruñía, así que el abuelo golpea el suelo con un palo consiguiendo que el animal se aleje de la comida para que los demás puedan alimentarse.

El último caso es el de Marcelo (hijo menor de Don Pedro), el cual es enviado por su padre a recoger la leña de eucaliptus y pinos que había cortado días antes y se encontraba dispersa en el predio. Es así que, el niño tirando de una carreta de madera va en busca de dos bueyes localizados al interior de un corral, en donde al llegar se le ve nervioso al momento de interactuar con los animales, puesto que era su primera experiencia en solitario. El abuelo mientras cortaba la maleza en las cercanías se percató que su nieto tenía complicaciones, así que se dirige al corral diciendo al niño que se apartará y pusiera atención a cómo deben atarse los bueyes. Primero que nada, el anciano toma una vara de madera, que es utilizada para dar suaves golpes en las ancas de los animales, consiguiendo que éstos caminen hasta la parte delantera de la carreta, en donde se pondrá un “*Yugo*” o “*Yunta*”²⁸ sobre sus tungos, y se lo amarra a la cornamenta. Mientras tanto, el niño observa atentamente sin emitir ninguna palabra hasta el momento en que el abuelo finaliza, para decirle: *gracias Chachay*, pasando a ubicarse al costado derecho de los bueyes y cada vez que se desviaban del camino les daba golpes en las ancas para retomar su andar.

A lo largo del camino Marcelo sube los trozos de leña a la carreta; una vez llena va a dejar la carga a las afueras de la casa de su abuelo, lo cual se repite hasta conseguir una ruma que asegure la vivienda por lo menos una semana. A continuación, se llena la bodega anexa a la casa de sus padres mientras los leños restantes se juntarán en un sitio baldío cercano al campo de cultivo, donde el padre de Marcelo se encontraba talando eucaliptus y pinos. Estos cortes serán quemados por el padre, ya que menciona a su hijo que es necesario acabar por completo con las plantaciones no mapuche que consumen los recursos de la flora del lof, lo cual es respondido de la siguiente manera por Marcelo: *¡Mai Chachay!*, mientras emprende la retirada hacia el corral donde soltará los bueyes para que pasten y descansen.

4.2.3.7.-El descanso del trabajo agrícola.

Labrar la tierra es un trabajo arduo que consume bastante energía, es así que para aliviar el esfuerzo se establecen pausas de 15 a 20 minutos cada cierto tiempo, las que permiten a las

²⁸ Artículo de madera que cumple la función de sujetar la pértiga central de la carreta.

personas sociabilizar mientras comparten los alimentos y refrescos. Una vez que se llega a estas pausas las personas se reúnen junto al hombre de mayor edad, en donde se sientan en el suelo conformando un semi-círculo, a continuación; el anciano derramará chicha sobre la tierra diciendo en castellano: *Hay que darle las gracias a la Ñukemapu*, permitiendo que se prosiga con las conversaciones grupales que son realizadas principalmente en castellano entremezclando palabras en mapunzugun, aunque en algunas ocasiones los ancianos ocupan el mapunzugun mientras sus hijos y nietos responden en castellano. Estas conversaciones abarcan temáticas asociadas con el quehacer masculino o experiencias del trabajo en antaño. A modo de ejemplo, expondremos lo señalado por don Hernán (padre de don Fernando), el cual en mapunzugun relató cómo era la siembra y cosecha de la papa durante su niñez: durante este período se juntaban temprano por la mañana todos los varones de la familia (tíos, primos, papá, hermanos y abuelo) en el campo de cultivo. Los jóvenes se hacían cargo del traslado de las herramientas; los niños cada cierto tiempo traían comida que consistía en sopaipillas, pan amasado, chicha de manzana o mate, que era preparada por las mujeres en la ruca. Durante el relato, don Fernando y sus hijos escuchan atentamente cada palabra y observan los movimientos corporales ejercidos por el anciano. Concluido el relato los adultos se levantan del suelo a trabajar, seguidos por los jóvenes que llevan las herramientas.

4.2.4.-La reciprocidad.

La reciprocidad se observa a nivel familiar, en donde los hermanos/as constantemente se envían suministros alimenticios como hierva para mate, huevos, leche, harina, leña, entre otras cosas. La entrega de los productos, es realizada por los jóvenes de 15 a 20 años, los cuales en bolsas de género o cajas de cartón cargan los víveres. Una vez que llegan a su destino sus tías o tíos reciben la encomienda, para luego invitarlos a comer como muestra de gratitud. Al concluir de comer, los jóvenes se retiran del inmueble sin antes recibir la bolsa de género cargada con sopaipillas y/o pan amasado, que es enviado a su familia.

Un segundo acto de reciprocidad que se pudo apreciar en Llaguepulli, es durante la época de la cosecha de papa, donde todo el contingente de la familia extendida tiene una activa participación ya sea trabajando en la cosecha o en la alimentación de los trabajadores. Una vez que, se termina de ensacar todas las papas, los hombres en compañía de sus hijos varones se reúnen en el hogar del anciano dueño del predio, en donde sentados en la mesa del comedor

se discutirá la cantidad de papas a recibir. La conversación es iniciada por los ancianos en mapunzugun, una vez que termina es el turno de los adultos que entregaran sus puntos de vistas entremezclando el mapunzugun con el español. Durante la conversación se ve que los ancianos hablan en mapunzugun, pero esto no quiere decir que no entiendan el español, puesto que sus hijos al momento de no emplear el mapunzugun reciben respuestas sin ninguna dificultad. Por su parte, los jóvenes tienen una participación pasiva en esta situación, ya que, solamente deben de escuchar y observar atentamente esta instancia. Una vez establecido un acuerdo en torno a la cantidad de papas que recibirá cada hijo, se define que las papas restantes quedarán a la venta, y el anciano en mapunzugun, dice que se comunicará lo antes posible con el winka que cada año les compra papas. De esta forma se da por finalizada la reunión, y a continuación todos los presentes se dan un apretón de manos y se despidan primero del anciano con un: *Mari mari Chachay*, y posteriormente del resto de los presentes con un: *Mari mari Peñi*, y dirigirse a la puerta principal de la vivienda, para emprender el rumbo hacia sus respectivas viviendas.

4.2.5.-El Intercambio.

El intercambio en Llaguepulli se expresa en la venta de papa a intermediarios winkas provenientes de ciudades aledañas como Carahue, Teodoro Schmidt, Temuco, entre otras. Estas personas llegan a los distintos predios manejando camiones, con el fin de comprar y recoger la producción. Los winkas al descender de sus camiones, son recibidos inmediatamente por los adultos/ancianos en compañía de jóvenes que bordear los 12 a 18 años, acto seguido se da un apretón de manos y el saludo: *Mari Mari Peñi*, que es devuelto del mismo modo. A continuación, los mayores inician una conversación en español asociada a los estados de salud personales y familiares, que se prolonga al menos unos 10 a 15 minutos, luego se llega al tema central que es el precio de la producción por saco, el cual, por lo visto en reiteradas ocasiones es regateado, ocasionando que la conversación se extienda más de 40 minutos, al acordar el precio definitivo, los sujetos se dan nuevamente las manos sonriendo. Los jóvenes en este tipo de interacción tienen una participación pasiva, debido que su presencia se remite solamente a escuchar y observar atentamente cada palabra y gestualización, con el fin de aprenderlas y reproducirlas una vez que estén en la adultez. Cerrado el negocio, los adultos/ancianos les dicen a los jóvenes *Chacha ayuden a cargar el camión*, los cuales sin queja alguna se dividen la tarea en dos grupos, donde unos subirán los

sacos a la tolva del camión para ser recibidos por el resto de los jóvenes que tienen por función ordenar y distribuir los sacos en el vehículo. A medida que suben los sacos el intermediario, los va contando, ya que de esa forma se asegura que la cantidad sea la acordada. Una vez, que el intermediario queda conforme con la entrega saca desde el bolsillo un fajo de billetes que son contados por él y los adultos/ancianos mapuche, cuando ambas partes quedan conformes pasan a despedirse en un apretón de manos y un: **Peukayal peñi**, dando inicio a la retirada del camión del predio y el regreso de las personas a cada una de sus viviendas.

Dos veces a la semana entre las 11:00 y 16:00 se escucha por altoparlante, a los vendedores winkas que anuncian sus productos desde sus camionetas doble cabina o furgones: **Llegó el aceite, la harina**, donde al poco andar desde el interior de las viviendas comienzan a salir las mujeres adultas/ancianas en compañía de las niñas y niños de alrededor 5 a 9 años, donde a la entrada de cada predio familiar esperarán la llegada del vendedor. Una vez que éste llega, es recibido con un: **Mari mari Peñi**, el cual es devuelto en el mismo idioma o en su defecto: **Hola señoras**; de inmediato la conversación se establece en español centrándose en la compra de productos tales como lácteos, harina, aceite, pastas (fideos, tallarines y/o corbatas), legumbres (porotos, garbanzos y lentejas), entre otros. Una vez puestos los productos en bolsas de género, se entregan a los niños y niñas que de inmediato las llevan a las viviendas, mientras las mujeres pagan el total de la cuenta con dinero. Terminada la transacción ambas partes se despiden con un: Adiós o Peukayal Peñi, y emprendan su rumbo.

4.3.- La Escuela.

4.3.1.-Ubicación.

La escuela Kom Pu Lof Ñi Kimletuwe es una institución educativa localizada a 2 kilómetros hacía el interior de la comunidad siguiendo el camino principal, compartiendo lugar con el paradero de buses, Sede social y Centro Cultural y Gastronómico Kom Che Ñi Ruka (La casa de todos).

4.3.2.-Características de la escuela.

La institución se autodefine como una escuela comunitaria, representada legalmente desde el año 2006 por la sociedad Educacional Kimeltuchefe, la cual está compuesta por un consejo

comunitario encabezado por el werken Daniel, seguida por un kimche, machi, genpim, lonko, ancianas, ancianos, equipo directivo y docentes. Por otro lado, la dependencia escolar es de carácter particular subvencionado, lo cual obligaría a los estudiantes a cancelar un porcentaje de la matrícula y mensualidades, sin embargo, gracias a los beneficios ministeriales los estudiantes se eximen de los pagos.

Uno de los mayores beneficios que posee la escuela es la subvención en medios de transporte, lo cual permitió en el año 2011 adquirir un microbús que sería conducido por el docente Ramón, sin embargo, al año siguiente sería reemplazado por dos furgones escolares (uno perteneciente a la escuela, y otro subvencionado) que se mantienen hasta la fecha.

El establecimiento imparte clases desde pre-básica (edad mínima 2 años) hasta 8° básico, donde la primera contempla media jornada (8:00 A.M. a 1:00 P.M.), mientras la enseñanza básica tiene jornada completa (8:00A.M. a 4:00 P.M.). Por lo tanto, los estudiantes cuentan con desayuno a las 9:00 A.M. y almuerzo a la 1:00 P.M., los cuales son financiados por la JUNAEB.

La infraestructura escolar posee una sala de profesores, biblioteca, oficina del director, 2 bodegas (una para almacenarlos útiles de educación física y la otra para almacenar leña y pupitres en mal estado), casino, tres baños, ruca, sala de pre-básica, sala independiente para 8° básico y 7° básico; tres salas multigrados destinadas para 1°-2° básico, 3°-4° básico y 5°-6° básico. Los espacios de recreación son: el bosque, la cancha, la zona de juegos de madera y la zona de vivero-invernadero.

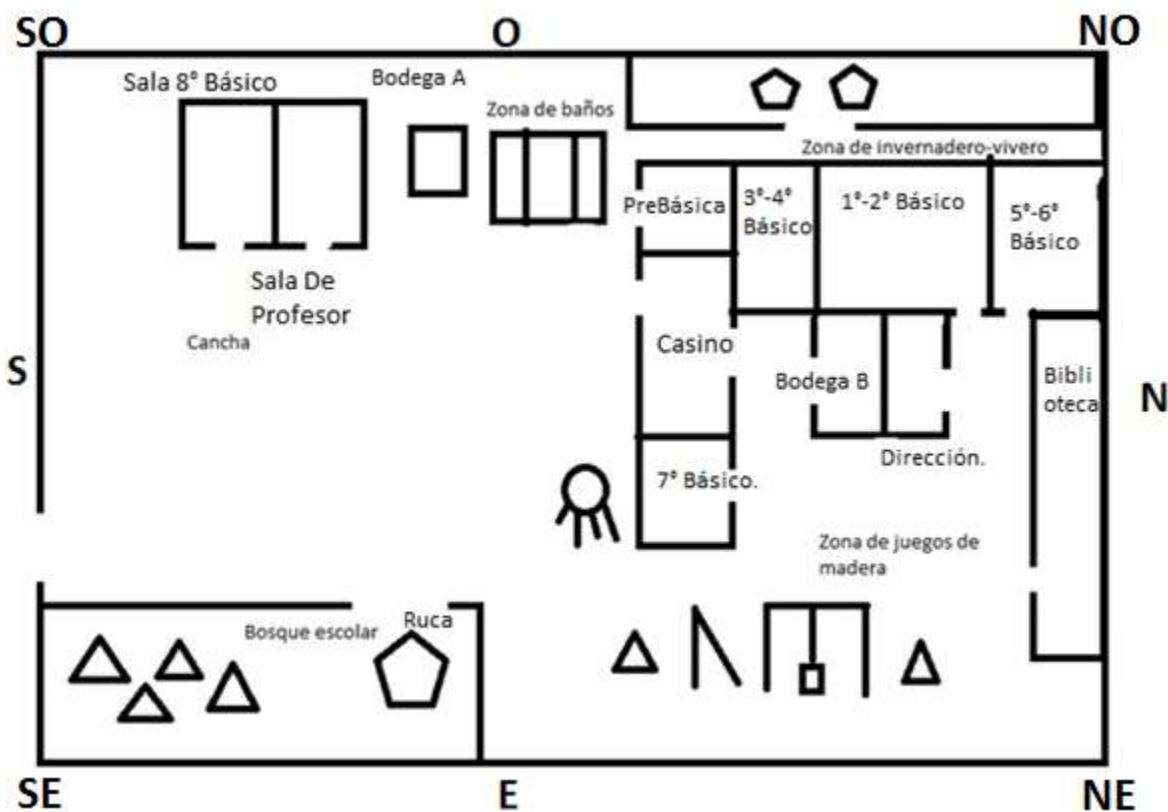
La estructura profesional consta del director con funciones pedagógicas, 5 profesores de enseñanza básica, 1 paradocente (reforzamiento), 1 educadora de párvulo, 1 asistente de párvulo, 1 educadora tradicional, 2 cocineras y 1 auxiliar del aseo. Cabe mencionar que estos integrantes desempeñan cargos tradicionales al interior del lof como lonko y genpin, y a su vez, ostentan títulos en pedagogía básica, pertenecientes a las Universidades de Villarrica y Temuco.

Los estudiantes poseen ascendencia directa mapuche bafkenche, provenientes no solo del lof de Llaguepulli, sino también de lof aledaños como: Huenta, Peleco, Yenehue y Piedra Alta; para el traslado de los estudiantes, se emplean furgones escolares.

4.3.3.-Entorno físico.

El terreno que ocupa la escuela posee una cubierta de maicillo, por la cual pululan diariamente gallinas y cerdos sin que nadie los moleste. Este espacio, está cercado por una reja de madera que cuenta con un portón doble hoja de madera.

Ilustración 2: plano escolar



Fuente: elaboración propia.

Las edificaciones se distribuyen a lo largo del recinto educativo de la siguiente manera: al Suroeste se encuentra el bosque escolar que ostenta vegetación endémica, la cual da cobijo a animales silvestres (roedores y aves) y rodea a la ruca, la que es erigida a partir de materiales locales como postes de madera que estructuran y dan forma cónica a la edificación, empleando como material para las paredes totora o paja al igual que la techumbre, la que posee una abertura por donde sale el humo, mientras el acceso se hace a través de una puerta orientada al Puelmapu (Este) y otra al Oeste. Por el Noreste nos encontraremos con juegos de madera como columpios, resbalines y mitades de neumáticos que son usados como asientos mientras dos canelos entregan sombra.

Al sur encontraremos un amplio espacio utilizado por los estudiantes con fines recreativos (jugar fútbol, correr, conversar en grupos, entre otras actividades), mientras los docentes lo ocupan durante las clases de educación física y en las actividades o festividades. Por otro lado, está la copa de agua, la cual consta de una estructura de madera que sostiene en la parte superior un estanque plástico, a su vez en la parte inferior está amarrada una campana de bronce. Mientras tanto, al Norte encontraremos una serie de edificaciones contiguas bicolor (burdeos abajo y blanco arriba) hechas de madera con una techumbre de zinc. La primera corresponde a la sala de pre-básica, pasando por el casino hasta llegar a la sala del 7° básico, las cuales por el frontis izquierdo cuentan con un mural, que expone una familia mapuche (padre, madre, hija e hijo) vistiendo sus ropas tradicionales²⁹, mientras se sientan en el césped a orillas del Lago Budi donde los adultos levantan con sus manos una rama de canelo con la intención de tocar un arcoíris. Dicho arcoíris nace del tocado de la mujer (costado izquierdo del mural) extendiéndose por sobre toda la familia hasta hundirse en las aguas del Lago (costado derecho del mural).

La sala de pre-básica al extenderse hacia la derecha permite la anexión de la sala de 3°-4° básico, 1°-2° básico y 5°-6° básico, mientras la biblioteca nace de esta última extendiéndose 7 m. hacia el Noreste. En cuanto, a la bodega de suministros escolares y la dirección, se extienden 3 m. hacia el Este desde la sala de 3°-4° básico, quedando paralelas al casino, lo

²⁹ Para el caso del varón se aprecia sobre su cabeza un tocado blanco con figuras de pica negras; un poncho crema cubre su torso; en tanto su parte inferior es cubierta hasta la rodilla por un pantalón azul. En el caso de la dama, se pudo apreciar que vestía un traje negro con mangas blancas. Este vestido era sujetado por un cinturón adornado con figurillas de zigzag. Sobre su cabeza se observa un tocado verde-amarillo con una figura que asemeja una flor.

cual origina un corredor interior que es aprovechado por los estudiantes durante su espera antes de ingresar al casino. Las mencionadas salas cuentan, por un lado, con ventanas de aluminio que dan hacia la zona de invernadero-vivero y al Lago Budi. Por otro lado, se exponen elementos iconográficos acorde al contexto mapuche, como es el caso de la sala de 1°-2° básico, la cual ostenta un telar amarillo de un metro por un metro, que muestra a una familia mapuche vistiendo sus ropas tradicionales a la vez que caminan a la escuela, mientras tanto, en la pared derecha de la biblioteca se observa un mural que cuenta con una cadena montañosa, donde en uno de sus picos hay una araucaria y por otro se eleva el sol. Bajo las montañas hay un gran Kultrun dividido en dos niveles, donde en el nivel inferior los rayos de sol salen hacia distintas direcciones iluminando a todos los seres representados. Mientras tanto, el nivel superior cuenta con una lanza negra a cada costado, dejando así en el centro a una pareja mapuche que ostenta atuendos tradicionales, los cuales con una de sus manos levantan al cielo una rama de canelo. Todo este paisaje está adornado en lo alto del cielo por un mensaje en mapunzugun, que dice: *“Ay Wkvlén Tañi Mapuce Gen”* (*“Me siento feliz de ser mapuche”*).

Para guarecerse de las lluvias se ha edificado una terraza a partir de postes de madera que soportan vigas a la vista de color blanco, ancladas a los dinteles de las salas contiguas, sobre éstas está la techumbre de zinc acanalado. Cabe mencionar que frente a la sala de 5°-6° básico, cuelga de unas cadenas negras un letrero de madera barnizado que contiene el nombre de la escuela: *“Kom Pu Lof Ñi Kimeltiwe”* (*“Lugar de encuentro (o enseñanza) de todas las comunidades”*).

Al Suroeste hay dos salas contiguas pertenecientes a 8° básico y a los profesores, las cuales han sido forradas con madera por el frontis delantero y trasero, quedando los lados cubiertos con planchas de zinc al igual que la techumbre. El acceso al interior de las salas se hace exclusivamente por las puertas localizadas en el frontis delantero, sobre las cuales se han colocado cuatro ventanas unidas, mientras el frontis trasero cuenta con tres ventanas de aluminio de dos metros por dos metros (una destinada a 8° básico y dos a la sala de profesores). Por delante de las estructuras se ha habilitado un corredor de tablones (5 pulgadas de grosor), en el cual se anclan ocho pilares de madera que sujetan la techumbre de zinc.

Al lado derecho de la sala de profesores se encuentra una bodega que almacena leña y pupitres en mal estado, la cual está completamente forrada por planchas de zinc. Junto a esta edificación nos encontramos con baños independientes para docentes/directivos, damas y varones, los que por fuera poseen un recipiente revestido con cerámica blanca que es utilizado en el lavado de manos, cara o en la ingesta de agua.

Mientras tanto, al Noroeste se encuentra la zona de invernadero y vivero, la cual se ha edificado a partir de palos enterrados en el terreno, cubiertos por carpas de plástico transparente asemejando la figura de un toldo, rodeada por una reja de madera que impide el paso a los animales. En el interior solo hay presencia de plantas endémicas puestas en masetas o en surcos, ubicando por el frente un cartel que indica el nombre en mapunzugun.

4.3.3.-Ordenamiento espacial de los elementos al interior de las salas.

La distribución y organización del inmueble se establece a partir de las disposiciones de cada docente, como es el caso de la sala de pre-básica, la cual cuenta con pupitres organizados de forma semicircular, dejando espacios externos que son ocupados por un mueble de madera que almacena material pedagógico. En cambio, las salas de 1° a 4° básico centran los pupitres en dos filas unidas frente al mesón del/la profesor/a, mientras las salas de 5° a 8° básico presentan dos o tres filas de pupitres independientes orientadas al mesón del docente, en donde todos los casos han dejado espacios exteriores que son ocupados por estantes de madera de uno o dos cuerpos (excepto 7° básico) que albergan útiles escolares (los textos escolares, cuentos infantiles, hojas de papel carta, pequeñas cajas de cartón forrado de distintos colores, lápices, tijeras y gomas de borrar). Cabe agregar que detrás del mesón de los docentes se encuentra una pizarra blanca de dos metros de alto por uno y medio de ancho.

Los elementos iconográficos presentes en las salas, responden a la visión mapuche instaurada por la escuela, en donde éstos han sido adquiridos mediante compra o elaborados conjuntamente entre estudiantes y docentes. A modo de ejemplo, se encuentra la sala de 7° básico, la cual cuenta con una cuncuna de cartulina amarilla de ocho partes circulares pegada sobre el pizarrón, en las cuales se ha escrito una de las siguientes frases en mapunzugun: Kimce, Kumece, Poyence, Kulfunce, Zakitice, Rikizunamce y Palomce, que de acuerdo al docente hacen referencia a valores positivos que debe de tener toda persona mapuche. Situación similar es lo que acontece en la sala de 1°-2° básico, la cual tiene pegado sobre el

pizarrón cuadrados de cartulina azul que cuentan con una de las siguientes interrogantes en mapunzugun: ¿Cemtatufa?, ¿Cumgeci?, ¿CemMew?, ¿Cem ta tvfei?, ¿Cem geyi?, ¿Cem zvamimi?. Por otro lado, el casino cuenta con un cuadro escrito en mapunzugun, mientras la sala de 3°-4° básico posee en la pared colindante a la entrada un poster de las proporciones humanas de Leonardo Da Vinci, en donde cada parte del cuerpo está escrita en mapunzugun.

En tanto, la ruca como la sala de profesores tienen pegados en sus paredes dibujos que: a) retratan la vida campesina y ritual mapuche, b) sucesos ocurridos en el país como el robo del siglo en el aeropuerto de Pudahuel en el año 2015.

4.3.4.-Jerarquías de los espacios escolares.

Los espacios escolares cuentan con un nivel de ocupación determinado en función de su utilidad recreacional, educativa, programática-estratégica y cultural. El primer nivel de ocupación son aquellos espacios utilizados diariamente por la comunidad educativa, como: a) las salas, en las cuales se desarrollan las actividades educativas y reuniones de docentes; b) la cancha, espacio destinado para la recreación de los estudiantes (practicar fútbol), ensayar o realizar las actividades extra-programáticas (inicio del año escolar y cambio/traspaso de cargo directivo); y c) zona de los juegos de madera, utilizada no solo por los menores para jugar, sino también como espacio de conversación de las niñas.

El segundo nivel dice relación con los espacios ocupados una vez a la semana, como es el caso de la Ruca, la cual es usada durante los talleres de manualidades mapuche (tejido en lana, cesterías, greda, entre otros), las clases de mapunzugun, los tragún, ventas escolares, reuniones con agentes estatales e intercambios culturales.

El tercer nivel está asociado con los espacios usados una o dos veces al mes, en los que destacan: a) la biblioteca, a la cual solamente se ingresa mediante previa autorización del docente Ramón (encargado) o el director; b) el bosque escolar y la zona de vivero e invernadero, siendo visitados por los estudiantes de pre-básica durante las salidas pedagógicas y los lugareños que colaboran con el cuidado de los cultivos.

4.3.5.- El discurso de los docentes.

El cuerpo administrativo y docente, sostienen que se genera continuamente el diálogo entre el hogar y la escuela, permitiendo llevar a cabo un lineamiento de los conocimientos mapuche

Bafkenche de Llaguepulli. Para ello, los docentes recogen los contenidos de este universo simbólico, a través de sus experiencias personales y/o del capital cultural de los ancianos, donde éstos son asumidos como figuras relevantes a la hora de indagar en la cultura local. Posteriormente, la comunidad educativa participaría activamente al finalizar cada periodo escolar, en la selección y agrupamiento de los conocimientos y saberes tradicionales, que serán integrados en la planificación escolar del año. Al comenzar el período escolar los docentes emplearían métodos y técnicas acorde a la tradición de Llaguepulli, en donde destacan la relevancia de reproducir y mantener las interacciones físicas y simbólicas hacia los distintos agentes naturales y sobrenaturales de la “ñukemapu”, debido que así consiguen mantener los aspectos tradicionales que experimentan a diario los estudiantes en su entorno comunitario-familiar.

En cuando al desarrollo de las clases en las aulas, los docentes mencionan que mantienen un clima horizontal de mutuo respeto hacia sus estudiantes, donde la relación que establecen hace posible ver y reconocer a sus estudiantes como iguales o semejantes. A su vez, los docentes recalcan que esta simetría se experimenta también en los distintos espacios escolares, donde comparten con sus estudiantes.

Los docentes han manifestado unánimemente la existencia de estudiantes activos y participativos en las distintas materias, permitiendo que los contenidos no sean vistos como verdades absolutas o universales, ya que, constantemente hacen alusión a la gravedad de enseñar literalmente lo expuesto en los libros de clases, por la razón que traen contenidos externos al lof. Es así que, cobra notoria importancia en los discursos de los docentes la implementación del Mapunzugun, ya que, estiman que es el principal elemento que caracteriza a una persona como mapuche, ya que, el hablarlo permite aprehender y reproducir en el tiempo el capital cultural del mapuche de Llaguepulli. Es así, que todos los docentes han manifestado su regular empleo en cada espacio del medio escolar, dándole primacía en las clases, en donde utilizan este lenguaje como medio transmisor de los conocimientos locales y externos, puesto que cuentan con estudiantes que han crecido bajo éste, por lo tanto, no es necesario hacer traducciones innecesarias cada vez que se habla el mapunzugun durante las clases evitando la introducción del castellano durante la formación de los estudiantes. En

cambio, el castellano, solamente es empleado cuando hay personas que no tienen las competencias lingüísticas como es el caso de winkas o mapuche de otras comunidades.

En cuanto, a los dispositivos empleadas por el mundo escolar occidental como los castigos, burlas, anotaciones, dictados, etc., los docentes sostienen tajantemente que es una aberración usarlas en la escuela de Llaguepulli, puesto que son elementos de carácter netamente sancionatorios que tienen por finalidad reprimir el actuar de los mapuche, hasta llegar a convertir a los sujetos en actores pasivos o en winkas, tal como se estaba ejerciendo hasta antes del año 2006. Por lo tanto, los mecanismos educativos del modelo occidental no van acorde con la realidad y con el proyecto mapuche bafkenche, que según ellos sería gestar la toma de conciencia indígena en los estudiantes, a partir de la revalorización y proyección del ser mapuche. Para dicho fin, constantemente hacen alusión de la metodología del aprender-haciendo, producto que los niños, niñas y jóvenes tienden a reforzar sus saberes y conocimientos endoeducacionales gracias a lo empírico (del hacer), de esta forma el conocimiento de la matriz cultural se aprendería coherentemente si se desarrolla con el hacer, permitiendo reproducir y mantener la sociedad.

4.3.6.-La llegada a la escuela.

La escuela abre sus puertas a las 8:00 A.M., siendo los docentes y directivos los primeros en llegar en sus camionetas 4X4, los cuales al descender visten camisa/blusa de color blanco o rosa cubiertas con un chaleco de lana de oveja y/o chaquetas cortaviento a medio cerrar, pantalones de tela de color crema o en su defecto blue jean calzando zapatos formales de color negro o café oscuro. Sin embargo, la docente de párvulo viste un vestido negro que llega hasta sus tobillos, el cual es sujetado por un cinturón café bordado con figuras de animales blancos, mientras desde su cuello y orejas cuelgan joyas de plata con insignias mapuche similares a las monedas pegadas en su tocado multicolor. A medida que los docentes se encuentran de camino a la sala de profesores se saludan con un: **mari mari peñi** o **lamngen**, para continuar con conversaciones que entremezclan palabras en mapunzugun y castellano.

Quince minutos más tarde se ve llegar a los estudiantes pertenecientes al lof vistiendo ponchos, abrigos o chaquetas, blue jean y zapatillas oscuras, a la vez que traen colgada en sus espaldas mochilas o bolsos, los cuales al encontrarse se saludan con un: **mari mari peñi**

o lamngen, a medida que se dirigen a la zona de los juegos de madera o la cancha a conversar. Mientras tanto, los estudiantes que viven en los lof vecinos son traídos por los furgones escolares, como es el caso de Fabiola la cual, por vivir en Piedra Alta debe levantarse a las 5:50 A.M. para vestirse y preparar sus útiles escolares antes que la pasen a buscar a las 6:30 A.M., donde el conductor del furgón toca tres veces la bocina ocasionando que la joven salga apresurada de su casa hacia el vehículo, mientras sube saluda con un: **mari mari peñi**. Una vez que se recoge a todos los estudiantes los furgones retornan a la escuela, donde éstos descienden despidiéndose de los conductores con un: **Pewkayal Peñi**, para luego juntarse con su grupo de compañeros. En cambio, los estudiantes de párvulo corren de inmediato a su sala, puesto que la institución escolar les ha inculcado obligatoriamente dicha acción.

4.3.7.-Durante las clases.

A las 8:30 el/la docente encargada de la semana sale desde la sala de profesores a tocar la campana dando así inicio a la jornada, la cual ocasiona que los estudiantes finalicen sus actividades y paulatinamente vayan ingresando a sus respectivas salas, donde en la puerta serán recibidos por sus docentes con un: **mari mari peñi o lamngen**, que es devuelto a tono. A medida que entran se dirigen a sus respectivos pupitres auto-asignados a comienzo de año, en donde los respaldos de las sillas serán usados para colgar la mochila o bolso. Una vez los estudiantes sentados, por unos minutos entablan conversaciones en castellano que no tocan temáticas mapuche, como fue el caso de Marcelo y Fernando de 5°-6° básico, los cuales mencionaban un videojuego de peleas disponible para sus teléfonos celulares. Caso similar a lo acontecido entre Diego y Natalia de 1°-2° básico, los que discutían sobre la programación de la televisión satelital vista últimamente, provocando que en ocasiones se emocionen cuando recuerden alguna escena en particular. Transcurrido cinco minutos los docentes cierran las puertas y caminan hacia el pizarrón para anotarla fecha del día, luego dan media vuelta y dicen: *¡Vamos a comenzar así que silencio!*, teniendo como resultado que el ambiente bullicioso cambie inmediatamente a uno silencioso, siendo solamente interrumpido por los cantos de las aves del bosque y los sonidos de motores vehiculares que transitan por los alrededores. Acto seguido, los docentes exponen en mapunzugun los contenidos y/o actividades a realizarse durante el día y la semana (pruebas, reuniones, la venta del 8° básico, la materia de la última clase, la visita de artesanos mapuche, salidas a terreno, entre otras cosas). Terminada la introducción, los docentes desde su pupitre abren el libro de clases para

pasar la asistencia, en donde los estudiantes a medida que los nombran responden en castellano: *presente*, de lo contrario quedarán ausentes.

Los docentes de 5° a 8° básico durante sus clases copian en el pizarrón los contenidos de los textos escolares o dictan la materia en castellano agregando algunas palabras en mapunzugun. Mientras, mantienen una actitud seria con manos a la espalda paseándose entre las filas de pupitres, observando atentamente si los estudiantes cumplen con el cometido, de lo contrario serán regañados. De vez en cuando los docentes preguntan a los estudiantes si han comprendido o tienen dudas sobre la materia, sin embargo, éstos se quedan en silencio provocando que el docente nuevamente haga la misma pregunta, que de no recibir respuesta dirá: *si no hay ninguna duda con la materia vamos a seguir avanzando*. En otras oportunidades se elige al azar a un estudiante que deberá responder una interrogante, de no ser así se escoge a otro hasta que alguno responda. En este contexto, los estudiantes de inmediato saben si están equivocados, puesto que los docentes les miran fijamente moviendo la cabeza horizontalmente diciendo: *¿Seguro?* Una vez terminada la exposición, los docentes se sientan en sus pupitres y ven la hora en su reloj o teléfono celular, en donde si les queda tiempo suficiente se pedirá a los estudiantes completar individualmente una de las actividades presentes en el texto de clases, de no ser así se les pide que la actividad debe ser traída en la siguiente clase, puesto que contará como nota acumulativa, lo cual es respondido por los estudiantes con un: *Mai Lamngen*.

La actitud de los estudiantes frente a este clima se torna silenciosa escuchando y copiando mecánicamente la materia en sus cuadernos, con una disposición de cabeza baja mirando únicamente al pizarrón (enajenados del exterior), en donde solamente se escucharán murmullos que dicen relación con pedir goma de borrar, corrector o preguntar al compañero alguna palabra no comprendida. En tanto, las interacciones sostenidas con los docentes se basan en preguntas asociadas a la materia o pedir permiso para salir de la sala por un instante, lo cual se hace mediante el alzamiento del brazo derecho de los estudiantes, siendo respondida a la brevedad por el docente.

Este contexto es roto únicamente cuando la clase es interrumpida por terceros que necesitan de la ayuda del docente, ya sea para pedir un aparato o instrumento del curso. A modo de ejemplo, mencionamos lo acontecido con el 7° básico durante una clase de matemáticas

dictada por el docente Mariano, el cual fue interrumpido por una estudiante de 8° básico que tocó fuerte y repetidamente la puerta, ocasionando que el docente al abrir solo deje decir a la estudiante que venía de parte del docente Héctor en busca de un plumón azul, antes de increparla diciendo: ***“Sí tengo, y oiga esa no es forma de tocar la puerta”***. La estudiante al ver molesto al docente se excusa mencionando que la clase necesitaba urgente el plumón, por eso había tocado imperiosamente. Mientras tanto, los estudiantes al ver que su docente no estaba presente, se relajan en sus puestos mirando por la ventana, preguntando dudas, conversando y riendo, lo cual es acabado de golpe cuando regresa el docente Mariano para continuar con su clase.

Este ambiente vertical se diluye en los cursos menores (pre-básica hasta 4° básico), puesto que los docentes emplean una pedagogía basada en la familiaridad, la cual construye un clima ameno para los estudiantes. Por lo tanto, las clases inician con el docente pidiendo silencio en mapunzugun para explicar en qué consistirá la sesión, en donde se aprecia a los estudiantes en silencio escuchando atentamente cada palabra. Terminada la introducción, el ambiente se vuelve ruidoso, por las constantes conversaciones y risas de los estudiantes frente a los docentes, los que complacientemente permiten y mantienen este clima, ya que, según sus apreciaciones los estudiantes aprenden y trabajan mejor en este clima.

A partir, de la asignatura los docentes determinarán la metodología y material pedagógico a implementarse en las clases, como es el caso de la pre-básica donde los estudiantes escuchan y trabajan sentados en pupitres que conforman un semicírculo, mientras la docente realiza toda su clase en mapunzugun. Cada cierto tiempo, la docente pide la opinión de los estudiantes, la cual debe ser hecha en mapunzugun, de lo contrario no será tomada en cuenta, teniendo que recurrir a la asistente de párvulo la que tiene por misión ayudar a los estudiantes no hablantes a formular las respuestas en mapunzugun. Este sistema, de acuerdo a la docente, tiene por finalidad familiarizar a los estudiantes desde temprana edad con el idioma, lo cual en los hechos ha conseguido que exponencialmente los estudiantes comprendan cada palabra y frase enunciada, tal como se expresa:

“Los niños ya me entienden las cosas más mínimas como el lavarse los dientes, vengan, vamos o Anümün que es siéntense, todo eso ya lo entienden (...) los niños

igual entienden y tratan ya de hablar y comunicarse (...) Tenemos en este momento a dos niños que son hablantes del mapunzugun”³⁰.

Además, la docente sostiene que aprender el mapunzugun a temprana edad favorece la identificación y reconocimiento del entorno territorial, lo cual se consigue mediante los epew y cantos Ül, puesto que ayudan en: a) la endodenominación de flora y fauna, b) identificación de cada componente sociocultural, natural, temporal y espiritual del ciclo anual mapuche (pukem: parte del otoño y el invierno, pewü: primavera y walüg: verano y parte del otoño). De esta forma, los estudiantes reconocerán los eventos meteorológicos (lluvias, calor, entre otras), seres espirituales en cada estación y las prácticas socioculturales, es decir, los estudiantes podrán asociar en qué estación del año es oportuno hacer nguillatún o kamarikún. c) Aprender las delimitaciones culturales, simbólicas y físicas de los puntos cardinales mapuche, en donde los estudiantes deben saber que el puel mapu (este) y el willi mapu (sur), son lugares seguros habitados por espíritus benévolos, en cambio, el piku mapu (norte) y el bafkén/nau mapu (oeste), están habitados por los wekufe espíritus malévolos.

Por su parte, el material pedagógico implementado durante las clases son las impresiones de dibujos o letras para colorear, como fue el caso de 1°-2° básico cuando el docente Ramón ayudado de dos estudiantes hace entrega de guías que contienen números impresos desde el 1 al 10, los cuales deben ser coloreados siguiendo el patrón establecido por el docente. Es así, que los estudiantes se levantan de sus asientos en busca de los lápices guardados en las cajas de madera que se encuentran sobre el estante lateral, provocando un atochamiento en el cual se oyen gritos y discusiones, que son apaciguadas cuando el docente Ramón decide mediar durante la entrega de los materiales. Los estudiantes trabajan activamente a la vez que conversan y ríen, tal como ocurrió con Antonella y Fernanda, las cuales comentaban los sucesos acontecidos en sus hogares durante el fin de semana pasado o los desenlaces de caricaturas animadas. De vez en cuando, los estudiantes van en busca de materiales complementarios como gomas de borrar y sacapuntas que serán devueltos al final de la clase. Acercándose el fin de la jornada, el docente pide a los estudiantes traer pegada la guía en el cuaderno la próxima clase, para ser evaluada.

³⁰Entrevista realizada el día 6 de abril del año 2016.

Caso similar fue lo sucedido en el 3°-4° durante la clase de la docente Patricia, la cual entrega una guía que contenía a la izquierda cinco párrafos en español y a la derecha había dibujos asociados a las vocales, en donde los estudiantes debían encerrar y pintar cada vocal del mismo color que su dibujo correspondiente. A pesar de las indicaciones, hubo casos en los cuales los estudiantes se confunden con alguna vocal, como Benjamín que, al mostrar su avance a la docente es corregido, ya que el niño pinta la letra U del mismo color que el dibujo de una oveja, lo cual es calificado negativamente por la docente. Sin embargo, el niño argumenta que dicho animal en su hogar es denominado Ufisha, ocasionando que la docente quede en silencio por unos momentos hasta que da la razón al estudiante, permitiéndole que mantenga la asociación establecida. Mientras tanto, durante la actividad los estudiantes trabajan en un ambiente de risas y conversaciones, que no incomodan a la docente.

Un recurso educativo son las salidas pedagógicas, las cuales se realizan principalmente hacia el bosque de la escuela o zona de viveros-invernaderos, como fue el caso de la docente de pre-básica, la cual en compañía de su asistente lleva al bosque a los estudiantes en dos grupos, donde antes de ingresar la docente realiza un Jejipun en mapunzugun, mientras el resto observa y escucha atentamente. Una vez terminado el Jejipun, se autoriza a los presentes a ingresar al espacio, donde la docente, como primera actividad, pedirá a los estudiantes que busquen un ave dentro del recinto, la cual luego de unos momentos es encontrada posada en uno de los postes de madera de la escuela por Raúl, generando que los niños estallen en felicidad por haber conseguido la tarea. Por otro lado, la docente en mapunzugun enseña a los estudiantes que cada elemento presente en la naturaleza cuenta con vida y ostentan una función determinada gracias a los Ghen, por lo que al momento de obtener algún recurso del medio ambiente se debe pedir permiso a dichas entidades como muestra de respeto, de lo contrario traerán consecuencias negativas que pueden afectar notoriamente la salud física y espiritual de las personas. A modo de ejemplo, podemos mencionar, que cuando un niño quiso comer un fruto que se encontraba en un árbol, antes de subir por él debe realizar un Jijipun pidiendo permiso a los seres espirituales. Luego de ello, comienza su ascenso para alcanzar su objetivo, soltando sobre el pasto los frutos que fueron recogidos por sus pares, y una vez que todos tuvieron, el niño descendió del árbol. Al respecto la docente menciona:

“Le digo a cada niño que los árboles, el lago, cada lugar o espacio tiene su Ghen, también así se puede ver a través de un animal que existe el Ghen. Los árboles para nosotros tienen mucha importancia, los árboles nativos, no los pino o eucaliptus que esos dañan la tierra y siguen plagando nuestra tierra, consumiendo el agua que es vital para nosotros. Que si los árboles no existieran para nosotros no habría vida. Entonces, todo eso les hablo a los niños en la lengua nuestra. También, del respeto que ellos deben de tener donde si hay agua o donde hay un árbol bastante adulto, ellos tienen que respetarlos, porque deben de respetar cada espacio, cada animal, ser que vive en nuestro entorno, nuestro lugar (...) si tu molestas a los Ghen, también te puedes enfermar, o si tú marcas un árbol o tratas de dañar a una culebra que vive en ese árbol los Ghen se enojarán y dañarán a las personas. Yo les enseño a los niños del respeto”.

Por su parte, los docentes durante las clases están sentados o caminando alrededor de las salas, observando el desarrollo de las actividades, que les permitirá acudir oportunamente cuando un estudiante requiera ayuda. A modo de ejemplo, mencionaremos lo sucedido en 3°-4° básico, cuando la docente Patricia observa desde su mesón discutir a Claudia y Sabrina, sobre un problema matemático planteado en la pizarra, donde a medida que transcurría el tiempo la discusión iba subiendo de tono. Así que, la docente se dirige hacia las estudiantes preguntándoles amigablemente el motivo de la discusión, siendo Claudia la primera en exponer que su compañera estaba equivocada en el resultado, ocasionando que Sabrina la increpe diciendo que los pasos ejercidos eran distintos a los enseñados por la docente. Entonces, la docente Patricia pide que ambas estudiantes muestren sus cuadernos, en donde luego de examinar los ejercicios dice que ambos resultados estaban equivocados, dejando impávidas y en silencio a las estudiantes que solamente reaccionaron cuando la docente les explica la forma correcta de desarrollar el ejercicio.

Este clima escolar en ocasiones rebasa los límites provocando episodios conflictivos caracterizados por gritos, discusiones, burlas e incluso peleas, como fue lo sucedido en el 3°-4° básico, donde Joaquín en reiteradas oportunidades se acercaba al puesto de sus compañeros para botarles sus materiales al suelo, teniendo como resultado que éstos lo persigan por la sala, mientras el resto de los presentes gritan generando un alboroto al interior

de la sala, ocasionando que el docente Ramón emplee regaños en mapunzugun, que no surten efecto. Por lo tanto, éste se ve en la obligación de elevar el tono mientras decide perseguir a los estudiantes por la sala de clases, lo cual se consigue luego de unos minutos cuando el docente toma por el brazo a los involucrados, llevándolos de inmediato frente a la pizarra, donde les pide una explicación por el comportamiento demostrado. Los estudiantes agitados y exhaustos por correr demasiado descansan hasta conseguir calmar su ritmo cardiaco, siendo Patricio el primero en decir que Joaquín era el culpable de iniciar esta y el resto de las trifulcas durante las clases. Joaquín en ningún momento cuestiona a su par, y es más durante el alegato guarda absoluto silencio, hasta cuando el docente le pregunta: **Chacha, pero ¿por qué?** Entonces, el docente Ramón envía a los estudiantes a sus respectivos puestos para que continúen con la actividad, pero Joaquín es amonestado en el libro de clases por el comportamiento sostenido, a su vez menciona a todo el curso que situaciones parecidas no serán permitidas en la sala, a lo cual los estudiantes responden con un: **Mai Lamngen.**

4.3.8.-Los Talleres o Clases en la Ruca.

Cada vez que la ruca es ocupada, los estudiantes traen sus sillas poniéndolas una al lado de otra para conformar un semicírculo alrededor del “*kütralwe*” (fogón central) residencia de “*Ngen- kutral*” (espíritu dueño del fuego) el cual es encendido mediante troncos que son traídos por los varones desde la bodega paralela a la sala de profesores, los que a medida que realizan la labor conversan en castellano. Mientras tanto, las muchachas llenan un recipiente con agua en el lavamanos de los baños, que una vez listo será llevado donde los docentes, los que vierten el agua en el interior de las teteras para colocarlas sobre el fogón, que al ser hervida será utilizada en la preparación de mates. A continuación, los estudiantes irán tomando asiento mientras los docentes cierran las puertas y regresan a su lugar, donde comenzarán la sesión explicando los contenidos en mapunzugun, los cuales son escuchados en silencio. Al terminar se pide a los estudiantes que saquen de sus mochilas o bolsos los materiales correspondientes a la sesión, que en la asignatura de tejido se trabaja con lana de oveja, donde la docente Aurora enseña la labor mediante una demostración explicativa, en la cual toma los palillos entre sus manos entrecruzando las hebras de lana a la vez que menciona como se debe realizar este proceso, por su parte los estudiantes observan cada movimiento ejercido por la mujer.

Durante los talleres se aprecia un ambiente simétrico entre estudiantes y docentes, en el cual se dan espacios para bromear o relatar experiencias personales, mientras se continúa con las actividades de la sesión. A modo de ejemplo, Paula en el taller de tejido estaba complicada con su trabajo por no conseguir dar la forma esperada, así que deja de participar en las conversaciones, lo cual es observado por la docente que de inmediato se acerca a la joven diciendo si estaba segura de la técnica empleada, debido que estaba entrecruzando los palillos bruscamente. Así que, la docente toma los palillos para mostrarle cual era el movimiento adecuado de muñecas, que luego es pedido que replique la estudiante, el cual tuvo que repetir en más de una oportunidad antes de tener éxito. Un segundo caso fue lo acontecido por Fernando, que durante el taller de greda deja de trabajar para escuchar los relatos del docente, el cual al ver esta situación termina abruptamente su narración para pedirle al joven una explicación de su actuar, provocando que éste quede asombrado para luego pedir disculpas volviendo a trabajar.

La dirección escolar invita a expertos en trabajos manuales, con la finalidad de traspasar sus conocimientos a los estudiantes, como fue el caso de la señora Elena, dedicada a la cestería en foki³¹ hace más de 50 años. La mujer fue presentada al 7° básico por el docente Mariano; ésta explicó las técnicas, métodos, conocimientos y experiencias de su trabajo en mapunzugun, mientras los estudiantes escuchaban concentrados. A continuación, los presentes son llevados al exterior de la ruca donde la señora Elena toma uno de los fokis del suelo, para enseñarles a identificar y seleccionarlos correctamente, basándose en la resistencia y elasticidad. A partir, de las indicaciones los estudiantes buscan aquel producto que cumpla con las cualidades mencionadas, que una vez elegido van de inmediato con la señora Elena, la cual revisa minuciosamente los tallos, que en algunas oportunidades sugiere a los estudiantes cambiarlos, ya que, carecían de resistencia o elasticidad. Una vez que todos los estudiantes cuentan con los tallos, proceden a separarlo y/o cortarlo en tiras de similar tamaño que permiten entrelazarse a medida que forman una figura circular, la cual no queda exenta de complicaciones para los estudiantes, puesto que no entrelazan correctamente las tiras, siendo corregidos por la señora Elena, que les vuelve a explicar cómo deben ir trenzando para conseguir una cesta o canasta de calidad.

³¹ Etnodenominación para referirse a la enredadera o tallo de la flor conocida como Copihue.

Los estudiantes a medida que terminan sus trabajos, los llevan donde la señora Elena, la cual en compañía del docente Mariano los introducirán en fondos con agua caliente hasta que se tornen café claro, para luego retirarlos y colocarlos en el suelo empleando un palo que también fue utilizado durante la revoltura. A la espera que el producto se cueza, los estudiantes se dividen por sexo entablando conversaciones en castellano agregándole palabras en mapunzugun, a la vez que tejen lana de oveja o que toman mate, mientras, los adultos conversan en mapunzugun observando cada movimiento empleado por los estudiantes.

Terminada la cocción de los fokis, la señora Elena les ejerce presión con sus manos para darle el modelado final que derivará en cestos, canastas, paneras y floreros. En tanto, los estudiantes sentados observan cada movimiento realizado por la mujer, la cual al terminar les pide que comiencen a darle forma a sus trabajos, donde la orden fue tomada de inmediato por los estudiantes que con entusiasmo mueven sus manos elaborando sus productos finales, generándose un ambiente silencioso que solo es interrumpido por las preguntas de algunos estudiantes a los adultos. Estos últimos caminan alrededor de la ruca observando el trabajo desempeñado por cada estudiante, para que cuando sea necesario puedan intervenir directa e indirectamente, tal como lo acontecido con Patricio que en una oportunidad estiraba y apretaba con fuerza desmedida su trabajo, provocando que se fuesen quebrando las hebras. Entonces, la señora Elena se acerca al estudiante diciendo: **¿Peñi está seguro que así lo hice?**, ocasionando que éste la mire con asombro y al cabo de unos momentos con la cabeza baja le responda: **No, Lamngen**. Así que, la mujer se sienta junto al estudiante para mostrarle lentamente cómo debe realizar el proceso, a la vez que le pregunta si entiende; éste responderá afirmativamente, provocando que la mujer lo ponga una vez más en práctica, el cual al principio se muestra nervioso, pero a medida que pasa el tiempo comienza a trabajar con cuidado y delicadeza en la elaboración de un cesto, siendo felicitado por la mujer y el docente.

Al concluir los trabajos son mostrados a los adultos, los cuales en la evaluación reaccionan de distintas maneras, ya que, la calidad de los trabajos era heterogénea, presentándose casos como los de Gonzalo y Marcelita que son felicitados e incluso se les ve un futuro prometedor dentro de este rubro tradicional. En cambio, Lorena y Francisco muestran trabajos deficientes

(mal atados, la figura rota, formas inadecuadas e incluso a medio terminar) que fueron reprobados por no conseguir un mínimo de prolijidad. Durante los regaños, los estudiantes involucrados están en silencio hasta que deciden dar a conocer su punto de vista que dice relación con lo difícil que se les tornó esta actividad al ser una experiencia nueva, que nunca habían hecho ni siquiera en sus hogares, lo cual es rebatido por los adultos que mencionan que esta situación no es ajena al resto de sus compañeros, pero la diferencia radica en el esfuerzo y las consultas a lo largo del trabajo. Además, recalcan que la importancia de esta práctica radica en que es un trabajo tradicional mapuche que debe de ser reproducido y mantenido en el tiempo por medio de su transmisión a las nuevas generaciones evitando que caiga en el desuso u olvido. Así que, mencionan que es tarea de todo mapuche seguir reproduciendo esta práctica, lo cual genera en los estudiantes, miradas impávidas y un silencio absoluto que solo es roto cuando responden: **Mai Lamngen**.

Durante las clases de mapunzugun los estudiantes y docentes se sientan en un semicírculo alrededor del fogón, donde la clase se iniciará con un: **Mari mari Kompuchepor** parte del docente, que es devuelto de inmediato por los estudiantes con un: **Mari mari Lamngen**, para luego proseguir en mapunzugun con un repaso de las clases pasadas y de las actividades venideras. Una de las primeras actividades consiste en enseñar el posicionamiento de la lengua, la entonación y el léxico, para lo cual piden a los estudiantes que vayan repitiendo cada palabra tal como se ejecuta, siendo en algunas oportunidades una tarea difícil de cumplir por la falta de práctica, teniendo como resultado que sean corregidos por los docentes. Al respecto mencionaremos lo sucedido en el 7° básico, cuando el docente Mariano al darse cuenta que sus estudiantes no empleaban adecuadamente el mapunzugun les replica diciendo como era posible que estudiantes mapuche no pronuncien cuestiones básicas titubeando cada vez que lo hacen. Pero, en inglés pueden identificar y pronunciar correctamente cada palabra, así que decide preguntarles por los colores y frases en inglés, las cuales fueron respondidas sin complicaciones. A pesar, de esta experiencia el docente Mariano resalta y felicita a Pilar, por su compromiso hacia el mapunzugun tanto en la escuela como en el hogar, caso contrario de lo que sucede con Fernanda que teniendo abuelos hablantes no maneja un mínimo de competencias lingüísticas. La estudiante de inmediato argumenta que le cuesta aprenderlo, puesto que sus abuelos todo el día están ocupados en las labores hogareñas, y cuando se

generan los espacios son interrumpidos por Renato³² que se burla diciendo que están hablando leseras sin sentido. Al comprender la situación el docente decide alentar a la joven diciendo que debe seguir adelante sin tomar en cuenta las palabras de su hermano, para que logré comunicarse con las Papay, los Chachay y la naturaleza.

Como segunda actividad lingüística se emplean relatos, conversaciones y juegos, como fue lo acontecido en el 3°-4° básico, cuando el docente Ramón en una oportunidad utiliza los Konew (adivanzas), el cual busca con la mirada un objeto a su alrededor, que una vez encontrado da una pista en mapunzugun, ocasionando que los estudiantes se vuelquen a buscar dando respuestas, que de no ser correctas se pedirá una nueva pista y así sucesivamente hasta que un estudiante consiga acertar, que como recompensa se le permite buscar un objeto. Un segundo caso ocurrió en 5°-6° básico, cuando el docente Mariano propone a la clase jugar al “Teléfono”, para ello éste mencionará una frase en mapunzugun al oído de aquel estudiante sentado a su derecha, el cual deberá repetirla tal como la entendió a su compañero de la derecha y así continuar hasta llegar al último estudiante sentado a la izquierda del docente. Este último debe pararse frente a toda la clase y repetir lo entendido, que en ocasiones las respuestas fueron erróneas, tal como Cristóbal que al pronunciar lo entendido la clase reía y bromeaba por decir un mensaje diferente al original.

Cabe mencionar que la Ruca una vez por semana después de la colación (para no alterar la renovación de Newen de los Ghen) es utilizada para realizar los tragun³³, en donde participa el conjunto de la comunidad educativa (funcionarios de aseo-comida, estudiantes, docentes y cuerpo directivo). Para dicha reunión, cada docente le pide a su curso que lleven consigo sillas de sus respectivas salas que son ubicadas alrededor del “kütralwe” que es encendido por los docentes minutos antes del inicio del tragun, ya que, así se calienta el recinto, comida y agua para el mate. Una vez todo en orden el director comienza el tragun con un: **mari mari Kompuche**, que es devuelto por la comunidad educativa, a continuación, el director lleva a cabo una introducción en mapunzugun de los temas que serán tratados, para luego ser traducidos al español. Con posterioridad, cada curso expone temas que varían de acuerdo al

³² Hermano Mayor De Fernanda, que no considera válida la identidad mapuche, producto de que arguye que todos son chilenos al vivir en este territorio o país.

³³Se define como grandes reuniones que abarcan a todas las personas pertenecientes a un mismo lof, donde se desarrollaban conversaciones, diálogos y discusiones sobre las medidas que se iban a tomar con respecto a un tema en específico, que de por sí afectaba a todo el contingente mapuche de la comunidad.

grado y contexto en que se presentan, como por ejemplo en 1°-2° básico se hace constante mención a cuestiones relacionadas con lo conductual, como es lo acontecido con Patricia, la cual menciona que cuando no está el o la Lamngen, Felipe grita y corre causando desorden en el ambiente. El estudiante aludido responde diciendo que hay más compañeros involucrados en este tipo de desorden incluyendo a Patricia, la cual trata de desacreditar lo expuesto, produciéndose así una discusión que al poco andar es acabada por el director, que les dice que estas instancias no son para formar peleas, sino por el contrario son para dar a conocer problemas, dificultades, alegrías, felicitar-conmemorar y organizar las prácticas de la institución educativa. Caso contrario es lo sucedido con 3°-4° básico, que en vez de señalar una carencia o problema se inclinan por presentar ante la comunidad educativa un poema en mapunzugun sobre la rosa, que fue felicitado por los asistentes a través del grito ¡Yei Yei! mientras levantan sus manos derechas.

Los cursos mayores han de expresar temas relacionados principalmente con las actividades que realizarán durante la semana, como informar que venderán comidas a las afueras de la ruca para reunir dinero; información con respecto a las actividades culturales que se avecinan, donde todos deben de participar con la intención de mantenerlas y proyectarlas a las nuevas generaciones; invitaciones a participar en nguillatún o kamarikún dentro o fuera del lof, lo cual permite establecer y renovar las relaciones sociopolíticas entre las familias. El resto de las informaciones recaen sobre aspectos relacionados con la prevención, cuidado y autocuidado de los estudiantes, tal como menciona Mario (8° básico), que durante las lluvias los pasillos de la escuela se mojan, por lo que los niños y niñas no deben correr para evitar accidentes. Esta recomendación fue felicitada por los docentes, que se sumaron a esta petición.

Los docentes por su parte, dan a conocer temas referidos a lo académico-profesional y sociocultural-religioso, al respecto cabe mencionar que toda acción, cambio o modificación que se realice en la institución escolar debe ser comunicada en este tipo de actividades, tal como ocurrió con el traspaso del cargo directivo, donde el docente Juan asumió como nueva cabeza de la escuela. Para ello, expresa un discurso en mapunzugun dando cuenta de sus orígenes (tuwün y küpan) con el fin de que todos reconozcan su historial familiar (kupalme), luego continúa con un balance general de la gestión anterior y de sus proyecciones a futuro

en el cargo, donde pone notorio énfasis en seguir avanzando en la idea de una escuela para mapuche. Una vez que finaliza el discurso el resto de los docentes va dando sus opiniones y muestras de gratitud hacia la antigua y nueva gestión, en las que resalta la opinión del docente Ramón, que hace mención de su orgullo por contar en la dirección con un lonko, lo cual va a beneficiar notoriamente a los estudiantes, producto que servirá como un guía socioeducativo que entregará la sabiduría ancestral a éstos, escuela y lof, debido que permitirá continuar con la relación escuela-lof en los distintos planos de la vida social (social, político, cultural, entre otros).

Los temas socioreligiosos tratados por el equipo docente y directivo, se basan principalmente en las pasadas y posteriores celebraciones de los nguillatún y kamarikun, en donde a los estudiantes se les exige que deben de participar en éstos por el kimun mapuche (conocimiento) y newen que se desprende de dichas prácticas. Por lo que, si alguien de los presentes no asiste por alguna razón que no sea de fuerza mayor (diferencia de credo y/o estados de salud) son encarados por los docentes, diciéndoles que han faltado a su deber como mapuche conllevando a que la celebración religiosa no contará con todo el newen del lof, que incluso podría traer serías consecuencias a futuro para todos, como es el caso de sequías en épocas de siembra ocasionando un desequilibrio cosmológico, al estar molestos los ghen del Lago Budi. Posteriormente, a todos los participantes de estas actividades se les va preguntando sobre qué fue lo aprendido, captado e interpretado durante las prácticas; al respecto cabe mencionar lo expuesto por el docente Carlos en relación a la identidad cultural mapuche, donde menciona que los estudiantes no se deben dejar influenciar por patrones culturales exógenos (haciendo referencia a lo evangélico), que impidan adquirir los conocimientos desprendidos de lo socioreligioso mapuche, en tanto el resto de los participantes observan en silencio y una vez concluida la exposición todos en la ruca celebran las palabras con el grito Yei-Yei.

Cada vez que se exponen los relatos, se observa que los asistentes están sentados escuchando en silencio cada palabra mencionada, lo cual solamente es interrumpido al final de cada relato, siempre y cuando pidan la palabra, levantando una de sus manos a la espera de ser aceptados por el o la moderadora de la sesión. En ciertas ocasiones, durante estas

intervenciones se dieron debates y/o discusiones entre estudiantes, a partir de temas específicos que los acongojan.

4.3.9.-Los recreos: momentos de frenesí.

Al sonar la campana, los estudiantes apresurados guardan sus cuadernos y lápices bajo la mesa, para luego salir corriendo al exterior de las salas, donde se reunirán en grupos divididos por sexo ocupando los distintos espacios escolares, en los cuales reirán y gritarán, configurando un ambiente bullicioso que se extiende por la escuela y sus alrededores. Siendo el casino el espacio de mayor concurrencia a las 9:30 A.M. y 1:00 P.M., por entregar alimentos a los estudiantes, los cuales al salir de sus salas corren en busca de un buen lugar a las afueras de éste, en donde aquellos estudiantes pertenecientes a salas alejadas como 8° básico llegan agitados y transpirados, a diferencia de 7° básico y 3°-4° básico, quienes al salir de sus salas de inmediato llegan a la fila. Para evitar desorden, empujones y cambios (robo) de lugar en la fila, la escuela asigna semanalmente a un docente encargado de patio, el cual se pasea por la fila observando que los estudiantes mantengan la calma, y cuando sea necesario los recriminará verbalmente: *¡Chacha córtela! ¡Vuelvan a su lugar!*, ocasionando que los involucrados obedezcan al mismo tiempo que dicen: *Mai Lamngen*.

A medida que los estudiantes van entrando al casino saludan a las cocineras con un: **Mari mari Lamngen**, que es retribuido por éstas mientras entregan los alimentos correspondientes al desayuno (un sándwich o galletas con una taza de leche) o almuerzo (plato de fondo, fruta, vaso de jugo, ensalada de lechuga, tomate, papas, entre otras). Con la bandeja de alimentos en su poder, los estudiantes pasan a sentarse a las mesas de madera junto a sus compañeros, amigos y/o familiares, donde se entablan conversaciones relacionadas con las clases, como aconteció con dos estudiantes de 3°-4° básico que mencionaban su agrado hacia la clase de Lenguaje y Comunicación, por haber trabajado con materiales reciclados (botellas plásticas, trozos de tela de distintos colores y formas; palos de helado, pequeñas maderas, flores artificiales, entre otros). También, se escuchan temas ajenos al contexto escolar, como es el caso de tres niñas de 7° básico, que discutían cuál arquero de la selección chilena de fútbol era el más atractivo, donde luego de un extenso debate se escoge como ganador a Toselli seguido de Herrera y Bravo. Una vez acabada la comida, los utensilios son dejados al interior

de una fuente de plástico ubicada sobre una mesa a la entrada del casino, para luego retirarse a toda prisa al patio.

Por su parte, los docentes al terminar cada período se dirigen a la sala de profesores reuniéndose con sus pares, donde a medida que llegan dividen por sexo las tareas concernientes a la preparación del desayuno. Así que, los varones limpian y disponen circularmente las mesas, mientras las mujeres ponen a calentar agua en una tetera de acero plateada a la vez que llevan a la mesa los utensilios (tazas, vasos y cucharas), pan amasado o sopaipillas en una cesta de mimbre, té, café, mate, mantequilla o mermelada. Estando todo listo, los docentes se sientan a la mesa a desayunar, a la vez que comentan acontecimientos relacionados con la escuela, como el docente Mariano y Ramón que en una oportunidad mencionan que tenían en su poder los avances de los planes y programas realizados por el equipo multidisciplinario, que de acuerdo a su visión carecían de pertinencia cultural, puesto que daban relevancia a contenidos religiosos y culturales en desmedro de lo político y económico, mientras la docente Sonia tomaba nota de las apreciaciones para ser enviadas a las personas correspondientes. En cambio, en el almuerzo los docentes optan por: a) comer en sus hogares como es el caso del director (lonko) y su esposa, o b) comen en el casino escolar una vez que se haya desocupado, donde las cocineras les regalan las raciones sobrantes o en su defecto la docente Patricia cocinará a partir de los víveres reunidos conjuntamente, como el docente Ramón que en una ocasión trajo un saco de papas rojas, al igual que Patricia y Mariano que traen frascos con café, mate, merkén y pan amasado o sopaipillas.

Los docentes cuando se sientan a comer en el casino, comienzan a relatar sus experiencias de niñez, como el docente Mariano que añoraba cuando se hacían las reuniones familiares alrededor del Kutralwe compartiendo mate, mientras los ancianos narraban epew o gulam. Al terminar el docente, sus pares mencionan la falta de estas relaciones familiares actualmente, que a pesar de incentivar las prácticas mapuche a las nuevas generaciones, siguen influenciados por la sociedad occidental, como Héctor que menciona que los niños y niñas pasan todo el día metidos en sus teléfonos celulares, viendo televisión satelital, o peor aún, los liceos han tratado de imponerles la cultura winka. Sin embargo, el docente Ramón cuestiona a su colega, argumentando que depende de la formación del hogar, dando como

ejemplo lo sucedido al hijo de un peñi amigo, que casi fue expulsado del liceo de Temuco, por cuestionar los antecedentes de la chilenización en los territorios mapuche, expuestos durante la clase de Historia, donde el profesor sostenía que a los mapuche se les asignaron extensiones de tierra suficientes para satisfacer sus necesidades. Por su parte, el estudiante responde que el Estado de Chile robó las tierras para dárselas a winkas con la finalidad de hacer empresas, las cuales no toman en cuenta el daño que hacen al medio ambiente físico y espiritual. Entonces, se forma un debate en la mesa que finalmente concluye cuando se concilia que la formación mapuche debe ser un trabajo mutuo entre familia y escuela, de lo contrario los conocimientos con el paso del tiempo se irán olvidando.

También, se dan a conocer apreciaciones con respecto a los deportes nacionales, como el caso del docente Mariano que decía: ***“Chile se le vienen partidos difíciles, contra Paraguay y Ecuador, porque son rivales directos y los paraguayos pegan patadas todo el rato, así que si no sumamos puntos no vamos a ir al mundial”***, a lo cual Patricia y Héctor agregan: ***“Si son partidos complicados, pero tenemos buenos cabros que no creo que nos vaya mal, así que no hay que estar nerviosos y a esperar no mah”***. Luego se determina que Bravo, Vidal y Sánchez deben jugar desde el inicio, mientras esperaban modificaciones en el resto del equipo, como incluir al mago Valdivia que tenía un buen presente en Colo-Colo.

Una vez desocupado el casino, los varones de los distintos cursos se reúnen en la cancha donde un estudiante es enviado a conseguirse la pelota con los docentes, para ello se dirige a la sala de éstos tocando la puerta, la cual es abierta a los pocos segundos, mientras el estudiante pide autorización para ocupar la pelota, siendo aceptada la petición se entregan las llaves de la bodega de útiles escolares y se le dice que ésta quedará bajo su responsabilidad, así que la pérdida o cualquier daño que sufra el implemento deberá responder. Aceptada las condiciones el estudiante corre hacia la bodega, que al poco andar se suman dos compañeros, los cuales al llegar sacan el candado a la puerta procediendo a entrar al inmueble buscando en cada rincón hasta que finalmente encuentran la pelota de cuero en el interior de una caja de cartón. Con la pelota en su poder cierran nuevamente la puerta con candado y regresan a la cancha, donde colaboran en la fabricación de los pórticos mediante piedras, ropas y mochilas que son apiladas en dos puntos paralelos separados a cinco pasos. Posteriormente, dos estudiantes de 8° básico autoproclamados capitanes forman en una fila al resto de sus

pares, donde serán elegidos luego que uno de los capitanes gane en el cachipún, el cual basará su elección en la afinidad, habilidad y aptitud de los jugadores. Así que, aquellos estudiantes que cuenten con las cualidades mencionadas son los primeros en ser escogidos, mientras los estudiantes rezagados solamente son elegidos como porteros. Por su parte, los estudiantes al momento de realizarse la elección levantan sus manos, saltan y gritan: ***¡Peñi elígeme a mí!***

Antes de iniciar el partido los jugadores se distribuyen por el espacio ocupando una posición determinada, mientras los capitanes definirán quién partirá mediante el empleo del cachipún. Tomada la decisión se coloca la pelota en el centro de la cancha donde el capitán dará el pase inicial a su compañero, provocando que los jugadores corran y forcejeen con sus contrincantes para hacerse con la pelota, a la vez que se escuchan los siguientes gritos: ***¡Mapuche Tócala bien!***, ***¡Corre más rápido!***, ***¡Que no te la quiten!***. A medida que el tiempo avanza, los jugadores elaboran jugadas que en más de una ocasión terminan en gol, provocando que éstos griten y salten de júbilo, mientras el equipo contrario queda contrariado recriminándose mutuamente por no haber detenido a tiempo la jugada. De vez en cuando, se acercan estudiantes a la cancha con la finalidad de ser incluidos en el partido, lo cual sucederá siempre y cuando sean pares, de lo contrario deberán esperar o conseguir otro jugador.

Las únicas veces que la cancha no es ocupada por los varones es cuando los docentes ensayan para las actividades escolares y extraescolares. A modo de ejemplo, mencionaremos cuando la docente Patricia, enseñaba a estudiantes de 3° a 6° básico un baile mapuche que debía ser presentado en el próximo Kamarikún. Así que, para contextualizar la danza, la docente mediante una radio reproduce un CD en el cual se escuchan paulatinamente trutruca, kultrung y cantos en mapunzugun. A medida que la música suena, las estudiantes danzan en círculo levantando temerosamente uno de sus brazos hacía cualquier dirección, ocasionando que la docente detenga la música para regañarlas diciendo que solamente se levantan los brazos al puelmapu como signo de ofrenda a Antu (sol), de lo contrario éstas podrían caer en manos de los wekufe, lo cual es respondido por las estudiantes con un: ***Mai Lamngen***. La docente para asegurarse que las estudiantes entiendan, decide mostrarles cómo se danza, donde cada vez que llegaba al puelmapu levantaba sus manos al cielo diciendo: ***¡Aquí deben levantar las manos!***, mientras las estudiantes observan en silencio cada movimiento realizado por la mujer. Al terminar la demostración, pide una vez más que las estudiantes dancen, las cuales

demuestran una mayor compenetración levantando y bajando oportunamente sus manos en el sitio indicado, siendo felicitadas por la docente que las incita a mantener el ritmo y serenidad demostrada.

Las estudiantes de 7° y 8° básico se sientan a las afueras de la sala de profesores escuchando y cantando a viva voz reggaetón y/o música romántica desde sus teléfonos celulares, mientras balancean sus cuerpos al ritmo de esta música. También, las estudiantes terminan sus tejidos en lana de oveja, a la vez que observan el partido comentando sus apreciaciones en castellano agregando palabras en mapunzugun, en donde celebran y gritan cada anotación de la siguiente manera: *¡Ese es mi primo!*, *¡Bravo hermano!*. En cambio, las estudiantes de 1° a 4° básico se reúnen en la zona de los juegos de madera donde correrán y subirán a éstos, mientras gritan y ríen. En ocasiones estas niñas son visitadas por sus hermanas mayores y/o la docente María, con la finalidad de organizar actividades o convivencias, como cuando esta docente en compañía de dos estudiantes de 7° básico llegan a la zona de los juegos de madera, donde piden a las niñas reunirse para preguntarles por sus últimas calificaciones, las cuales responden satisfactoriamente. Así que, la mujer propone celebrar este acontecimiento mediante una completada que se realizará la semana entrante, provocando que las estudiantes de inmediato se organicen con las cooperaciones; al terminar la docente se despide apresuradamente para dirigirse a tocar la campana.

Durante los días de lluvia los estudiantes se reúnen en la terraza anexa al casino, donde desarrollan distintas actividades (*caballito de bronce, saltar la cuerda, las carreras*) haciendo partícipe a todos los cursos sin distinguir sexo. A modo de ejemplo, mencionaremos cuando los estudiantes de 7° básico llevaban en sus espaldas a sus pares de 2° básico, con la finalidad de derribar a los adversarios hasta que solamente quede una pareja en pie. Durante el juego los estudiantes forcejean, se estrellan y jalan, a la vez que se intimidan diciendo palabras en español, mientras el público observa, salta, agita los brazos, grita eufóricamente apoyando a sus parejas preferidas y burlándose de las derribadas, teniendo como resultado un ambiente bullicioso que provoca adrenalina en los combatientes, los cuales sin premeditación exponen su seguridad y la de sus pares. Acabada la competición, el público corre a felicitar a la pareja ganadora a través de abrazos, apretones de mano y palabras que reconocen su victoria.

Por otro lado, los estudiantes sacan sillas desde sus salas para sentarse a conversar o escuchar música desde sus teléfonos celulares. Sin embargo, algunos estudiantes menores salen al patio a jugar sin protección (botas para el agua, chaquetas, paraguas, entre otras), ocasionando que sus pares mayores pidan el retorno de inmediato, lo que no sucede, por lo que recurren al docente de patio o en su defecto al docente jefe, que al ver la situación llama a los estudiantes, los cuales quedan inmóviles por unos segundos para luego regresar a toda prisa a la terraza, en la que serán regañados por su actitud temeraria de no usar equipamiento para lluvias, ya que esta situación podría traer como consecuencia resfríos que se traducen en inasistencias escolares. Así que, éstos son enviados a sus salas de clases durante toda la jornada, los que sin contradecir aceptan las condiciones.

También, en este espacio se han presenciado episodios de discusiones que han derivado en violencia física, como el caso de Eduardo y Marco de 8° básico, los cuales mantenían una conversación grata con el resto de sus compañeros, pero a medida que transcurría el tiempo se fue tornando ofensiva, ya que, éstos agrandaban cada palabra de los muchachos dando como resultado que se enojaran; Mario fue el primero en reaccionar imprudentemente al abofetear suavemente a Eduardo, el cual responde de la misma manera. Cada vez las interacciones aumentaban en agresividad, pasando por empujones, agarrones corporales hasta que termina en una pelea a lo largo del corredor, donde Eduardo recibe constantes golpes que lo obligan a escapar a la sala de 5°-6° básico, sin embargo, Marco en compañía de dos compañeros lo sacan a punta de empujones para continuar con la pelea. Una estudiante al darse cuenta de esta situación va en busca del docente Ramón que estaba en el casino, el cual al enterarse de lo acontecido sale de inmediato en dirección a la pelea gritando: **¡Peñi que está pasando acá!**, provocando que todos los presentes queden inmóviles y en silencio, para luego recriminar no tan solo a los contrincantes, sino también al resto de sus compañeros por celebrar la pelea, mencionando que éstas actitudes no pueden darse en la escuela, de lo contrario recibirán castigos ejemplares de acuerdo a su participación. Así que los estudiantes, con cabeza baja responden: **Mai lamngen**, prosiguiendo a disculparse a medida que se dispersan por la escuela.

Por su parte, los estudiantes de pre-básica dan inicio a su recreo 15 minutos antes que la enseñanza básica, lo cual se debe, de acuerdo a la docente en párvulo, para evitar accidentes

con los estudiantes mayores que no tienen cuidado. Así que, estos estudiantes al salir a recreo se encuentran con todos los espacios a su disposición, sin embargo, son llevados a dos lugares: a) zona de los juegos de madera, donde los estudiantes suben y rotan por los juegos respetando su turno. Además, éstos están preparados para brindar su ayuda cuando un compañero la requiera, como es el caso de Millaray que en una oportunidad cae mal del resbalín, provocando que comenzara a gritar de dolor, en donde éstos son escuchados por Mario y Pedro que de inmediato corren a socorrerla y al llegar se da una conversación en mapuzugun que se prolonga por algunos momentos, hasta que Pedro va en busca de la docente contándole lo ocurrido, la cual al enterarse presta los primeros auxilios a la niña que pasado el tiempo es levantada y sentada en uno de los forros. b) patio de pre-básica, se realizan actividades lúdicas entre estudiantes y docente como ronda, escondida o palín³⁴. A modo de ejemplo podemos mencionar cuando Manuel (exjugador) enseña en mapuzugun en qué consiste el juego del palín, dando a conocer sus reglas, normas y formas de juego. Mientras tanto, los estudiantes sentados en el piso con sus pies entrecruzados escuchan y observan las demostraciones realizadas, donde solamente podrán participar en la conversación si emplean el mapuzugun o, en su defecto, intercalándolo con castellano, de lo contrario no serán tomados en cuenta, como ocurrió con Jorge que hace una pregunta valiéndose solamente del castellano, la cual ni siquiera fue considerada por Manuel que contestó la pregunta de su compañero Alexis. Concluida la exposición, se pide que los estudiantes formen dos grupos mixtos, distribuidos por el espacio ocupando una posición determinada, donde al comenzar el partido los estudiantes corren con los *weño* (bastón de madera) entre sus manos tratando de recuperar la pelota o anotar un *tripal* (gol).

Un par de minutos antes del fin del recreo, la docente termina las actividades de los estudiantes, para luego llevarlos a la zona de baños donde se lavarán las manos, cara y beberán agua, que una vez concluido éstos regresarán a la sala.

4.3.10.-De Vuelta A La Sala en el segundo Bloque.

Los docentes que han ido a comer a sus casas regresan a la 1:45 P.M. estacionando sus vehículos frente a la sala de profesores, a la cual se dirigen de inmediato para reunirse con sus colegas, donde organizan el material pedagógico de las clases restantes. A las 2:00 P.M.

³⁴ Deporte tradicional mapuche, que se realiza con fines socio religiosos.

el docente de patio deja sus acciones para ir a tocar la campana, ocasionando un alboroto en el ambiente donde los estudiantes corren a toda prisa a la zona de baños, en la cual éstos luchan para beber agua, lavarse la cara, pelo y manos, mientras aquellos estudiantes que esperan recriminan a sus pares que se demoran diciendo: *¡Apúrate poh!, ¡Oye ya po no la hagai tan larga!*, debido a que solamente es permitido llegar 5 minutos atrasados a las salas, de lo contrario los docentes les impedirán ingresar. Por lo tanto, los estudiantes que no alcanzan a utilizar el lavamanos abandonan el lugar para llegar a tiempo a sus salas. En cuanto, los docentes escuchan la campana guardan el material en sus bolsos, retirándose hacia los cursos correspondientes donde esperarán en la puerta solamente 5 minutos a los estudiantes, los cuales a medida que llegan saludan a los docentes con un: **Mari mari Lamngen**, que es respondido a tono.

Acabado el tiempo de espera, los docentes inician sus clases en mapunzugun repasando los contenidos, para luego emplear una vez más el dictado y copiado de la materia en la pizarra valiéndose de los textos escolares, o, en su defecto, guías de trabajo que permiten a los docentes mantener en silencio el ambiente. A modo de ejemplo, mencionaremos lo sucedido en 5°-6° básico, cuando el docente Ramón hace entrega de una guía a sus estudiantes, la cual tenía por objetivo reproducir una conversación en mapunzugun, de este modo el curso se agrupa en parejas para ensayar el diálogo antes de ser presentado al final de la clase. Los estudiantes comienzan a trabajar concentrados y serios, donde solamente se romperá este clima cuando alguno se equivoque u olvide parte de su texto, generando un ambiente de risas y burlas que es detenido a los pocos segundos por el docente. Terminada la primera hora pedagógica, el docente llama a las parejas a presentar su trabajo, las cuales en un comienzo están nerviosas mirando con temor las expresiones del docente, pero a medida que avanza la exposición su tensión disminuye, hasta conseguir ver estudiantes locuaces que manejan a plenitud las gestualizaciones verbales y corporales acorde a la instancia. Por su parte, los compañeros observan atentamente cada elemento expuesto, mientras tanto, el docente realiza anotaciones en un cuaderno que serán dadas a conocer al final de la clase, donde se corregirá a los estudiantes cuando sea necesario con la finalidad de evitar futuros errores en la vida cotidiana.

Un segundo uso de las guías tiene relación con las actividades socioreligiosas mapuche, como kamarikún o nguillatún, tal como fue observado en la clase de la docente Carmen sostenida en el 3°-4° básico, cuando entrega a los estudiantes una guía individual redactada en mapunzugun, que contempla preguntas asociadas a la participación de cada estudiante, la apreciación de la organización y desarrollo de la ceremonia; la función desempeñada por parte del lonko, entre otras interrogantes. Los estudiantes responden a la guía en silencio, con la cabeza baja evitando cualquier contacto visual o auditivo con sus pares, de lo contrario serán regañados. Tal como lo sucedido con Felipe e Ignacio, que mantenían una conversación en voz baja, la cual es detectada por la docente que en silencio se acerca a los estudiantes diciendo que la actividad era individual y ante cualquier intento de copia se retirará la guía calificando al estudiante con nota mínima, a lo cual éstos responden que solamente estaban pidiendo goma de borrar, pero no lo volverán a hacer para evitar futuros problemas.

El último uso de guías está relacionado con el aprendizaje del mapunzugun a partir de la utilización de medios tecnológicos occidentales como radios o notebook. A modo de ejemplo, mencionaremos cuando el docente Samuel entrega a los estudiantes del 7° básico una guía que contenía la letra de una canción en mapunzugun, donde todas las palabras estaban unidas, así que los estudiantes debían estar atentos a las palabras, frases o referencias socioculturales que se darían a conocer en el CD reproducido. Al comienzo de la canción se escuchan trutruacas, kultrunes y prifilcas, que acompañan al cantante durante la melodía, en donde se relata en mapunzugun el mundo costero mapuche a partir de la relación hombre-territorio. Por su parte, los estudiantes escuchan la canción en absoluto silencio, donde al finalizar el docente les pide que comiencen a realizar la actividad, sin embargo, se percata de las caras de desconcierto de los estudiantes, así que les propone reproducirla una vez más, para que vayan realizando la actividad a medida que avanza la canción. Durante la actividad el docente entona la letra de la canción mientras camina por la sala, lo cual permite a los estudiantes resolver de manera autónoma sus dudas, que de no ser resueltas por este medio recurren directamente al pupitre del docente para ser orientados³⁵, el cual trata que éstos puedan encontrar las respuestas por sí mismos, al preguntarles en qué parte creen que va la

³⁵Traspasar lo oral a lo escrito es una tarea difícil y que va a depender específicamente de la subjetividad de cada persona y/o del Az Mapu, Az Mogen, por eso una misma palabra puede ser escrita de manera diferente producto de que no existen reglas gramaticales que sustenten la escrita en Mapuche

separación, donde sí se equivocan les vuelve a preguntar si están seguros, agregándoles que es necesario que entonen la canción a medida que realizan la actividad.

Acercándose la hora de salida, los estudiantes van perdiendo progresivamente la concentración dándose casos en los cuales miran por la ventana, dejan de anotar, se levantan de sus puestos, corren, gritan, conversane incluso duermen, provocando el disgusto de los docentes que los increpan. Al respecto, cabe mencionar cuando el docente Juan en 5°- 6° básico mantenía un ambiente silencioso mientras anotaba los contenidos en la pizarra, pero comienza a escuchar susurros molestos provenientes de estudiantes, ocasionando que busque con la mirada a los infractores, a los una vez identificados les llama la atención diciéndoles si la clase estaba aburrida podrían haber invitado a todos a conversar y reír. Los estudiantes involucrados reaccionan tratando de explicar lo sucedido, sin embargo, el docente no los deja terminar, por estimar que interrumpir las clases es una falta de respeto grave no solo hacía su persona, sino también a sus compañeros que no pueden escuchar los contenidos. Es así que determina sancionarlos con una anotación en el libro de clases a pesar de las reiteradas quejas sostenidas por los estudiantes.

Caso similar sucedió con el docente Patricio en el 8° básico; cuando dictaba los contenidos de la clase de matemáticas, se percató que Matías estaba apoyado en la pared sin escribir, ocasionando que dejara de dictar abruptamente y fuese al puesto del estudiante, para preguntarle si había concluido con la tarea, recibiendo una respuesta negativa, lo cual es recriminado por el docente diciendo que es un estudiante flojo que no merece estar en la clase. Mientras el estudiante argumentaba que no entendía la materia y no quería interrumpirlo, pero al ver la reacción del docente decide levantarse de su puesto y retirarse de la sala diciendo que si no quiere enseñarle es mejor estar fuera de la clase, a lo cual el docente sin decir nada lo anota en el libro de clases, y al terminar con la anotación le señala al resto de los estudiantes que aquel que cometa alguna acción similar a la del infractor sufrirá el mismo castigo.

Por otro lado, los docentes al percatarse de estas situaciones han decidido incluir en sus clases relatos, historias y conversaciones de la vida cotidiana o académica, como fue el caso del docente Ramón durante una de sus clases en 1°-2° básico, cuando al ver que los estudiantes estaban inquietos decide pedirles que vuelvan a sus puestos y guarden silencio para relatarles

cómo era la escuela en antaño. Comienza el relato mencionando que al llegar a la escuela se le asigna el cargo de conductor del bus escolar y docente de lenguaje, a la vez es enviado a alojar con una familia perteneciente a un lof aledaño, la cual pasado el tiempo lo verían como uno más. Cuando da a conocer el apellido de la familia, una de las estudiantes señala que aquella es su familia, provocando el asombro del docente que de inmediato pregunta por el estado de salud de la anciana del hogar, para luego mencionar los exquisitos panes amasados que se comían todas las mañanas al desayuno mientras los ancianos relataban cuentos o conversaban, a lo cual la estudiante dice que esta situación todavía se mantiene.

Un segundo caso fue lo acontecido en el 7° básico cuando el docente Julio decide organizar los pupitres en semicírculo con la finalidad de conversar con sus estudiantes. La plática comienza por preguntar a los estudiantes sobre su origen parental y la influencia que tiene en la identidad mapuche, donde las respuestas entregadas fueron variadas, como Jaime que dice tener residencia en Peleco y provenir de ancestros (abuelos) mapuche. En cambio, Joel comenta que es mapuche solamente por parte de su ñuke, ya que su padre biológico es un winka que nunca lo conoció, pero se siente plenamente mapuche y de hecho sueña en convertirse en lonko de Piedra Alta. Finalizada la exposición del último estudiante, el docente menciona que cada uno reconoce la existencia del küpan y tuwün, lo cual es de suma importancia para todo mapuche ejemplificándolo con un árbol, el cual se alimenta de newen para ir creciendo en tamaño y raíces, similar a lo que ocurre con las familias, donde los ancestros quedan circunscritos a las raíces mientras las nuevas generaciones van quedando en las ramas. Así, que no basta con solo poseer sangre mapuche si no saben quiénes son y de dónde provienen.

4.3.11.-Final de las Clases.

La jornada escolar finaliza al toque de campana efectuado a las 4:00 P.M., provocando que los estudiantes se regocijen de júbilo, gritando y riendo, mientras guardan a toda prisa sus útiles en las mochilas o bolsos. En tanto, los docentes firman el libro de clases para luego levantarse de sus pupitres mencionando los materiales o trabajos que deben ser traídos en la próxima sesión, y agrega que los papeles del entorno deben ser recogidos, donde 1°-2° básico recibe ayuda de Fernanda de 7° básico. Una vez todo en su lugar, el docente se coloca en la puerta y se despide de cada estudiante con un apretón de manos mientras dice: **Peukayal**

Lamngen, que es respondido a tono. Sin estudiantes en las salas los docentes dejan la puerta abierta y se retiran hacia la sala de profesores.

Aquellos estudiantes que viven en el lof se despiden de sus compañeros y amigos que viajan en los furgones escolares mediante un: **Pewkayal Peñi o Lamngen**, para luego emprender su trayecto hacia sus casas. En tanto, el resto de los estudiantes al momento de salir de las salas se reúnen en la zona de los juegos de madera esperando la llegada de los furgones escolares, donde los estudiantes mayores (5° a 8° básico) conversan, ríen, gritan y escuchan música desde sus teléfonos celulares, mientras los estudiantes menores (1° a 4° básico) corren, saltan y suben a los juegos, convirtiendo nuevamente el patio en un sitio bullicioso, que solo es opacado por los motores de los furgones escolares que transitan a alta velocidad para llegar a tiempo a la escuela. Estacionados los vehículos, los conductores descienden saludando a los presentes con un: **Mari mari peñi o lamngen**, que es respondido de inmediato, para luego abrir la puerta de pasajeros localizada al costado derecho del vehículo, donde los estudiantes que viven en lof alejados ocupan los asientos traseros mientras los pertenecientes a lof aledaños se sientan en los puestos delanteros. Durante el ascenso los estudiantes mayores suben en brazos a los menores, donde el último en subir cerrará la puerta mientras el conductor inicia la retirada.

Cuando la escuela está sin estudiantes llega agitada la encargada del aseo, cerca de las 4:15 P.M. saludando de inmediato con un: **Mari mari** y un beso en la mejilla a su hija de 6° básico que la espera sentada en el resbalín. A continuación, toca tres veces la puerta de la sala de profesores, siendo recibida por la docente Patricia, la cual saluda y entrega las llaves de la bodega de aseo, permitiendo que la mujer se retire apresurada a ésta, donde al llegar saca el candado extrayendo dos escobillones y una bolsa negra que contiene paños limpios. La mujer y su hija se dividen las tareas, donde la niña limpia con un paño las mesas y sillas al ritmo de la música reggaetón, mientras la madre limpia la pizarra, pisos y basureros, a la vez que ordena y guarda el material pedagógico en los estantes laterales de las salas. La primera en terminar ayuda a la otra, mientras conversan temas asociados al rendimiento académico, como fue la ocasión en que la mujer pregunta a su hija por las calificaciones de la última prueba, la cual entrega una respuesta positiva, ocasionando que su madre celebre tal acontecimiento y la incentiva a seguir por el mismo derrotero, aprovechando al máximo los

conocimientos de la cultura mapuche enseñados en el establecimiento, ya que, no los encontrará en ninguna otra escuela o liceo de los alrededores.

Durante la limpieza la estudiante ve la hora desde su celular y de inmediato menciona a su madre: **¡Ñuke son las 6:00 el Bus está por llegar!**, ocasionando que la mujer se desespere tratando de guardar los pupitres en sus respectivas salas, a la vez que le dice a su hija: **¡Apúrate anda a guardar los escobillones y le pasai las llaves a la Lamngen Patricia!** Entonces, la muchacha lleva entre sus brazos los escobillones a la bodega y de inmediato corre a dejar las llaves con la docente Patricia, para luego reunirse con su madre a la subida del bus.

Por su parte, los docentes al concluir sus clases se trasladan a la sala de profesores, donde deberán ordenar el ambiente partiendo por disponer las mesas en forma semicircular, a la vez que calientan el agua en la tetera, barren el piso y lavan los utensilios sucios. Luego las mujeres irán colocando sobre las mesas los implementos necesarios para comer y beber, mientras tanto los hombres conectarán el proyector data show al notebook escolar frente a la pizarra para reflejar la imagen. Una vez todo dispuesto en el espacio, los docentes proceden a sentarse, dejando que el director comience la sesión diciendo: **Mari Mari Kompuche**, siendo respondido por un: **Mari Mari Lamngen**, para luego comenzar a exponer en mapunzugun y castellano los contenidos a tratarse.

Las temáticas tratadas en los consejos están vinculadas al ámbito técnico pedagógico, donde destacan los debates en torno a los avances de las propuestas de planes y programas del currículo propio, el desarrollo de una plataforma escolar disponible en la página Web del MINEDUC, las adecuaciones del Proyecto Educativo Institucional(P.E.I.) y reglamento escolar. Durante estos contenidos podemos mencionar los debates suscitados en la presentación del programa de historia mapuche, cuando el director cuestiona el uso dado a lof en la investigación realizada por el equipo multidisciplinario, a cargo de contextualizar el currículo escolar, puesto que: **Lof si es parte de comunidad, pero no se puede entenderse como si fueran sinónimos (...) en el lof viven mapuche con lazos familiares (...) considero que este trabajo es poco profundo y en las clases ya se enseñan los contenidos que pusiste (...) creo que tiene que ser aplicado de otra manera.** La afirmación del director fue cuestionada de inmediato por los investigadores, los cuales sugieren evitar los

esencialismos culturales a causa que nublan el foco investigativo. Un segundo caso, fue cuando la escuela invita a una exintegrante de la oficina regional (Temuco) del MINEDUC, con la intención de capacitar a los docentes, en cuestiones relacionadas con el llenado del formulario académico que estaría disponible en internet. Así que, la mujer trae consigo un modelo realizado con anterioridad en una escuela mapuche de la provincia de Cautín que, al presentarlo, de inmediato sufre críticas por parte de los docentes, donde el foco de atención se centró en la idea de interculturalidad, puesto que argumentaron que la entidad educativa se basa en un modelo que tiene por prioridad mantener y proyectar la cultura mapuche. Entonces la mujer, sugiere emplear la nomenclatura de monocultural, que fue bien acogido por la comunidad escolar.

El director a las 7:00 P.M. se levanta de su asiento cerrando la jornada en mapunzugun, para luego junto a los docentes comenzar a ordenar y limpiar el espacio, donde las mujeres retiran, lavan y secan los utensilios ocupados mientras conversan sobre las labores que deben realizar en sus viviendas; en tanto los hombres guardan los dispositivos electrónicos en el mueble de la sala. Estando todo terminado, los docentes salen al patio conversando en mapunzugun o castellano, donde luego de unos instantes se despedirán de un beso en la mejilla o un apretón de manos mientras dicen: **Pewkayal Peñi o Lamngen**, para luego abordar sus vehículos o retirarse caminando a sus casas. El último en salir de la escuela es el docente Mariano que, junto a su esposa, revisan que las salas estén cerradas, para así ascender a su vehículo y emprender el retorno a su vivienda, pero antes cierran el portón de la escuela valiéndose de sogas y una cadena oxidada.

5.-Cápitulo: Análisis.

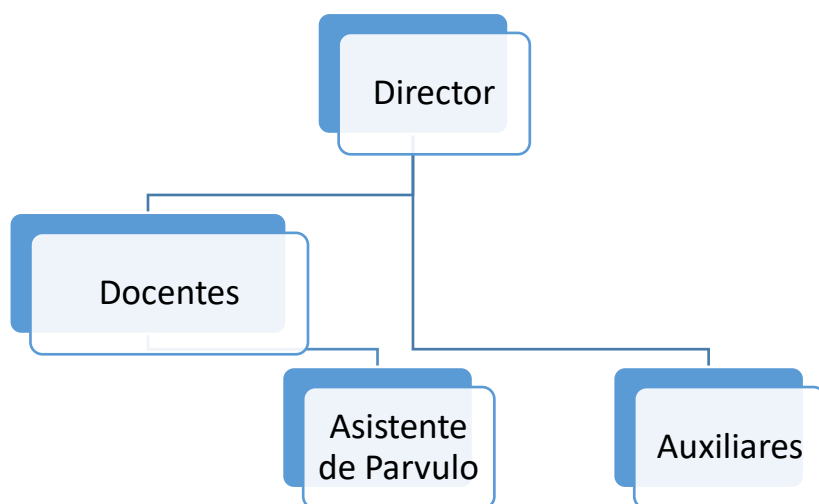
5.1.-Análisis de la escuela.

La comunidad educativa considera que su labor, permitió edificar una escuela “comunitaria”, que acentúa una acción pedagógica basada en una formación práctica-empírica, intelectual y cognitiva mapuche. Que fomenta los saberes y conocimientos de la tradición mapuche en los estudiantes, con la finalidad de construir el “ser mapuche” (puro e idealizado). Por lo tanto, siguiendo esta idea no se estaría reproduciendo el modelo educativo occidental o Winka, sin embargo, los hechos constatados empíricamente han demostrado que tal situación se aleja considerablemente de las evidencias observadas y analizadas.

5.1.1.-La organización escolar.

La estructura escolar está compuesta por un organigrama formal que cuenta con dos agentes comunitarios (Lonko y Werken), que rotan cada cuatro años el cargo de director, mientras el resto de la comunidad educativa-administrativa ostenta títulos universitarios, relegando a los educadores tradicionales (Kimche) a cátedras esporádicas en los Talleres. El organigrama se estructura teniendo al director a la cabeza, seguida de los docentes, asistente de párvulo y auxiliares (aseo y comida), tal como se expone a continuación:

Ilustración 3: organigrama escolar.



Fuente: Elaboración Propia.

La estructura escolar entrega a cada sujeto un rol y status determinado que no respeta la organización mapuche, tal como fue en su momento el caso del Lonko que desempeñaba labores pedagógicas, mientras el Werken era el director, teniendo como resultado que el primero deba aceptar las decisiones del segundo sin cuestionamiento alguno. Esta situación, no fue prevista ni por la administración y sostenedor que son personeros que ostentan cargos tradicionales.

Los sujetos cada vez que desarrollan su rol están determinados por un tiempo (una hora pedagógica equivale a 45 minutos) definido por la institucionalidad, en otras palabras, todo el entramado educacional (planificación de clases, materiales, evaluaciones, entre otras actividades) está regido por horas cronológicas (hora de llegada y salida; inicio y termino de cada período). Esta situación, nos muestra que la institución reproduce el tiempo como cualquier otra escuela o trabajo.

5.1.2.- Vestimenta escolarizada.

La administración escolar en el año 2006 eliminó de sus estatutos los uniformes escolares, puesto que no respondían a la tradición mapuche, así que se permitió a toda la comunidad

educativa emplear el uso de vestimenta libre, pensando en que la comunidad educativa optaría por reivindicar las prendas de carácter tradicional. Sin embargo, la expectativa se desvaneció cuando los estudiantes comenzaron a llevar consigo vestimentas y aparatos tecnológicos similares a las de jóvenes, niños y niñas del medio urbano. Esta situación paradójica, tiene su explicación en los padres, apoderados y docentes, los cuales a pesar de criticar y satanizar todo implemento o elemento exógeno siguen utilizándolos diariamente, ocasionando que los estudiantes reproduzcan implícitamente su implementación³⁶.

En cuanto al uso explícito de la vestimenta tradicional, los actores sociales señalan que su utilización es de suma importancia para la comunidad, puesto que establece una de las cualidades pertinentes a la hora de definir la mapuchidad, es decir, establecería una relación directa entre quienes son mapuche y quienes che/winka, tal como una frontera cultural que hace posible conectar al ser humano con la visión de mundo mapuche local. En tanto, el empleo de las ropas tradicionales, se observa con mayor frecuencia en aquellas instancias protocolares o socioreligiosas, como son los casos de los we tripantu; inicio y fin del año escolar; nguillatun y kamarikun; entre otras actividades. Esto se debe a que dichas situaciones hacen posible resaltar de forma directa e indirecta un sentimiento de ritualidad, que debe ser correspondido de acuerdo a las normas culturales, vale decir, al ritual solo se debe acudir manteniendo ciertas formalidades definidas por la tradición, entre ellas la vestimenta correcta, de lo contrario existen sanciones sociales, culturales y políticas que se ejercen sobre los involucrados. Entonces, la escuela no es reconocida y menos aún percibida por la colectividad como un espacio tradicional dentro del mundo mapuche, por lo cual los sujetos no sienten esa necesidad cultural de concurrir con sus atuendos tradicionales, en su día a día, puesto que la escuela se le ve aún como una institución del mundo winka, independiente de

³⁶ Las familias asumen en sus argumentos, que todo aquello proveniente del mundo “occidental” o “winka” no tienen validez alguna en la vida rutinaria y formativa de los niños, niñas y jóvenes mapuche, ya que, lo externo responde a una visión de mundo opuesta a la mirada “armónica y equilibrada” que supuestamente se daría en el lof. Sin embargo, a la luz de los hechos las personas en su diario vivir han de utilizar implementos y tecnologías no mapuche, como es el caso de los computadores portátiles por parte de los adultos, entre los cuales destacan los docentes, que planifican sus clases y se comunican con el resto de las comunidades a través de las video llamadas, evitando así visitarse. Esta situación es vista por los jóvenes y niños, los cuales para entretenerse utilizan sus teléfonos celulares, notebook o ven televisión, siguiendo el ejemplo que empíricamente dan los adultos.

las constantes reformas que trata de impulsar la nueva administración al incentivarlos a usar sus atuendos mapuche.

5.1.3.- Organización y distribución del espacio.

El espacio en el cual los docentes materializan la transmisión cultural, es en salas que cuentan con una materialidad (tablas y zinc), arquitectura y ordenamiento (formas rectangulares o cuadradas) ajenas al mundo mapuche, es decir, carentes de un patrón arquitectónico ovalado o circular con puertas y ventanas orientadas al Oeste, construidas sobre la base de materiales del medio ambiente local como totora o paja. Estas edificaciones se han mantenido sin cambios, a excepción de la construcción de la Ruca e incorporación de elementos visuales como: murales, cuadros, telares, pinturas, entre otros que exponen aspectos valóricos, normativos o educativos delo mapuche.

La sala cuenta con una organización denominada “*aula-caos o enseñanza tradicional*” (Contreras, 2015), en la cual los pupitres están distribuidos en filas paralelas frente al pizarrón, dejando espacios intermedios por donde los docentes se desplazan vigilando el comportamiento de los estudiantes. Esta organización de la sala, de acuerdo a Etienne Wenger (2001), es para “*que los alumnos estén libres de las distracciones de su participación en el mundo exterior-puedan prestar atención a un profesor*” (Ibíd., 1998 (2001), p.19), lo cual tiene como consecuencia que los estudiantes se enajenen de las situaciones que ocurren a su alrededor, evitando distracciones que impidan aprender los contenidos materiales e inmateriales del proceso pedagógico. Por lo tanto, esta organización es diferente al modelo mapuche, en donde predomina la circularidad como factor predominante en las relaciones cara a cara, que hacen posible la transmisión de las experiencias y saberes-conocimientos.

5.1.4.- ¿Educación Mapuche o Educación Formal en contexto Mapuche?

Los actores sociales (docentes, director, padres, apoderados y personas del lof) relacionados con la escuela sostienen que se está gestando una etnoeducación, sin embargo, al constatar empíricamente el contexto educacional se fue develando que los mecanismos, prácticas, relaciones socioeducativas-culturales y contenidos pedagógicos (materia, pruebas y calificaciones) seguían reproduciendo el currículo nacional de forma explícita e implícita,

donde lo mapuche se integra esporádicamente durante los intersticios de tiempo que otorguen los docentes. En este sentido los contenidos mapuche quedan segmentados, dispersos y parcelados en sectores y subsectores de aprendizaje, ocasionando que se neutralizan “*pasteurizados*”, *despojados de su sentido original*” (Forno, Alvarez-Santullano y Rivera, 2009, p.293) para mantenerlos en una segunda categoría como ocurre con las asignaturas de Sector Lengua Indígena³⁷ (SLI), Az Mogen y Talleres, ya que, la finalidad es mantener en el tiempo el capital cultural hegemónico. Al respecto podemos mencionar la idea de “*acción pedagógica*” impulsada por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1996), la cual es asumida como una violencia simbólica que implica la imposición de un conocimiento (arbitrariedad) como válido, legítimo o universal, en función de los intereses de la clase dominante para reproducir sus condiciones materiales e inmateriales.

Los conocimientos tradicionales son reducidos a un programa educativo, que es regido por los marcos nacionales, transformando la pedagogía del “*aprender-haciendo*” en una pedagogía formal. Para tal fin, los docentes emplean recursos educativos³⁸ y/o didácticos que no responden al contexto sociocultural mapuche, sino por el contrario son materiales exógenos (el pizarrón, plumón, texto escolar, proyectores, radios, televisores y notebook) que se emplean durante las clases. Tal como ocurre en las clases de SLI y Az Mogen donde se escriben palabras y oraciones en mapunzugun, con su respectiva traducción al castellano, similar a las clases de inglés o francés, como fue evidenciado en los cuadernos de niñas de 4° básico, que tenían escrito nombres correspondientes a filiaciones consanguíneas (Kuku, Chachay, Ñuke, entre otros) y su traducción.

En esta asignatura cada docente escribe los términos mapuche de acuerdo a sus propias percepciones y experiencias pasadas, puesto que la sociedad mapuche transmite su cultura a través de la oralidad, lo cual supone una dificultad a la hora de pasar al plano escrito, ya que, no existe un alfabeto mapuche que disponga de un grafema para cada fonema. Es así que, una misma palabra escrita por distintos docentes va a diferir al momento de utilizar los grafemas, como es el caso de “*V*” y “*U*”, “*C*” y “*K*”, ocasionando confusión en los estudiantes cuando deban transcribir las palabras dictadas o durante las evaluaciones de

³⁷Impulsada por el Decreto 280 en el año 2009.

³⁸ El recurso educativo, se define como “*un medio que materializa el diseño de una experiencia, que busca facilitar procesos de enseñanza-aprendizaje*” (Luna, Benavides, Gutiérrez, Alchao y Dittborn, 2014, p.226).

contenidos. Al respecto podemos mencionar lo expuesto en el apartado etnográfico, cuando el docente Ramón entrega un *liryc* mapuche a sus estudiantes, en donde estos debían de reconocer y separarlas palabras, sin embargo, los estudiantes no pudieron hacerlo por si solos teniendo que recurrir al docente, puesto que el *lyric* estaba redactado a partir de la experiencia de éste.

La competencia lingüística de los docentes en el resto de las asignaturas, se traduce en la utilización de palabras u oraciones a la hora de contextualizar objetos, animales, plantas, situaciones o filiaciones (consanguíneas o políticas), las cuales a posteriori son traducidas al castellano para que los estudiantes puedan entender a qué o quién se están refiriendo, debido a que el lenguaje cotidiano de éstos es el castellano.

Los estudiantes usan esporádicamente palabras en mapunzugun como el saludo (Mari mari), despedida (Pewkayal), contestar afirmativamente (Mai) y adjetivos calificativos en clases o en las pláticas rutinarias. Al respecto podemos mencionar que, en los recreos los estudiantes han de interactuar por medio del castellano, mientras el mapunzugun es utilizado secundariamente al momento de referirse a alguna persona, como es el caso de Peñi durante los partidos de fútbol: *¡Toca la pelota Peñi!*, lo cual tiene su explicación en que los estudiantes no cuentan con competencias lingüísticas que los habiliten para generar diálogos rutinarios. En consecuencia, cabe preguntarnos si el mapunzugun será entendido realmente como una herramienta reivindicadora dentro del contexto escolar, que va más allá de su encasillamiento en asignaturas y programas oficiales, donde los estudiantes realmente se sientan identificados con éste y puedan emplearlo de manera constante y en forma fluida, evitando que llegue a su fin una vez que los ancianos dejen de hablarlo.

5.1.5.-De las relaciones sociales “formales” de la sala al patio.

Las relaciones sociales entre estudiantes-docentes responden a dos tipos: a) cuasi simétrica (Semi-Horizontal): presente desde pre-básica a 4ºbásico, donde se da un clima ameno y familiar caracterizado por técnicas y métodos dialógicos-empíricos que refuerzan el trabajo grupal, colaboración, respeto a la naturaleza-entidades espirituales, entre otras. En este sentido podemos mencionar las salidas pedagógicas en las cuales se recorre el medio ambiente, con la finalidad que los estudiantes interactúen directamente con la flora, fauna y ghen, para así aprender empíricamente contenidos mapuche.

b) asimétrica (Vertical): esta relación se encuentra presente desde 5° a 8° básico, siendo caracterizada por prácticas pedagógicas rigurosas y autoritarias, que son legitimadas y naturalizadas por la propia sociedad. Siguiendo a P. Bourdieu y J. Passeron (1996) estaríamos en presencia de la Autoridad Pedagógica (AP), la cual remite a un *“poder de violencia simbólica que se manifiesta bajo la forma de un derecho de imposición legítima, refuerza el poder arbitrario que la fundamenta y que ella disimula”* (Ibíd., 1996, p.54), es decir, la AP se delega a los docentes a través de la institución escolar, ocasionando que éstos ostenten un status y poder por encima de los estudiantes, lo cual hace que la arbitrariedad se vuelva objetiva y legítima durante el proceso educativo. Esta situación, se debe al hecho que, el profesorado de Llaguepulli inconscientemente está preparando a los estudiantes, para que puedan adaptarse de la mejor manera al sistema estudiantil winka, puesto que, en los liceos y universidades no hay una relación simétrica, tan idealizada por el colectivo mapuche, sino más existe la figura del docente como entidad superior al estudiante. Por otra parte, el profesorado adopta esta forma vertical, producto que en su etapa estudiantil recibieron una formación occidental, tanto en el lof como en las ciudades aledañas, ya que, los docentes a cargo de la formación académica eran profesores winkas sin conocimiento de la realidad cultural del lof, lo cual derivó en que los profesores de Llaguepulli inconscientemente adquirieran este comportamiento distante como válido y legítimo a la hora de educar. Entonces, en este escenario el discurso de equilibrio, armonía, horizontalidad y simetría no está presente, poniendo de manifiesto el distanciamiento entre la idea y la práctica cotidiana que se realiza en las aulas.

Es así que, Javier Mahillo (1997) denomina a este sujeto como el *“profesor cuartelero”*, el cual confunde la enseñanza con la instrucción cuartelaría, donde al grito de palo y tentetieso, pretende conducir a los estudiantes hacia los verdes pastos del saber cómo si de un rebaño de borregos díscolos se tratase (Ibíd., 1997). Puesto, que se ve a sí mismo como la figura de autoridad detentora del saber y conocimiento al interior de la sala, subestimando al resto de los actores sociales, debido que *“es quién decide que se va a tratar (contenidos que ya le han sido prefijados), controla los tiempos asignados a las actividades, desautoriza o ignora las participaciones de sus alumnos y alumnas, y decide sobre quién puede o no participar en la clase”* (Solano, 2002, p.103). Esta situación, la podemos ver en el relato de Jaume Batlle (2013), cuando argumenta que:

“El profesor desempeña un rol al cual se le ha asignado una serie de funciones que determinan su poder en detrimento de los alumnos. El profesor es quien tiene y transmite el conocimiento y quien decide cuándo acaba una interacción, por lo que la asimetría se plasmará también en el hecho de que sea él quien explique y enseñe los contenidos propios de la asignatura en cuestión, quien evalúe o quien introduzca comentarios” (Ibíd., 2013, p.19).

Tal situación, se puede ejemplificar con el docente Mariano, el cual genera en la sala un silencio absoluto. Mientras habla y camina entre las filas de pupitres, acallando de inmediato cualquier intervención que entorpezca su materia, y si es necesario utilizará castigos como expulsar de la sala o reprimendas sin importar de quién se trate. Como se pudo observar, este docente a pesar de mostrarse crítico en las conversaciones y/o discurso en torno al modelo educativo Winka, sigue perpetuándolo e incluso mantiene un quehacer pedagógico tradicional que está siendo criticado y en desuso por ciertas instituciones educativas.

Los estudiantes son receptores pasivos de conocimientos, que asumen un comportamiento y/o actitud sumisa durante la clase, ya que, por su edad son considerados como baúles vacíos que deben de ser rellenos con objetivos, destrezas, actitudes, conocimientos y comportamientos predeterminados. Dichos contenidos, son adquiridos por los estudiantes sin emitir cuestionamientos en ninguna oportunidad, producto que en la jerarquía escolar detentan bajas cuotas de poder, por encontrarse debajo de los docentes. Es así que, su participación en el proceso educativo es reducida o nula, ya que no se les considera como agentes portadores de conocimientos, debido a que *“cuanto menos poderosa es una persona, tanto menos acceso tiene a las diversas formas de texto o de conversación (...). Quien carece de poder no tiene nada que decir”* (Batlle, 2013, p.18). La forma de la letra con sangre, ocasiona amargura y temor en los estudiantes, que prefieren callar en todo momento e incluso cuando tengan dudas sobre la materia, ya que, no desean ser recriminados o ridiculizados frente a sus pares. Al respecto podemos señalar las clases del 7° básico, donde los estudiantes miran y escuchan en silencio únicamente al docente mientras entrega la materia. Cuando es interrumpido por el más mínimo susurro de los estudiantes, de inmediato los reprende mediante comentarios sarcásticos como: *¿cuente a toda la clase?*, y, en el peor de los casos, anota en el libro o expulsa de la sala, sin siquiera tomar en cuenta justificaciones. Como

podemos ver estamos frente a un enfoque conductista, donde los docentes controlan y permean los comportamientos de los estudiantes mediante prácticas pedagógicas conservadoras y asimétricas durante el proceso educativo.

Esta relación entre actores sociales, es asumida con naturalidad dentro del campo educativo, ya que, cada uno ostenta un rol institucionalizado que es seguido al pie de la letra, siendo justificada, validada y necesaria para reproducir la estructura del sistema educacional. Como se puede ver estamos en presencia del “*habitus*”, concepto desarrollado por P. Bourdieu (1991), que lo define como un:

“(…) sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos” (Ibíd., 1991, p.92 citado en Capdeville, 2011, p.34).

El habitus se expresa objetivamente, pero se asume subjetiva e inconscientemente por los sujetos, vale decir, se ejerce una internalización de la exterioridad o “historia hecha cuerpo”, ya que, son estructuras que permean el comportamiento y las prácticas de cada individuo dentro del modelo educativo. Por ende, el habitus se cimienta sobre la base de un conjunto de esquemas prácticos perceptivos que responden a “márgenes de maniobra”, los cuales permiten aprender e internalizar las pautas de participación que definen las reglas, normas, comportamientos válidos y sus consecuencias, mediante la concientización, familiarización, o lo que P. Berger y T. Luckmann (2003) llaman “*socialización secundaria*”³⁹. De esta forma, los actores sociales quedan anclados a las disposiciones del habitus, sin poder cuestionar la estructura y/o posicionamiento (Jerarquía y Cuotas De Poder), puesto que se asume desde la subjetividad de las personas como un hecho objetivo e inherente a la estructura social. Donde cada cual tiene disposiciones, comportamientos, status y roles

³⁹ La socialización secundaria se constituye en los procesos que introducen al individuo en nuevos roles y contextos de su sociedad, incluyendo particularmente a los “submundos institucionales” dependientes de la estructura social y la división del trabajo (Berger y Luckmann, 2003).

definidos: estudiantes (sumisos) y docentes (activos) que al momento de interactuar se condicionan individual (sujeto) como colectivamente (comunidad).

Los docentes independientemente de la relación socioeducativa que establezcan con sus estudiantes (simétrica o asimétrica), siguen ejerciendo en mayor o en menor medida una autoridad pedagógica basada en el poder.

En cuanto al recreo, las relaciones entre estudiantes-docentes es nula, puesto que estos últimos se reúnen con sus pares tanto en los espacios comunes (casino) como privados (sala de profesores), limitando alguna vinculación con sus estudiantes, salvo excepciones que tienen que ver con lo normativo y comportamientos inapropiados que afecten el ambiente y convivencia escolar. Esta situación, dista del discurso escolar, el cual menciona que los estudiantes y docentes en todo momento poseen vínculos más allá de lo pedagógico, como si se tratase del ámbito familiar y/o tradicional.

5.1.6.-Las evaluaciones como mecanismo de poder.

La escuela divide el periodo escolar en dos semestres, donde al final de cada uno entrega a los apoderados un reporte de las calificaciones obtenidas por sus pupilos. Para ello, los docentes realizan periódicamente evaluaciones después de concluir un tema, las cuales se traducen en notas que van desde el 2 a 7, es decir, se emplean evaluaciones sumativas que califican a los estudiantes en función de su rendimiento o retención de los contenidos. En este registro académico, se ejercen trabajos (grupales o individuales) como guías, pruebas coeficiente 1 o 2 y reportes, *“a las que ellos (estudiantes) se enfrentan en un combate individual, donde el conocimiento se debe demostrar fuera de contexto y donde se considera que colaborar es hacer trampa”* (Wenger., 2001, p.19). Es así que, los estudiantes solamente se valen del lápiz y goma, mientras son vigilados por sus docentes (paseos por la sala), y cuando estimen conveniente aplicarán sanciones como las expulsiones o retirar las pruebas. Por ende, los docentes controlan el conocimiento y resguardan la disciplina del estudiante, ya que, esta práctica posee un carácter punitivo y represivo donde a través del ejercicio del poder se controla las insumisiones, como si se tratará de un juicio.

Tal como se aprecia, la asimetría se encuentra presente antes, durante y después de cada evaluación, donde el docente se convierte en un “ente inquisidor”, que detenta el monopolio

del conocimiento válido, decidiendo qué, cómo y cuándo evaluarlo. A los estudiantes se les permite participar solamente en la retroalimentación, puesto que el sistema educativo considera que no poseen las cualidades necesarias para proponer una “calificación objetiva”. Por lo tanto, esta práctica es una actividad antidemocrática, ya que no es negociada o consensuada, sino por el contrario es impuesta por el docente, el cual impide una mayor participación de los estudiantes en cuestiones pedagógicas y evaluativas, debido a que esto significaría perder poder, ocasionando que éstos fuesen escalando en la jerarquía escolar, situación contraproducente a la estructura educativa conservadora. Es así que, la escuela de Llaguepulli emplea las evaluaciones como una herramienta de sometimiento que moldea y encauza a los estudiantes, lo cual para P. Bourdieu y J. Passeron (1996) significa un acto de violencia simbólica que “logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza” (Ibíd., 1996, p.25). Estas imposiciones son de orden inmaterial y material, las cuales responden a un poder externo a la población, es decir, se ejerce un instrumento funcional al modelo político nacional (Martínez, 2011), que no toma en cuenta el contexto sociocultural en el cual se replica, ya que, la finalidad es reproducir el sujeto nacional contemplado en las bases del currículo educativo.

Esta situación contrasta con las pautas de evaluación emanadas desde el mundo mapuche, puesto que las evaluaciones no recaerían en un espacio y tiempo estático (como las aulas y pruebas), ya que la escuela al situarse discursivamente como una extensión del lof, debería ser capaz de dejar a un lado la forma “*winka*” de cualificar y evaluar a los estudiantes, es decir, evitar el empleo de evaluaciones sustentadas en notas y pruebas estandarizadas que definirían a los estudiantes como portadores o no del conocimiento (aprobación de pruebas y acceder a otro nivel/curso). Por ende, lo ideal sería recoger y aplicar los métodos tradicionales de evaluación mapuche dentro de sus planes educativos, en donde las principales fuentes de adquisición y evaluación se basan en la oralidad (mapunzugun) y en el aprender-haciendo.

A) La oralidad: es el primer mecanismo de evaluación y enseñanza mapuche, siendo el medio por el cual se accede a los conocimientos, valores, prácticas socioculturales, parentales, territoriales, trabajos, entre otras acepciones. Los estudiantes son evaluados por los adultos y

ancianos, a medida que hacen uso del mapunzugun durante su día a día, sin importar si ostentan un amplio vocabulario, puesto que lo relevante e importante para la comunidad, es el hecho de que los estudiantes intentan enunciar y comunicarse en las distintas esferas sociales a través del mapunzugun. De acuerdo a los discursos del lof, un mapuche si desea conectarse con su tradición debe hacerlo a través del lenguaje propio para que cada palabra tenga sentido y significado, como por ejemplo a la hora de emplear un jejpun no es recomendado hacerlo en castellano, debido a que los seres espirituales no entenderían nada del mensaje. A su vez, a la hora de entregar los conocimientos es menester hacerlo en mapunzugun, según las familias⁴⁰. En este sentido, el portavoz de los conocimientos debería tener las aptitudes lingüísticas adecuadas, ya que, de acuerdo a esta postura no basta solo con escribir o dictar palabras en mapunzugun, puesto que sería mantener el mismo sistema actual de las clases donde no importaría si se dictan o escriben las clases en castellano o mapunzugun. Entonces, lo que debía hacerse es utilizar el mapunzugun como principal medio de comunicación en todo momento de la jornada escolar, y a su vez generar un ambiente ameno y familiar, tal como vienen pregonando los actores sociales de la comunidad educativa.

B) El aprender haciendo: permitiría a los docentes entregar los conocimientos tradicionales de forma práctica a los niños, niñas y jóvenes, es decir, a medida que se explica un contenido específico se muestra cómo debe ser ejecutado, en donde una vez adquirido los saberes y conocimientos endoeducacionales, los estudiantes procederían a ejecutarlos en el plano empírico (del hacer), de esta forma el conocimiento de la matriz cultural se va a aprehender coherentemente si se desarrolla con el hacer. Entonces, la evaluación durante esta práctica, debería iniciar desde el momento en el cual los estudiantes aplican los contenidos adquiridos; por su parte, los docentes observarían el desempeño de los estudiantes, evaluando en silencio la situación, y solo actuarían cuando deban de corregir a los estudiantes, por el mal empleo de las técnicas, tal como sucede en los hogares, cuando los ancianos corrigen a los jóvenes cuando realizan mal una labor hogareña (agrícola, mantenimiento del hogar, entre otras acciones). En los pequeños, se debe de emplear el aprender-haciendo mediante juegos imitativos, que se han de definir como inawentun (la imitación) y el azümkantun (jugando a

⁴⁰ Cabe señalar que las transmisiones culturales, no se utiliza solamente el mapunzugun, sino también lo entremezclan con el castellano, aunque en los discursos se sostenga que la oralidad se basa en el mapunzugun.

hacer) donde ambos factores de aprendizaje combinados dan pasó al Kimkantun, (jugando a aprender), en que cada niño va a personificar a un sujeto (padre, madre, ancianos, entre otras) con su respectivo rol y labor.

5.2.-Análisis del ámbito hogareño.

5.2.1.-La educación mapuche en el hogar.

La comunidad mapuche de Llaguepulli transmite su legado cultural a través de la institución familiar, en la cual no solamente participan los progenitores, sino también encontramos la presencia activa de los tíos, tías, abuelos y abuelas (ancianos). Esta estructura educativa se sustenta en una organización jerárquica que sitúa en la cúspide a las/os ancianas/os (kimche), otorgándoles así una relevancia y preponderancia a la hora de formar a las nuevas generaciones. Por la razón que el mundo mapuche considera a los ancianos como bibliotecas vivientes, debido a que cuentan a cabalidad con los conocimientos de su tradición cultural, es decir, albergan la memoria social de su pueblo, facultándolos social y éticamente para entregar dichos conocimientos formativos a los educandos. De este modo, se consigue ser una persona respetada y valorada en los planos domésticos y públicos, siendo reconocida por el resto de los integrantes del tronco parental como fuente inagotable del conocimiento mapuche (Quintriqueo y Quilaqueo, 2005), ya que, *“el conocimiento es precioso y difícil de obtener, y la sociedad respeta mucho a aquellos ancianos y ancianas sabios que se especializan en conservarlo, que conocen y pueden contar las historias de los días de antaño”* (Ong, 1996, p.47). Es decir, la sociedad mapuche, respeta y valora a aquellos sujetos que son capaces de narrar las *“historias de (la) acción humana para guardar, organizar y comunicar lo que saben”* (Ibíd., 1996, p.138).

Por lo tanto, el respeto se materializa, por ejemplo, cuando los ancianos hablan en su familia, son escuchados en silencio, sin recibir algún cuestionamiento a su experticia por ningún integrante familiar. De esta manera, el respeto y valoración que ostenta el kimche, no recae sobre un título universitario tal cual lo hace un pedagogo en su sala de clases, sino más bien por su condición etaria que es un indicador de sabiduría que se ha ido desprendiendo de sus experiencias vivenciadas a través de los años, en donde se ha conseguido dar solución y/o respuestas satisfactorias a innumerables problemas que han atañado a su familia y sociedad. Es por tal razón, que cuando a una persona se le denomina *“chachay”* o *“papay”* refleja por un lado este componente de experiencia y respeto, y, por otro lado, la persona que adquiere dicha denominación siente orgullo y aceptación social. Es así, que en cualquier espacio en el cual se hagan presentes los ancianos serán venerados por todas las personas, siendo el sujeto

de mayor importancia, por darle validez y continuidad histórica a la estructura social del universo simbólico. Al respecto María Catrileo (2010) menciona que:

“El respeto a los ancianos es un valor vigente y muy importante. Los abuelos entregan a los niños y jóvenes una fuente de desarrollo de su identidad a través de las narraciones y conversaciones acerca de sus experiencias pasadas y otros acontecimientos familiares y grupales” (Ibíd., 2010, p.35).

Seguido de los ancianos se encuentran los adultos varones y/o mujeres (tíos, tías, madres y padres), los cuales colaboran en la transmisión cultural, de manera paralela a los ancianos, sin embargo, aprendiendo de éstos. En tanto, su labor específica durante la formación socioeducativa de las nuevas generaciones, se expresa en la transmisión de experiencias asociadas al quehacer en las distintas labores y/o trabajos rutinarios.

5.2.2.-Espacio.

El principal espacio de transmisión cultural mapuche es el interior de las viviendas de los ancianos de cada grupo familiar, las cuales, a pesar de no contar con la materialidad idónea (fibras vegetales y maderas locales), presentan un ordenamiento arquitectónico y simbólico que va de la mano con la mirada mapuche, como es su ubicación en altura cercana a los árboles, orientación de puertas y ventanas al Este, ya que, de esa manera entra la luz y calor del amanecer, también ingresa el newen (energía positiva) de los espíritus sobrenaturales, que influirán en los individuos que alojan en el inmueble. El interior del inmueble, presenta similitudes con el resto de las viviendas del país, puesto que la distribución mantiene el patrón de la sociedad occidental, en donde cada ambiente (dormitorios, cocina, comedor, living, baños, entre otros) está dividido por muros de madera, situación que no debería ocurrir, ya que, la distribución clásica de las viviendas mapuche presenta un único espacio que conecta los distintos ambientes. A pesar de esta situación, algunos de estos ambientes han sido resignificados por las personas para mantener las prácticas socioculturales de sus ancestros, como es el caso del living y comedor, en donde los artefactos (mesas, sillones, sillas, entre otros) son posicionados de forma circular con la finalidad de mantener las prácticas sociales mapuche, es decir, las interacciones cara a cara durante las reuniones familiares.

Junto a las viviendas se encuentran las rucas, las cuales mantienen los patrones arquitectónicos, materiales y simbólicos tradicionales mapuche⁴¹. Sin embargo, esta edificación no es vista como un espacio recurrente a la hora socializar, pernoctar y cocinar-comer por las familias, ya que, dicha función ha sido traspasada a las viviendas familiares, puesto que éstas han logrado entregar un mayor confort a las personas⁴². Por lo tanto, las rucas solo son ocupadas en ciertas épocas o acontecimientos específicos, como son los nguillatún, kamarikún, mafun (matrimonio) y eluwun (funeral), debido que éstos requieren de la su utilización cuasi obligatoria, ya que, no existe otro espacio que cumpla con los menesteres exigidos a la hora del desempeño socioreligioso, es decir, la ruca es “simbólicamente” (o discursivamente) el espacio por excelencia del mantenimiento y reproducción cultural del mundo mapuche. A su vez, existe un segundo tipo ocupación, que está asociado al etnoturismo, donde algunas de las familias han visto un nuevo nicho económico, en la obtención de dividendos monetarios. En este sentido, se expone (o vende de acuerdo a sus detractores) la “cultura mapuche” a turistas en el interior de las rucas, donde se realizan talleres de tejido, alfarería, cocina y se hacen charlas en torno a las tradiciones mapuche bafkenche, mientras toman mate. También, las rucas son transformadas en hospedajes provistas de una o dos camas, permitiendo alojar a los turistas que han comprado el “paquete turístico”.

Por lo tanto, la relevancia tradicional que debería presentarse en este espacio de “*identidad mapuche*” solamente se manifiesta en aspectos específicos, esporádicos y folclóricos, delegando a un segundo nivel la importancia de la ruca en la actualidad. De esta forma, en la cotidianidad, los sujetos no perciben esta relación asimétrica entre ambos espacios, sino por el contrario sostienen que la ruca posee una importancia superior a las casas, lo cual solamente es justificado por su imaginario colectivo.

⁴¹ Véase apartado etnográfico.

⁴² Al darles mayor cobijo en ámbito tales como: infraestructura (impermeabilidad), iluminación y electricidad para realizar sus labores o tareas; socializar o jugar; baño y cocina integrada dentro del mismo inmueble, entre otras acepciones. En este sentido, hacemos mención a las palabras de don Mauricio, el cual exponía que los mapuche no tienen por qué seguir viviendo en la miseria, ya que, también tienen derecho al agua potable, casas bien arregladas, etc.

5.2.3.-Edades de los conocimientos.

El lof mapuche de Llaguepulli para asegurar la reproducción y mantención del universo simbólico, debe transmitir sus conocimientos y saberes a las nuevas generaciones, a partir del momento en que nacen los miembros hasta cuando mueren. En este recorrido biológico, los conocimientos simbólicos y prácticos se complejizan a medida que los sujetos maduran, puesto que cada ciclo biológico contempla ciertos deberes y roles específicos dentro de la comunidad y familia. Entonces, los sujetos van adquiriendo los conocimientos paulatinamente durante su desarrollo corporal y cognitivo, ya que, de esa manera podrán realizar y entender adecuadamente cada explicación entregada por los adultos y ancianos.

La transmisión cultural comienza con los bebés, en donde padres y ancianos interactúan con los recién nacidos, por medio de cantos en mapunzugun, que tienen por finalidad explicar al recién nacido el entorno físico y metafísico del lof, puesto que en las tonadas se describen los agentes espirituales, flora y fauna circundante a su unidad territorial. En una segunda etapa los niños y niñas, son instruidos en primera instancia en los conocimientos simbólicos, tales como lo valórico, moral y normativo, y en segunda instancia se hace entrega de los conocimientos prácticos, generados por medio de una incipiente división sexual del trabajo. Así que, los niños y niñas deberán ejercer ciertas tareas de acuerdo a su sexo, aunque esta separación no es tan marcada a esta edad, ya que, las tareas otorgadas no requieren de demasiada especialización intelectual o física, sino más bien son apoyos complementarios a las necesidades de los adultos y ancianos.

Finalmente, los jóvenes a partir de los 12 años adquieren conocimientos intelectuales y físicos complejos, donde éstos son separados por sexo, ya que, cada uno ostenta particularidades a la hora de la transmisión cultural. En este sentido, nos referimos que, los sujetos adquieren los conocimientos y saberes a medida que ocupan un rol definido de antemano por el sexo y edad, es decir, los conocimientos son entregados a los sujetos a partir de la posición y función que desempeñen dentro de cada espacio socioeducativo. Por tal razón, a medida que crecen los sujetos se complejiza intelectual y físicamente su participación en las instancias de adquisición cultural. Dicha situación explica el por qué los niños y niñas no tienen una participación activa y directa en aquellas prácticas pesadas como

la siembra o cosecha, ya que, no cuentan con los conocimientos y menos aún las condiciones físicas que les permitan emprender tal empresa.

5.2.4.-El mapunzugun.

El mapunzugun como todo lenguaje produce interacciones sociales y culturales entre sus miembros, permitiendo socializar los saberes educativos en niños y niñas, en la relación espiritual y entre los propios miembros de la comunidad (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010). Entonces, éste permite la gestación de procesos intersubjetivos donde las representaciones de la realidad local entorno a los sentidos y significados cobran relevancia para las personas, debido a que el lenguaje hace posible que los hablantes posean un capital cultural cognitivo similar, que permite codificar y decodificar los mensajes emitidos. En este sentido, el mapunzugun se entiende como “*signos de la comunicación, el mundo animal, vegetal, mineral, acuático y las dimensiones de tiempo y espacio*” (Quilaqueo, Quintriqueo, Catriquir y Llanquinao, 2003, Citado en Quilaqueo, 2006, p.74), es decir, el mapunzugun se entiende como Cultura, y a su vez es el punto que permite la construcción identitaria.

El lenguaje oral ostenta una notoria importancia dentro de los planos discursivos evocados por los miembros de Llaguepulli, puesto que constantemente han manifestado que éste es el medio por el cual pueden reproducir y transmitir su capital cultural. A su vez permite conectarse directamente con los ámbitos metafísicos, es decir, a través del lenguaje establecen relaciones directas y duraderas con las entidades que están adscritas a sus unidades territoriales como es el caso de los ghen (espíritus del medio natural), para garantizar su bienestar en el tiempo. Sin embargo, nuestras constataciones han logrado detectar que dichos discursos no se ponen de manifiesto en la práctica, ya que el empleo del mapunzugun en la vida cotidiana no es un recurso comunicativo generalizado en los distintos ámbitos de la esfera social, a causa que está siendo reimplementado en los hogares a partir del año 2006, cuando se inició con la reconfiguración y reconceptualización de la idea del ser mapuche. Desde ese momento, comienza a gestarse abiertamente en las distintas familias la reconciliación con el pasado indígena, donde primeramente se trató de avocar todos los esfuerzos en el aprendizaje del lenguaje, a través de los ancianos, que eran en ese momento los únicos que mantenían en la memoria esta fuente oral (Rosas, 2013).

Por lo tanto, se esperaría que este resurgimiento de las pautas lingüísticas llegase a cada rincón del medio cotidiano, empero esta situación se reduce a ciertas instancias y relaciones sociales específicas, ya que no todas las personas poseen las mismas aptitudes lingüísticas. Es así que, el uso del mapunzugun recae principalmente en los ancianos, producto que son actores sociales que aprendieron de primera mano el idioma, teniendo como resultado que sean sujetos monolingües, lo cual obliga a las personas a usar el mapunzugun como medio comunicacional o en su defecto mezclarlo con el castellano en una suerte de sincretismo lingüístico. De lo contrario, se asume como una grave falta hacia la figura de los ancianos, puesto que se les está faltando el respeto como kimches, por esta razón si una persona no posee un mínimo del capital lingüístico es mejor callar. En tanto, las nuevas generaciones no emplean este recurso comunicativo, como principal medio verbal, sino por el contrario se observa la primacía que ostenta el castellano durante las relaciones sociales, puesto que la mayoría de estos actores no han alcanzado a educarse a plenitud en lo que va de este resurgimiento lingüístico. De esta forma, a posteriori se da un *“empobrecimiento léxico, (producido por) la pérdida de oposiciones fonológicas y la alteración de rasgos gramaticales considerados sólidos”* (Wittig, 2009, p.139), siendo resultado de la imposición del lenguaje hegemónico que se mantenía hasta antes del año 2006, producto de la imposición militar que asedió la zona desde comienzos del año 1880. Sumado que en la década de 1950 se decreta la prohibición de hablar lenguas indígenas tanto en público como en privado, donde las instituciones eclesiásticas materializaron dicha prohibición, teniendo como resultado generaciones venideras fragmentadas, por no poder reproducir adecuadamente los referentes culturales mapuche, ya que, no se podían enseñar los conocimientos locales a partir del castellano, por el hecho que responden a lógicas de pensamiento distintas, las cuales no contienen sentidos y significados equivalentes (Quintriqueo, 2009).

Esta situación de empobrecimiento lingüístico ha llevado a los sujetos a tener que ir desentrañando las pautas lingüísticas desde los conocimientos que mantienen los ancianos, para ir re-aprendiendo su idioma, lo cual ha significado una re-educación para las nuevas generaciones. Es así que se han topado con dificultades gramaticales y sociocognitivas a la hora de practicarlo, puesto que, al no contar con los referentes sociolingüísticos a temprana edad, significó un factor detonante en la comprensión y aprehensión de los códigos e interpretación del universo simbólico. De este modo, se han generado, por un lado, actores

sociales que solamente son capaces de decodificar los mensajes en mapunzugun, sin embargo, no tienen la capacidad lingüística y fonética de responder de la misma manera, lo cual ha dado como resultado personas oyentes del mapunzugun. A pesar de ello, esto no ha impedido que se desenvuelvan en el mundo mapuche, ya que mantienen relaciones sociales activas con sus contemporáneos, los cuales se relacionan principalmente en castellano. Sin embargo, durante las prácticas socioculturales como los nguillatún o kamarikun, estas personas tienen una participación reducida, llegando a ser actores pasivos donde su participación queda anclada a instancias secundarias que no remitan a un carácter sacro, como las conversaciones en la comida o al término del ritual, debido que, en el rito solamente pueden participar activamente aquellos que cuenten con las aptitudes lingüísticas necesarias. Esto se explica a través de la tradición, la cual sostiene que si alguna persona invoca un ritual mapuche debe de hacerlo por medio del mapunzugun, ya que de lo contrario se estaría faltando el respeto a los agentes suprahumanos y a los hablantes (principalmente los ancianos, kimche, machi, lonko, entre otras personas), por no comunicarse en el lenguaje que protocolar, ocasionando que sus predigas y requerimientos no sean tomados en cuenta. Por otro lado, hay sujetos capaces de entender y reproducir verbalmente mensajes en mapunzugun, pero su vocablo se reduce a instancias específicas como las ceremonias socioreligiosas a nivel familiar y lof. Además, las relaciones sociales en las cuales es empleado este lenguaje son durante las interacciones con los ancianos y con el medio natural, ya que, éstos principalmente se desenvuelven en mapunzugun, obligando así a las nuevas generaciones a utilizarlo. En cuanto a las relaciones cotidianas, se aprecia el castellano como el principal medio de comunicación a la hora de vincularse con sus pares, puesto que, en la escuela, liceos e incluso en el hogar, el castellano tiene relevancia durante las interacciones sociales, lo cual significa que el etnolenguaje más allá de lo discursivo queda relegado a una segunda categoría, donde solamente es usado cuando se hacen llamamientos a la indianidad mapuche.

5.2.5.- ¿Existe una transmisión cultural mapuche actualmente?

La transmisión cultural que es llevada a cabo por las familias de Llaguepulli, ostenta una cierta homogeneidad, a pesar de los planteamientos que subyacen en los discursos de los actores sociales involucrados, vale decir, las familias de corte tradicional y evangélicas se muestran antagónicas a la hora de expresar sus discursos, puesto que las primeras afirman

que todo mapuche tiene un legado cultural asociado al medio ambiente del lof, del cual se desprenden los saberes y conocimientos propios que permiten explicar su realidad específica. Por lo tanto, los evangélicos no contarían con dichas disposiciones culturales, debido a que han sido “*atrapados por la religión occidental o winka*”, que los ha hecho distanciarse de la estructura social mapuche para ser un simil de winka, así que son denominados como “*che*”, es decir, serían definidos y vistos como cualquier otro externo a la comunidad. Sin embargo, en la constatación de los hechos hemos visto que tal distanciamiento expuesto por los mapuche tradicional queda ajeno a la realidad empírica, puesto que se presencia la aplicación de las mismas prácticas, dispositivos y técnicas a la hora de transmitir los conocimientos, saberes y contenidos supuestamente originarios, donde no hay presencia de diferencias sustanciales que las distancie, sino más bien cuentan con más similitudes entre sí.

Tanto es así que, podemos decir que en las oraciones y predigas, cualquiera podría pensar que se daría un distanciamiento por contar con deidades que corresponden a dos universos simbólicos distintos, pero no es así, puesto que ambos grupos emplean las mismas performance y palabras, expuestas tanto en castellano, mapunzugun o una mezcla de ambos. Más aún, se puede decir que los dispositivos de transmisión cultural de corte oral-simbólico: valores, los cantos, fábulas, cuentos, sermones; y práctico: labrar, cosechar, ordenar, cocinar, cuidar/mantener plantas, animales y personas; no son exclusivos de la colectividad de Llaguepulli, ya que, son contenidos que pueden apreciarse y asemejarse inclusive en aquellos grupos campesinos no indígenas, como es el caso del labrado de la tierra, donde los jóvenes aprenden a interactuar con el medio ambiente a partir de la practica empírica utilizando las mismas técnicas y herramientas a la hora de realizar la labor agrícola. Del mismo modo, en el plano valórico podemos ver la frecuencia del empleo del “*respeto*” en los discursos de los adultos, como un valor intrínseco e incluso único dentro de la mirada mapuche de Llaguepulli, empero a la luz de los hechos este valor está presente en distintos grupos sociales, puesto que ha sido denominado como un valor universal que es enseñado durante la niñez, a cada integrante de las diferentes sociedades actuales.

A su vez, cuando se habla de técnicas propiamente mapuche en la transmisión cultural como: cantos, fabulas o consejos, no encontramos diferencias sustanciales que las hagan ser un referente identitario y distintivo con el resto de los grupos indígenas y no indígenas, ya que

son recursos pedagógicos empleados en distintas sociedades. Por ejemplo, los cantos son un dispositivo que incluso lo podemos encontrar con bastante regularidad en sociedades occidentales, que sirven para tranquilizar y entregar los primeros contenidos a las nuevas generaciones, del mismo modo las fábulas/cuentos entregan contenidos morales y éticos a los niños y niñas. En tanto, los consejos se van entregando a medida que los jóvenes se van formando y como familia es menester llevar a los hijos, nietos y sobrinos por un derrotero más o menos equilibrado, para evitar posibles problemas en los sujetos, como: evitar las drogas, robos y cualquier otra práctica que ponga en jaque el equilibrio familiar. Por lo tanto, estas prácticas no encuentran un sustento concreto que nos permitan decir que son técnicas únicamente del mundo mapuche, más aún si mencionamos la técnica del aprender-haciendo, nos daremos cuenta que está presente en cualquier grupo humano, como en los campesinos, los cuales aprenderán a relacionarse con el medio agrícola a partir de la práctica empírica, es decir, sabrán como labrar la tierra mediante el hacer.

La reciprocidad concepto tan utilizado por la antropología y sociología clásica, al momento de referirse a las relaciones de mutuo intercambio entre los grupos, permitiendo mantener en equilibrio la estructura social a través del capital social. Es así que, se ven relaciones de igualdad y equitativas entre el colectivo de un universo simbólico. Sin embargo, a la luz de los hechos, en Llaguepulli solamente se refleja al interior de cada grupo familiar, en este sentido los integrantes de un mismo tronco parental que cohabitan en un mismo predio, logran hacerse de esta acción, empero en instancias acotadas como es el caso de las mingas o cuando un familiar presenta dificultades económicas y de salud, la razón que explicaría esto sería la necesidad de darle continuidad al núcleo familiar a través del tiempo. Por lo tanto, la reciprocidad no la podemos encontrar en un nivel superior del ámbito familiar, puesto que cada predio organiza y asigna sus bienes materiales e inmateriales con su grupo de origen salvo contadas excepciones, como es el caso de los funerales y entierros, donde los distintos integrantes del núcleo mapuche de Llaguepulli se ven en la obligación de ser parte del evento por una cuestión ético y normativa que está arraigada en la tradición. El no hacerlo significa, una falta grave de respeto no solo al occiso y su familia, sino al conjunto del lof, lo cual traería como consecuencia romper relaciones sociales con la familia infractora.

Por otro lado, si quisiéramos mencionar algo propio de esta comunidad mapuche Bafkenche (Lafkenche), tendríamos que pensar en la transmisión de contenidos asociados al mundo marítimo, es decir, la relación que se tiene con el lago Budi. Sin embargo, los contenidos y relaciones asociadas a esta instancia no se encuentran presentes en la actualidad, debido a que los mapuche hace más de 40 años que han abandonado las interacciones frecuentes y directas con el lago Budi. Tanto es así, que ni siquiera los ancianos han conservado en sus relatos la importancia que debería revestir el espacio acuático como medio de conocimientos simbólicos y prácticos para un mapuche Bafkenche. Reduciendo este espacio a prácticas específicas y esporádicas de carácter ritual como es el caso de los Nguillatún y Kamarikún; por otro lado, es utilizado como un espacio sustentado en el comercio del etnoturismo, donde familias enteras hacen recorridos por el lago mostrando la fauna silvestre a turistas, que una vez acabada la visita los actores sociales no tienen intención de volver a este espacio para interactuar, ya que, han dejado de ser pescadores mapuche para convertirse en agricultores.

5.3.-Escuela y casa.

5.3.1.-Uso del lenguaje.

El lenguaje local, ha sido mitificado y sobrevalorado por los actores sociales del colectivo en Llaguepulli, a tal punto de decir que no existe otro lenguaje que pueda generar lazos entre la dimensión humana-natural-espiritual. De hecho, este discurso esencialista lo podemos apreciar también, en intelectuales indigenistas que sin cuestionamiento alguno han realizado estos planteamientos, dándole legitimidad y validez en los planos académicos. Sin embargo, los datos empíricos recogidos en el medio escolar y hogareño, nos demuestran lo contrario, puesto que el mapunzugun no es un idioma que actualmente se encuentre enraizado en el colectivo, ya que su uso frecuente se reduce a ciertos espacios, momentos y personalidades específicas, es decir, es relegado a ciertos ámbitos sacralizados o formales que revisten su utilización cuasi folclórica como los discursos por parte de autoridades tradicionales y no tradicionales, los rituales o peticiones al medio espiritual. Entonces, esta supuesta importancia o relevancia que tendría el mapunzugun en la vida de las personas, no es más que un discurso esencialista que trata de posicionar el deseo de las personas por sobre los hechos empíricos, ya que el castellano es el lenguaje que actualmente se encuentra vigente en la comunidad, y por el cual se han de comunicar las personas, salvo unas cuantas excepciones como es el caso de los adultos mayores o ancianos, que en su memoria colectiva mantienen los nexos con el idioma. Empero, una vez que estos ya no sigan con vida, se esperaría su debilitamiento, a pesar de los reiterados trabajos emprendidos por agentes de la comunidad que siguen reproduciéndolo, pero como hemos dicho solamente en espacios reducidos y específicos, siendo utilizados conceptos o palabras en la vida cotidiana de las nuevas generaciones que no hacen más que un agregado lingüístico del castellano, vale decir, se convertirá a la larga en una lengua puente.

De esta forma ese esencialismo que se muestra en los discursos de las personas de Llaguepulli, principalmente de parte del cuerpo académico de la escuela, quedan anclados a una idea de ser, debido a que incluso éstos siendo los precursores de su supuesto resurgimiento, en el cotidiano de sus clases y fuera de estas se han de comunicar mediante el castellano, dándonos a entender una doble conducta en su actuar, que a pesar de criticar el castellano como un lenguaje que no entiende, no comprende y ni aprehende la cosmovisión

mapuche, siguen empleándolo como principal medio de comunicación e incluso como puente a la hora de transmitir los conocimientos tradicionales como es el caso del mapunzugun, que manifiesta ciertas acepciones en una suerte de contextualización que permitiría a los niños aprehender su realidad local, pero a la luz de los hechos no es más que un bilingüismo cultural tal como se empleaba en la década de 1940 en México o Perú en las escuelas de verano.

Por lo tanto, el mapunzugun se encuentra relegado a un segundo lugar dentro del lof, y peor aún supeditado al castellano, ya que este último es el principal medio de comunicación de la comunidad. En este sentido el mapunzugun se entiende como un lenguaje pasteurizado, que ha perdido de cierta forma su estructura, simbolismos y entendimiento de la realidad, es decir, se ha despojado de su esencia para volverse tan solo una segunda lengua. Por lo tanto, cada vez que éste es utilizado dentro de las distintas escenografías socioculturales y políticas, debemos decir que es trabajado como lengua puente, puesto que las personas han de ver, entender y reflexionar su realidad a partir de los parámetros del castellano para luego llevarlos al mapunzugun, tal cual un latino expone en inglés.

5.3.2.- Encargados de la transmisión cultural.

Los agentes de transmisión cultural en ambos ámbitos no representan una continuidad, puesto que en un primer momento es la familia, principalmente los ancianos y adultos, los encargados de la transmisión cultural. Una vez que los educandos cumplen la edad necesaria para hacer ingreso al medio escolar son adiestrados por un cuerpo docente que nada tiene que ver con sus primeros cultores de saberes, debido a que en este medio se encuentran presentes personas profesionalizadas en usos, contenidos y prácticas pedagógicas legitimadas y validadas por el aparato estatal, en desmedro de los agentes familiares. Esta situación, se ha naturalizado a tal punto, que no es cuestionado por ningún actor social, ni siquiera por aquellos contestatarios del modelo occidental. Es así que, en el medio escolar, no se apreció personas enseñantes que fueran ancianas o sabios mapuche (kimche), lo cual pone en tela de juicio las apreciaciones valóricas que tienen sobre éstos, principalmente cuando los docentes hacen mención honrosa de los ancianos sobre sus cualidades y conocimientos ancestrales, puesto que más allá de mencionarlos no se les hace partícipes activos de la formación de los educandos. Con ello, no se estaría generando ese nexo tan pregonado por los actores sociales,

sino más bien se da un distanciamiento entre lo que es hogar y escuela, similar a lo acontecido en cualquier otro contexto del país.

Más aún cada transmisor cultural cuenta con una historia formativa particular, que los hace ver su realidad de manera heterogénea; por otra parte, en la mayoría de los casos se han formado con una visión occidental-cristiana semejante al resto de sus pares no mapuche, entregándoles las herramientas necesarias para desenvolverse adecuadamente en la sociedad chilena. Sin embargo, esta situación cambia una vez que los docentes dan inicio a un proceso de endogénesis, provocando que el colectivo comience a revalorar su condición indígena y traten de hacer borrón y cuenta nueva, empero no se ha conseguido a cabalidad en el plano empírico, ya que, todavía se encuentran presentes elementos intrínsecos del modelo occidental como es el caso de la estructuración del medio escolar en el ámbito simbólico y físico, como por ejemplo las actividades escolares, tareas y la orientación del inmueble.

5.3.4.- Tipos de contenidos.

Los contenidos y saberes, entregados en el hogar no están presentes dentro de las clases, debido que ambas instancias corren por derroteros distintos, a la hora de formar a los sujetos, más allá de los discursos indigenistas que tenga el profesorado cuando hablan de su labor pedagógica. En este sentido, la escuela aprehende solamente aquellos elementos identitarios mapuche que considera como válidos dentro de su contexto, del mismo modo el hogar hará lo propio, ocasionando que no exista un diálogo que haga plausible generar las condiciones esenciales para un trabajo continuo durante la formación de los educandos.

Los contenidos valóricos han sido pregonados por el colectivo, como elementos cuasi únicos o mejor dicho enraizados en el ser mapuche, con lo cual estos valores no estarían presentes en los winkas. Sin embargo, lo valórico no corresponde únicamente a un grupo determinado, sino más bien tiene expresiones universales, como es el caso del respeto que no puede ser entendido como un valor intrínseco y determinado de la sociedad mapuche, tal como lo supone el colectivo al decir que el respeto está presente en cada uno de sus jóvenes, niñas y niños a diferencia de la sociedad winka que son personas irrespetuosas con sus semejantes. Esta situación se nos muestra como un caso claro de etnocentrismo, en donde todos los valores positivos se encuentran enraizados dentro de la sociedad mapuche en desmedro del resto de la población no mapuche.

En tanto, los contenidos empíricos que se encuentran relacionados con la relación hombre-naturaleza-entes espirituales, queda de manifiesto tan solo en las rogativas a la hora de adentrarse en espacios cargados de newen o “energía”, desmitificando la idea indigenista de la mencionada relación en todo momento.

5.3.-La doble vinculación.

En la comunidad de Llaguepulli, nos hemos encontrado frente a una doble vinculación, la cual hace referencia a *“un tipo de relación establecida a partir del sometimiento constante a estímulos paradójales que no permiten una respuesta única y padronizada por parte de quien está sometido a la relación doble vinculante. Esta relación se da en un contexto de relaciones de dominación/subordinación”* (Campos, 2007, p.422). En este sentido, las personas del lof expresan abiertamente su arraigo identitario rechazando todo contenido del mundo occidental, empero inconscientemente mantienen patrones ajenos a su realidad cultural, de hecho, asumen ciertas prácticas del mundo winka como si fueran propias sin siquiera percatarse de esta situación. Tal escenario, se debe principalmente a los constantes intercambios culturales que se han ido gestando hace más de dos siglos entre lo mapuche y español-chileno. Es así que, el mismo cuerpo docente de la escuela, como se ha dicho, mantiene una postura que reafirma la mapuchidad, sin embargo, son sujetos que cuentan con un bagaje cultural asociado al mundo winka, ya que, fueron educados, formados y adiestrados bajo la óptica de la sociedad chilena, de hecho, sus métodos y prácticas cotidianas pedagógicas, no difieren en demasía de cualquier pedagogo del país, aunque éstos estimen que su forma de relacionarse y entregar los contenidos educativos son los apropiados para los niñas, niños y jóvenes mapuche de Llaguepulli.

6.-Conclusión.

Nuestra investigación nace de una inquietud antropológica, sobre la reproducción endoeducacional mapuche en el Lof de Llaguepulli, en donde recopilamos información empírica de todo el entramado educacional, vale decir, nos adentramos en cada esfera de la vida social que tuviese relación con la reproducción y conservación de los saberes y conocimientos tradicionales. Para ello, tuvimos que ir más allá de los discursos emanados por los actores locales, adentrándonos en cada una de sus prácticas rutinarias y simbólicas. De esta forma, comenzamos a darnos cuenta que todas nuestras ideas previas no estaban claramente de manifiesto en lo empírico, dándonos a entender que debíamos tener un cuidado etnográfico y analítico a la hora redactar los resultados, de esta forma evitaríamos caer en esencialismos étnicos.

Ahora bien, de acuerdo a nuestros resultados podemos hacer hincapié en el concepto de cambio cultural o aculturación, término que es entendido como: *“el conjunto de los fenómenos resultantes de que grupos de individuos pertenecientes a culturas distintas entren en contacto continuo y directo, y de los cambios que se producen en los modelos (patterns) culturales originarios de uno o de ambos grupos”* (Bastide, 1977, pp.40). Junto a dicho termino podemos incorporar el concepto de Esquismogénesis, del antropólogo Gregory Bateson, el cual hace mención al conflicto entre dos o más grupos en un sistema sociocultural, donde al existir insuficiente control inhibitorio conllevaría a su fragmentación o división. De este concepto derivan dos estados: a) Esquismogénesis simétrica y b) Esquismogénesis complementaria (esta última está vinculada a nuestra investigación), en la cual los grupos en conflicto adoptan aspiraciones fundamentalmente diferentes (Bateson, 1998), o relaciones bipolares, como es el caso de la dominación-sumisión. Bateson apunta con este concepto, a la siguiente idea: el grupo A ejercerá presión coercitiva sobre el grupo B, ocasionando que B devuelva a A la misma presión coercitiva, y así se mantendrá esta relación de va y vienes, hasta que uno de los grupos ceda a la sumisión. En este punto es importante recalcar que Bateson menciona que esta Esquismogénesis *“a menos que se le contenga, lleva a una distorsión unilineal progresiva de las personalidades de los miembros de ambos grupos, cuyo resultado es la hostilidad mutua entre ellos y tiene que terminar en el colapso del sistema”* (Ibid., 1998, pp.63).

Como se ha puesto manifiesto en nuestro trabajo, la aculturación y la esquismogénesis en Llaguepulli sigue estando presente en distintos niveles, a pesar de la actual resistencia cultural que se está tratando de implementar en la comunidad, mediante discursos y ciertas prácticas esencialistas que tratan de recuperar el modo de vida ancestral, lo cual en cierto modo resultada inaccesible considerando el contexto en el cual está viviendo la comunidad. Entonces, la aculturación no es un fenómeno que se pueda cambiar de un día para otro, debido que su compenetración en la cultura dominada llega a un punto tal que cambia rotundamente los parámetros culturales de la sociedad en cuestión, ocasionando que los patrones propios queden inválidos no solo en la vida pública sino también en la privada, como fue el caso del castellano, que paso a ser un instrumento sociopolítico en la campaña de expansión y conversión de los mapuche, obligando a este grupo a tener que ser parte del territorio nacional chileno aceptando su capital cultural en desmedro del propio.

En este sentido los mapuche de Llaguepulli pasado los años 1950 se vieron obligados a dejar de utilizar sus planos culturales y lingüísticos, lo que significó la erradicación total de dichos planos que no se asemejaban con los patrones de progreso que ostentaba la Europa blanca, por la razón de que esta homogenización cultural *“tenía implicancias en los planos económicos, ya que, al olvidar sus rasgos culturales originarios y adquirir los rasgos culturales dominantes se incorporarían a las estructuras socio laborales, políticas, etc.”* (Serrano, SF, pp.1) de la nación. Tal escenario nos presenta la diversidad cultural como un problema que debe de ser resuelto por la aculturación (y asimilación), y para asegurar el éxito se recurrió a la educación formal, ya que, ésta va a permitir *“incluir lo antes posible a los niños indígenas en los conocimientos, lengua e identidad nacional (...)”* (MINEDUC, 2012, pp.17), como fue la experiencia relatada por los ancianos y adultos de Llaguepulli, que una vez ingresados al sistema de educación formal, se encontraron con un nuevo universo simbólico, que ponía en juicio sus saberes y tradiciones, pero por sobre todo se invisibilizó y reemplazó el mapunzugun por el castellano como idioma predominante. Puesto que, se pensaba que en la medida que los estudiantes (y sus familias) se vayan relacionando de manera rápida e intensiva con la lengua oficial del país, los educandos tenderían a perder sus patrones y códigos culturales e identitarios, que eran asumidos como un obstáculo en el proceso de unificación nacional. Esta situación tiene netamente un carácter evolucionista, puesto que pretendía que Chile al igual que el resto de los Estados latinoamericanos debían

llegar a la cúspide de la pirámide social, donde se encontraba la sociedad europea blanca, moderna y desarrollada, desmereciendo así el legado cultural de las poblaciones indígenas, a las cuales se les trató con inferioridad y desprecio por parte de los docentes. Aquí cabe hacer mención, el proceso educativo que sufrieron en carne propia los actuales adultos de Llaguepulli⁴³, que en más de una oportunidad el cuerpo docente cristiano de la época (1970-1990) los humilló y avergonzó frente a la clase, donde se les decía con recurrencia que el mundo mapuche pertenecía al atraso y a lo indio, obligándolos a practicar las tradiciones chilenas occidentales, y para asegurar dicho fin se emplearon castigos tanto físicos como psicológicos que fueron permeando a la larga en el comportamiento de los estudiantes. Esta situación se puede ver claramente en los postulados de Matthias L. Abram (2004) cuando menciona que:

“(...) Muchos Estados desarrollaron programas para acabar con el aislamiento de los pueblos indígenas y para integrarlos a las sociedades nacionales y al mercado laboral. Surgieron los primeros programas. Los maestros estaban convencidos de la superioridad de la cultura occidental y del idioma español y esa superioridad se reflejaba en la interiorización sutil de un complejo de inferioridad cultural por parte de los niños y jóvenes indígenas. Hablar el castellano, además de ser un instrumento imprescindible en las sociedades latinoamericanas, se volvió al mismo tiempo el impedimento de seguir hablando y cultivando el propio idioma” (Ibíd., 2004, pp.1).

Como se puede apreciar estamos en presencia de una clara jerarquización sociocultural, en donde los mapuche están ubicados en el último peldaño de la pirámide social, teniendo como resultado crisis identitarias indígenas, en que *“las madres y padres indígenas analfabetos ansiaban que sus hijos no se queden sin saber la lengua de la “escuela”, la lengua dominante que les permitirá acceder a oportunidades que ellos no tuvieron”* (Fajardo, 2011, pp.17). En este camino a medida que transcurría el tiempo, las nuevas generaciones fueron perdiendo el capital cultural mapuche a tal grado que ya ni siquiera se veían ellos mismos como mapuche,

⁴³ Podemos mencionar a personas tales como el propio Lonko, algunos docentes del establecimiento y ciertos actores sociales del lof que estuvieron presentes en el año 2005 cuando se gestó la recuperación del establecimiento escolar.

teniendo como consecuencia la invisibilidad de su cultura y más aun provocando un cambio identitario de lo mapuche.

Este cambio identitario, tuvo como consecuencia en la población mapuche de Llaguepulli, que el ser/identidad mapuche bafkenche fuera entendida como sinónimo de atraso, vergüenza, donde lo mapuche tenía que ser erradicado con el fin de mantener la homogeneidad cultural, política, religiosa y social chilena, es así que los abuelos y padres, se vieron en la obligación de ocultar su legado cultural para salvaguardar su integridad física. Tal cual nos menciona la señora Elena, que una vez siendo adulta y al darse cuenta de su legado cultural mapuche, recrimina a sus padres por ocultarle su capital cultural y les exige que la envistan con todos los conocimientos del mapuche bafkenche, del cual había sido privada en su juventud. Por ende, este cambio conllevó a formar nuevas generaciones a imagen y semejanza del “*winka*”, donde se inician en doctrinas religiosas de corte católicas-evangélicas, donde conllevaron a la edificación de dos templos evangélicos, que permitió la conversión socioreligiosa de los mapuche, los cuales deciden dejar de lado sus creencias religiosas (mitos, leyendas, rituales, entre otras cosas), para ser bautizados bajo el legado cristiano occidental, del mismo modo reciben una educación formal homogénea similar al resto del país, impidiendo la capacidad de cuestionar las directrices impuestas.

Para reforzar la aculturación, como se mencionó, fue necesaria la educación formal, donde se implementó una “*aculturación planificada*”, donde se transmitía únicamente el capital cultural dominante. Esta situación se puede apreciar gracias al currículum escolar nacional, que tiene por pretensión seguir escolarizando y folclorizando a los indígenas. En donde, se presenta una relación hegemónica del saber occidental con respecto al saber mapuche, ocasionando que “*las generaciones jóvenes de mapuche y no mapuche manifiesten su desconocimiento respecto de la sociedad y cultura mapuche. Un impacto de estos fenómenos de negación y ocultación, son los grados en que los individuos asumen o rechazan su identidad étnica, como uno de los aspectos centrales en la transformación de la familia y la comunidad*” (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008 citado en Quintriqueo, 2009, pp.25). Por otra parte, se debe de mencionar que el currículum escolar aparte de escolarizar con los saberes hegemónicos y folclorizar a la otredad, posee la cualidad de definir los roles sociales de las personas, vale decir, el currículum es un instrumento que indica cual va a ser la función de

cada individuo en la sociedad, lo cual se logra a través de los conocimientos institucionalizados, que nos permite decir que las personas más cercanas a dichos conocimientos tendrán mayor probabilidad de estar en la cúspide de la pirámide social (clase dirigente), mientras que aquellos que no los posean serán enviados al fondo de la pirámide (mano de obra o proletariado).Entonces, la sociedad se mantiene y reproduce, gracias a la esfera sociopolítica que determina las opciones culturales, económicas y ético-sociales derivadas del poder (Carrillo, 2009), dando cuenta del escenario social a construir.

En tanto, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) nace en el escenario chileno en la década de 1990 a partir de las demandas indígenas⁴⁴, en torno a la condición de marginalidad y asimilación sociocultural impuestas por el Estado. Donde expresan abiertamente su descontento con la educación formal, la cual no ha de considerar como válidos los conocimientos y saberes culturales, que son aprehendidos en el ámbito familiar o en la comunidad. En este sentido, esta educación formal despliega un *“carácter centralizado y monocultural, privilegiando el modelo educacional proveniente desde Europa (Alemania en el caso chileno), donde en cuyo proceso no se reconocen las culturas originarias al interior de la sociedad nacional”* (Quintriqueo, 2009, pp.24), conllevando a que en las salas de clases se geste un choque cultural con dos modelos educativos radicalmente opuestos, en que *“el conocimiento mapuche está relacionado con un conjunto de saberes representados en la memoria individual y social de la familia y la comunidad; mientras que el conocimiento occidental está relacionado con ciertas categorías del saber disciplinar consignado en los sectores y subsectores de aprendizaje del currículum escolar”* (Ibíd.). Entonces, dicho choque cultural ocasiona la superposición del modelo educativo nacional, en el que deben de asimilar y/o interiorizar como legítimos: la entrega de los conocimientos, las prácticas institucionales formales (actos cívicos, reuniones de apoderados, entre otras) y los mecanismos de sanciones sociales. Esta situación de rechazo, provocó en el año 2005, un vuelco ontológico de la población mapuche bafkenche, que deseaba salir nuevamente a la luz dentro de su territorio, es por ello que deciden cambiar la estructura de la escolaridad en la escuela, con el fin de hacerla un espacio que brindara apoyo y/o refuerzo a la identidad del colectivo, asumiendo un rol principal en la recuperación y propagación del ser mapuche,

⁴⁴ 15 años antes de lo acontecido en la escuela de Llaguepulli.

construyendo una educación de y para mapuche, es decir, que se priorizara los saberes y conocimientos de mapuche bafkenche.

El sistema educativo chileno está enraizado en una lógica de homogenización sociocultural y lingüística que tiende a imponerse sobre la diversidad cultural, a través de distintos mecanismos de sanciones sociales como fue el caso antes mencionado, el que responde a fundamentos desprendidos de los *“procesos de extirpación de las culturas locales, de las lenguas locales a la que tiende este discurso colonial, (que) presupone una cultura y una lengua de reemplazo; (dando origen al) mito de la asimilación”* (Calvert, 2005, pp.153). Así, se conseguirá que la otredad cultural vaya cuestionando la validez de su cultura e identidad, en base a prejuicios latentes en este proceso sancionatorio que terminarán teniendo efectos asimilacionistas hacia la cultura chilena. En este punto queda en claro la puesta en práctica de la Esquismogénesis complementaria, puesto que el Estado chileno mediante la educación asimilacionista, aplica una coerción simbólica y cognitiva en los estudiantes mapuche de Llaguepulli, con el fin de erradicar el capital cultural indígena, para así hacerlos parte del proyecto nacional como ciudadanos homogéneos que sean funcionales al sistema social que se está implementando. En otras palabras, a través de la dualidad dominador-dominado se trata de llevar a cabo un borramiento (e incluso eliminación) étnico, así los dominadores logran integrar a sus parámetros a los dominados.

Esto tiene su explicación en que la clase dirigente chilena construyó la nación, inspirada en la sobrevaloración de la sociedad europea y menospreciando lo propio, lo que conllevó a la construcción de *“una educación elitista y una escuela de intolerancia, que para homogeneizar la lengua y la cultura nacional prohibió y aplastó sistemáticamente todo atisbo de diversidad. Por otra parte, este estado de “extremada vocación centralista”, fue sordo a muchas de las demandas regionales, entre ellas —por cierto— las del pueblo-nación mapuche”* (Álvarez-Santullano y Forno, 2008, pp.12).

Entonces, sí se cuenta con un currículum intercultural real y no institucionalizado, debería abrirse la posibilidad de entregar los saberes y conocimientos mapuche bafkenche, permitiendo que se logre reproducir aquellos aspectos culturales que son imprescindibles para la formación del ser mapuche, dejando a un lado las manifestaciones folclóricas asociadas al mundo indígena como es el caso de la comida, el baile, los atuendos, entre otras,

lo cual hace ver a éstas como una reminiscencia del pasado precolombino enajenado de sus esferas económicas, políticas, sociales, religiosas y jurídicas. Al respecto Arturo Warman (1970) nos dice lo siguiente:

“El indio se incorpore aceptando los valores positivos de Occidente, como la economía, la lengua, la ciencia y la tecnología, la organización política y, por supuesto, la idea del progreso manifiesto. La nación, u Occidente, absorberá en cambio los valores positivos indígenas como el arte, la sensibilidad” (Ibíd., 1970, pp.21).

De acuerdo a la cita, podemos ver que el currículum de la EIB establece que la economía y política indígena, no son aptas para que la sociedad chilena alcance el progreso global y ser una sociedad desarrollada. Por ende, es que el currículum se ve en la obligación de incorporar aquellos aspectos que no desconfiguren el orden social. Lo cual, ha traído repercusiones en las percepciones de los involucrados (afectados), que arguyen que *“la escuela (es) ajena, pese a estar inserta en el propio territorio mapuche, transmite un currículum exógeno y que, cuando incorpora elementos mapuche, los neutraliza, los integra “pasteurizados”, despojados de su sentido original y de toda mención o posicionamiento frente a relaciones asimétricas de poder”* (Álvarez-Santullano, Forno y Rivera, 2009, pp.293). Esta situación curricular ocasiona, que la escuela de Llguepulli deba de adecuarse al modelo educativo nacional, a pesar de las buenas intenciones que tenga el cuerpo directivo y docente, puesto que quedan atados de manos al verse obligados a mantener y reproducir en primera instancia los conocimientos y estilo educativo proveniente del currículo chileno, dejando mínimos espacios para los contenidos mapuche, los cuales fueron determinados de antemano por el mismo mecanismo estatal, ya que, se estipulan conocimientos y contenidos obligatorios para todos los educandos del territorio nacional. Entonces, el concebir un cambio epistemológico-cultural al interior del currículum va a permitir librar los procesos de cambios profundos o estructurales en una sociedad dada, a través de las luchas sociales y políticas que permitan concebir una filosofía y un cambio epistemológico en el currículo, tal como lo plantea la dirigencia mapuche que visualiza el carácter culturalista y ahistórico del modelo curricular institucional, ya que, esta visión dirigencial se ve ratificada en los documentos ministeriales, programa de EIB del Mineduc que explicitan la instrumentalización de la cultura indígena y

local, vía contextualización curricular, para el logro de aprendizajes del currículum nacional. Esto desperfila a la EIB, en tanto la sitúa (y evalúa) como una más de las iniciativas compensatorias del Estado (Ibíd.).

Ahora bien, cabe mencionar, que la EIB también ha sido rotundamente crítica, a partir de: **A) Carácter Ruralizante de la E.I.B.**, la reflexión nace a partir de un cuestionamiento teórico hacía la postura clásica de cómo se ha de concebir a los indígenas, en donde se asumía que éstos tenían su nicho exclusivamente en aquellas áreas periféricas a las capitales y ciudades, en las cuales no había llegado la modernidad en su plenitud, vale decir, en zonas rurales o suburbanas que recreaban al indígena idealizado, prístino y puro sin contacto alguno con otras formas de vida. Lo cual tiene su explicación, en que un grupo humano entre más alejado se encuentre de espacios urbanos o ajenos a su contexto se le asigna un estatus de pureza, por la falsa idea construida de que el “*aislamiento*” va a permitir mantener intactos los referentes de sentidos y significados de los grupos humanos. Situación que no es del todo cierta, como vimos a lo largo del trabajo etnográfico, Llaguepulli a pesar de contar con más del 90% de población mapuche bafkenche, no se presenta como una comunidad hermética, homogénea, equilibrada y aislada del resto del país, sino más está siendo influenciada de distintas maneras por parte del mundo exterior, e incluso relega aspectos fundamentales de su tradición a un segundo plano, y aquellos aspectos que expresaban notoriamente su mapuchidad quedaban anclados al factor etnoturístico, empleado por algunas de las familias que hicieron de este plano económico su sustento diario. Lo cual nos viene a decir, que aquellas comunidades mapuche a pesar de estar en su territorialidad no siempre mantendrán sus tradiciones de la misma manera que sus antepasados, puesto que entra en juego el factor de las interrelaciones asimétricas, es así que podemos cuestionar, las apreciaciones de Mariano y Marcelo, cuando decían que las personas de Llaguepulli, son verdaderamente mapuche, por el hecho de encontrarse en sus espacios de reproducción cultural, a diferencia de los mapuche urbanos que tratan de recrear un legado cultural sin éxito desde la ciudad, puesto que un mapuche sin su territorio no puede ser entendido como mapuche, sino más bien sería un che.

Al respecto, podemos decir que este constructo social, tiene un enfoque enraizado en el rescate y preservación de un pasado originario que es asumido idealmente, que se debe principalmente al reconocer a la otredad en un contexto diferente al nuestro civilizado, lo

cual se genera a través de la idea del “viaje al pasado”, que es producto de un autoextrañamiento al concebir las culturas y sus contextos como diferentes, por el hecho de haberse quedado estancados en el pasado tal como lo hacían sus ancestros. Esta explicación hace posible, que no se piense e imagine siquiera a los pueblos indígenas conviviendo en una ciudad, que es rotundamente opuesta a los imaginarios del “*buen salvaje*”, y argumentan que aquellos que ya están presentes en la ciudad no pueden ser concebidos como indígenas por la razón de estar insertos en las estructuras sociales nacionales, ocasionan que ya sean parte de la ciudadanía nacional.

Por otra parte, lo indígena rural ha de entenderse como una condición de vulnerabilidad económica, al estar situados en áreas periféricas impide que puedan saciar completamente sus necesidades básicas, haciendo posible que se asuma a estas poblaciones en condiciones carenciales, que el Estado y sus distintos organismos deben subsidiar o brindar algún tipo de ayuda para superar esta situación. Este factor es determinante a la hora de ver los logros académicos obtenidos en la institución educativa formal, ya que, al no contar con medios disponibles, impiden que se obtengan resultados óptimos y de hecho los resultados están en el último peldaño de evaluación, que cuando se traducen en pruebas estandarizadas están por debajo del índice nacional. Sumado a que, el trabajo realizado en las aulas no es satisfactorio para los educandos, los cuales no manejan a cabalidad los códigos sociolingüísticos de los docentes que provienen desde el exterior, lo que impide una entrega de conocimientos adecuada a los requerimientos estipulados por el sistema nacional de educación, y una segunda dificultad es la nula contextualización y/o aplicación de conocimientos locales, los cuales no son considerados en algunos Estados Latinoamericanos, que ven como primordial hacer que la población indígena desarrolle los conocimientos nacionales para mantener y reproducir sus ideales y construcciones sociales.

Al no tener una comprensión y aprehensión de los conocimientos entregados, los educandos han de llegar a situaciones de repitencia y deserción escolar, las cuales son tratadas desde una mirada ajena a la realidad local, como por ejemplo las clases de reforzamiento que son dictadas por los mismos docentes que no han logrado superar la problemática, de la entrega de los conocimientos. Esta situación de vulnerabilidad, en Llaguepulli, de acuerdo a los relatos se podría encontrar antes del año 2005, cuando la escuela estaba a cargo del magisterio

católico, puesto que no existía ni se generaban espacios donde pudiese entregarse la visión de mundo mapuche, a su vez se tomaban pruebas estandarizadas como la SIMCE, donde los estudiantes no las respondían satisfactoriamente, quedando de manifiesto paupérrimos resultados que posicionaban a la escuela dentro de la media hacia abajo. Después, de la recuperación de la escuela se ha tratado de eliminar o disminuir la participación de los estudiantes en este tipo de pruebas estandarizadas, puesto que consideran un atentado hacia su misión y visión de escolaridad centrada en la cosmovisión mapuche. Esta situación, ha ocasionado que el número de estudiantes se mantenga año tras año, sin temor de la deserción escolar, puesto que los estudiantes que terminan su educación básica, están preparados para entrar a la educación media y superior, tal cual lo haría otro estudiante no indígena, ya que, se estipula que deben de preparar a sus estudiantes para que afronten el mundo exterior de la mejor manera, pero sin olvidar su legado cultural.

Los factores mencionados (ubicación periférica, recursos económicos limitados y pobres resultados en las instancias académicas de las poblaciones indígenas) son la justificación para que se empleen medidas factibles para darle solución al problema socioeducacional. Empero, dejan al margen de este proceso a aquellos emigrantes de los pueblos indígenas que viven en ciudades, los cuales hasta el día de hoy no tienen posibilidad de que se les eduque a partir de sus conocimientos y saberes culturales, ya que, siguen desarrollando las habilidades y conocimientos provenientes desde el Estado, en donde una E.I.B., solo se debe entender en contextos rurales, ya que, se asume *“que los fenómenos y problemas que se espera atender tienen en los y lo indígena rural su única causa, expiando de toda culpa y responsabilidad a la sociedad en su conjunto”* (Durán, 1995, pp.755). A continuación, podemos mencionar lo enunciado por Andrés Donoso Romo, Rafael Contreras Mühlenbrock, Leonardo Cubillos Puelma, Luis Aravena Aragón (2005):

“Las experiencias y reflexiones sobre educación indígena se han concentrado preferentemente en zonas rurales pobres, con gran cantidad y densidad de población indígena y han puesto su acento en el trabajo lingüístico, esto último amparado en la comprensión de que los magros logros educacionales que persistentemente han obtenido los estudiantes indígenas –bajos resultados, alta deserción y repitencia– se deben a su incomprensión de la lengua castellana. La concentración casi obsesiva

de la educación indígena, los parciales resultados obtenidos y la crítica a los mismos son uno de los principales catalizadores de su dinamismo y fundamentan la posibilidad de que hoy en día una urbe multicultural como Santiago de Chile sea el escenario de esfuerzos sistemáticos en el plano de la educación indígena” (Ibíd., 2005, pp.24).

Al respecto, de estas reflexiones parece correcto mencionar que en la actualidad los asentamientos de poblaciones indígenas latinoamericanas, no es preferentemente en contextos rurales, sino que más se emplazan en ciudades y capitales, como es lo acontecido con los Aymará en Bolivia, que dadas las condiciones económicas, sociales y culturales de su Estado Plurinacional, emigran desde zonas áridas hacia las ciudades como El Alto y La Paz, concentrando un total estimativo de 700.000 Aymara, que siguen desarrollando sus actividades socioculturales y educacionales. En el caso chileno, desde la década de 1990, cuando por primera vez *“un censo de población incluyó una pregunta dirigida a conocer la cantidad de personas que se consideraban pertenecientes a una etnia indígena, quedó en evidencia no sólo que esta cantidad era superior a lo supuesto por las autoridades, sino que además gran parte de dicha población se encontraba viviendo en ciudades. Por ejemplo, en el caso de los Mapuche radicados en las urbes comenzó a hablarse de Mapuche urbano”* (Abarca Carimán 2002, pp.105).

Este planteamiento de lo indígena rural, puede correr riesgos ideológicos si se asume una postura purista en torno a lo sociocultural y endoeducacional, en el sentido de que se van a construir ciertas trabas para la convivencia de la diversidad cultural, debido a que podrían emerger relaciones dualistas entre ellos y nosotros, donde se asumiría que los primeros son los causantes de los estados negativos en los cuales se encuentran los segundos (introducción forzosa en los patrones culturales y violencia física y simbólica), lo que desembocó en la reestructuración de su universo simbólico trayendo aparejado las crisis identitarias que tienen que ver con la negación de su pasado indígena. Por lo que, se cree en una lógica conceptual que dice relación de que el nosotros es lo bueno y aceptable, así que se debe de reproducir y exigir su revalorización; en contraste con el ellos que es asociado con lo negativo, haciendo que no sea aceptado. Entonces para evitar tales situaciones es debido que se haga una *“pertinencia cultural por parte de la escuela, que se va enfrentando al dilema de defender*

una identidad local propia que, por su parte, rechace la tendencia a la homogenización cultural, y por otra, no caiga en el extremo de rechazar todo lo que la globalización trae consigo por la única razón de no venir de la propia cultura. Esta última alternativa conduce a una postura fundamentalista, en el sentido de creer que todo lo que proviene de afuera es malo y lo que proviene de las mismas raíces es lo bueno” (Hevia e Hirmas, 2005, pp.4).

También, es preciso reflexionar sobre el aspecto lingüístico, debido a que éste es pensado como un indicador determinante para definir a los indígenas prístinos de los contextos rurales, en el sentido de que se estima que quienes hablan el idioma indígena son solo aquellos que se han de emplazar fuera de las ciudades o centros urbanos, por el hecho de encontrarse cercano a su contexto tradicional, que les permitirá desenvolverse adecuadamente. Por lo tanto, la institucionalidad establece un reduccionismo entre lenguaje y cultura, es decir, aquellas personas que hablan un lenguaje asociado a una población indígena se autoválidan de inmediato como tal, lo cual tiene un efecto negativo hacia aquellos que habitan en las urbes, que por lo general no han de mantener dicho vínculo, por ser descendientes de migrantes indígenas, los cuales decidieron no entregar herramientas lingüísticas a sus proles para evitar futuros eventos discriminatorios. Entonces, la institucionalidad solo reconocerá a aquellos indígenas que habiten en un contexto tradicional y que empleen un etnolenguaje, lo cual ha de ocasionar efectos discriminatorios hacia los no beneficiarios indígenas, que a pesar de estar insertos en un contexto ajeno a su realidad (migración forzosa) siguen reafirmandose como indígenas, aunque solo por estar en la ciudad sus exigencias no han de cobrar validez alguna, por el simple hecho de que lo indígena se asume a partir de contenidos ruralizantes y folclorizantes, que *“no se condicen con la realidad de los pueblos indígenas en lo urbano, transformándose en una estrategia negadora de la diversidad cultural en la medida que no mejora la coexistencia ni ayuda en la integración de los pueblos indígenas a la sociedad nacional. Cuestiona la identidad de los estudiantes indígenas por presentarles que lo verdaderamente indígena está en lo rural y en el folclor, restándoles posibilidades para desenvolverse adecuadamente en el contexto urbano, pues vivenciarían una etnicidad que no es reconocida en la escuela, generando conflictos identitarios que tienden a despotenciar su arraigo cultural. Con otras palabras, les otorga reconocimiento sociocultural a partir de un escenario que no existe o, al menos, no es hegemónico ni está cercano a serlo”* (Romo, Contreras, Cubillos y Aravena, 2006,

pp.27). En este punto, es necesario mencionar que el Mapunzugun, no es practicado a cabalidad por la totalidad del lof, lo cual siguiendo este patrón debería de invalidar o cuestionar la identidad étnica de los mapuche no hablantes de Llaguepulli, empero en la práctica no es así, debido que al ser sujetos que habitan espacios rurales idealizados, se les sigue considerando como indígenas completos desde la óptica estatal y de la sociedad chilena, por el presupuesto de estar vinculados con su espacio tradicional, sin importar si estas personas cuentan o no con las capacidades y capital cultural mapuche.

B) La E.I.B. como mecanismo indigenizante, la cual plantea que Latinoamérica ha construido un modelo de interculturalidad errado en sus contenidos, al estimar que solo se puede asociar con el mundo indígena, lo que significa relegar este proceso al resto de la diversidad cultural existente como son los gitanos e inmigrantes, lo cual es rotundamente opuesto de lo acontecido en Europa, donde la interculturalidad es pensada como un instrumento que permita adecuar e integrar la diversidad cultural al sistema escolar y a la sociedad en la cual habitan. Aunque, debemos mencionar que este suceso responde a un escenario de constantes luchas reivindicativas, producidas por un escenario de marginaciones que debieron de vivir los pueblos indígenas latinoamericanos. En el caso chileno, antes de los años noventa ya se habían desarrollado otras formas de educación que albergaba a otros segmentos sociales (por ejemplo, la educación experimental artística; la educación diferencial para niños con problemas de aprendizaje, de habla o deficiencia mental; la educación bilingüe en colegios de colonias extranjeras; la educación de acuerdo a los fundamentos de Montessori y de Steiner), pero no existía una educación que considerase las particularidades de las culturas indígenas, producto de que el Estado *“no había abierto este espacio. Sin embargo, me parece que quienes estaban liderando los procesos políticos orientados a restituir la democracia en Chile a fines de los años ochenta y principios de los noventa, no podían permitir que un gobierno nuevo, que se definiría centralmente por sus características democráticas (y con esto, claramente en oposición al gobierno anterior), no diera el espacio adecuado a sus pueblos indígenas”* (Riedemann, 2008. pp.182).

De este modo, se fue construyendo el proceso reivindicativo, donde surgen demandas expuestas por parte de los pueblos indígenas y de organizaciones sociopolíticas, que dieron cuenta de la histórica violencia y/o coerción cultural-física que tuvieron que vivir dichas

poblaciones, por lo que los Estados en procesos democráticos se vieron obligados a compensar la situación, a través de una educación preferencial que debía de recaer en los(as) niños(as) y jóvenes indígenas, viéndolos como el único segmento de la población que debía recibir reparo por el escenario vivido. Es así, que se relegó este beneficio solo a los indígenas, dejando de lado al resto de la población (indígena urbano y no indígenas), por considerar que no merecían recibir algún beneficio, debido a que la situación en la cual ellos se encuentran va a responder estrictamente a su propia responsabilidad. Dicha propuesta del P.E.I.B. Estatal, responde necesariamente a una política compensatoria, para mostrarse ante el mundo como una sociedad democrática que está dispuesta a acabar con la exclusión socioeducativa y cultural, permitiendo instancias de diálogo hacia el respeto, perdón y olvido. Entonces, los Estados entendieron que la Interculturalidad era sinónimo de indígena, producto de que durante las luchas y demandas reivindicativas los líderes de organizaciones étnicas, *“tenían la tendencia a considerar la interculturalidad como algo propio de ellos. En este caso, la interculturalidad tiene un carácter de exclusividad y está asociada a un factor de poder. Se aboga por la interculturalidad, pero al mismo tiempo se asume que ésta es una tarea que debe ser abordada únicamente por los indígenas, aunque con el apoyo del Estado (...) lo cual podemos constatar en el discurso de distintos dirigentes, en que se releva el “ser indígena” como un atributo de primer orden para entender y abordar las políticas de la interculturalidad”* (Vergara y Saavedra, 2002, pp.84).

Lo anterior explica la relación entre interculturalidad e indígena, ya que, la interculturalidad fue pensada y destinada por los mismos actores sociales que participaron en los procesos reivindicativos, dejando a un lado a toda la sociedad civil no indígena, por no considerarla parte integral de la interculturalidad *“indígena”*, cayendo así en un reduccionismo y fundamentalismo étnico, que va a separar en polos opuestos quienes son parte de la interculturalidad y quienes no, lo que excluye a este segmento de los beneficios ganados. Por otro lado, es preciso decir que durante el desarrollo histórico de los contactos entre poblaciones indígenas y los europeos, se establecieron confrontaciones que obligaron a los primeros a tener que aceptar forzosamente la cultura de los segundos, lo que vino a significar asimilar la cultura, lengua, economía, política, religión y educación para hacerse del control total del mundo simbólico y material. Además, de ocasionar el surgimiento de la interculturalidad, vale decir, convivir entre dos universos simbólicos, donde uno era el

dominante y el otro dominado, que llegó a repercutir en la negación identitaria indígena, con lo cual desencadenaría la Esquismogénesis.

En definitiva, se debe entender que la verdadera interculturalidad no es propia de un determinado grupo humano (indígenas), *“sino que remite a un tipo de relaciones y actitudes. Un grupo no es intercultural por definición, sino por su actitud práctica e intelectual respecto de otros. Un grupo indígena que no aceptara a los otros, no estaría siendo intercultural, aunque reivindique este rasgo en su actividad (...) al asumir la interculturalidad como un problema de relaciones entre grupos culturales distintos, enfatizamos su carácter de mediación, de proyecto sociopolítico, de transformación del Estado homogenizador al Estado pluralista. Cuando hablamos de interculturalidad y limitamos su acción y discusión al ámbito de las comunidades indígenas, sin plantearnos el problema de lo que pasa con el resto de nuestra sociedad, estamos limitando y tergiversando su real potencial para nuestra sociedad nacional: la transformación, más que del Estado, de la sociedad total”* (Ibíd., 2002, pp.83-84).

Ambos cuestionamientos apuntan que la E.I.B. es asumida a partir de lo indígena, pero desde una mirada exótica, es decir, la acción de los Estados en la temática indígena tiene un carácter predominantemente ruralista, que excluye a todos aquellos que no pertenezcan a zonas aisladas y que no utilicen el etnolenguaje. Por lo que, para idear una verdadera interculturalidad es necesario que *“pensemos en el ideal de una sociedad intercultural, donde se propone un cambio global de “ellos” y “nosotros”. Esto nos plantea el desafío de llevar la discusión y acción de la interculturalidad desde y para lo indígena, rural y urbano, a una política de carácter nacional, capaz de enriquecer a la sociedad en su conjunto”* (Vergara y Saavedra, 2002, pp.23).

Para conseguir esta interculturalidad, antes que nada, hay que acabar con todo reduccionismo y/o simplificación que se ha hecho (cultural y territorial), así se apaciguarán las tensiones entre la población objetivo y la que es relegada, posibilitando la construcción de una verdadera interculturalidad que permita involucrar a toda la población independientemente de su etnicidad y su contexto territorial. De esta forma, ya no será asumida la interculturalidad como sinónimo de población indígena, sino más bien como una interacción entre dos o más culturas que se comprometen a comprender y entender sus ideas en los planos formales y

reales, pasando de ser relaciones asimétricas y verticales a unas de carácter simétricas y horizontales. Es aquí, donde podremos alcanzar una autentica interculturalidad, y no una que solo vislumbre la existencia de un grupo humano.

Ahora bien nuestra investigación logró dar respuesta a nuestra hipótesis, no así confirmarla, puesto que los contenidos y saberes que se transmiten de forma intergeneracional dentro del núcleo familiar, no son del todo homogéneos a lo largo del lof, sino que existen ciertos patrones compartidos por cada actor social, aunque su ejecución va a depender del plano socioreligioso, donde los sujetos que se han adscrito a una postura más tradicional (de como estiman que haya sido su cultura en el pasado) piensan que los contenidos educativos y formativos empleados son similares en forma y empleo a los de sus ancestros antes de los vínculos con el hombre occidental, en cambio los cristianos mapuche, articulan sus conocimientos y contenidos educativos de la sociedad mapuche , pero tomando en cuenta los parámetros de la biblia o testamento en una suerte de sincronismo cultural. En tanto, la escuela basa sus discursos en el modelo curricular creado, sin embargo, a la hora de educar a los estudiantes nos encontramos frente a una institución que no ejecuta la transmisión de conocimientos como se enuncia en el currículo y menos aún continua con la educación familiar del lof, sino más bien perpetúa el sistema escolar de corte occidental, detonando en que no pueda pensarse en un sujeto mapuche tan puro e idealista como se ha proyectado.

Finalmente, nuestro propósito fue de cierta manera tratar de cuestionar y desmitificar, la idea clásica del mapuche prístino que sigue sosteniendo la literatura indigenista, dando a conocer sus principales métodos, saberes y conocimientos que efectivamente se transmiten a las nuevas generaciones.

7.-Bibliografía.

Abarca Carimán, G. (2002). “Mapuches de Santiago. Rupturas y continuidades en la recreación de la cultura”. En: Revista de la Academia, Santiago, Chile.

Álvarez, G. (2012). Capítulo III: El arte de composición de los relatos de tradición oral en Los relatos de tradición oral y la problemática de su descontextualización y re-significación.

Álvarez-Santullano, P., Forno, A. y Rivera, R. (2009). Entre el edificio y el Currículum de la interculturalidad: Una mirada antropológica a la educación actual en territorio mapuche-huilliche. Chungará, Revista de Antropología Chilena. Volumen 41, N° 2.

Angulo, L. y León, A. (2010). Los rituales en la escuela. Una cultura que sujeta al currículo. Educere, vol. 14, núm. 49, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

Apple, M. (2008). Ideología y Currículo. Ed. Akal S.A. Madrid, España.

Barabas, A. (1996). La rebelión zapatista y el movimiento indio en México. Serie antropología. Ed. Universidad de Brasilia. Brasilia, Brasil.

Barfield, Thomas. (2000). Diccionario de Antropología. Ed. Bellaterra. Barcelona, España.

Bartolomé, M. (2010). La diversidad de las diversidades. Reflexiones sobre el pluralismo cultural en América Latina. Cuadernos de Antropología Social N° 28, pp. 33-49.

Bastías, R. (2014). Reflexiones en torno a la construcción de un Currículum intercultural bilingüe desde un paradigma crítico-liberador. Isees n° 14.

Bateson, G. (1998). Pasos hacia una ecología de la mente. Ed., Lohlé-Lumen, Buenos Aires, Argentina.

Batlle, J. (2013). Relaciones asimétricas en las reparaciones entre estudiantes. Marco Ele revista de didáctica ele núm. 16.

Beltrán, M. (1993). Cinco vías de acceso a la realidad social. Métodos y técnicas cualitativas. Alianza Universidad Textos, Madrid.

Bengoa, J. (1999). “Historia de un conflicto: El Estado y los mapuche en el siglo XX”. Ed. Planeta, Santiago, Chile.

-(2000). La emergencia indígena en América Latina. Ed. Fondo de Cultura Económica. Santiago, Chile.

-(2004). La memoria olvidada. Historia de los pueblos indígenas de Chile. Santiago, Chile.

Berger, P. y Luckmann, T. (2003). La construcción social de la realidad. Ed. Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina.

Bigot, M. (2010). El dominio de la lingüística antropológica en Apuntes de lingüística antropológica.

Bourdieu, P y Passeron, J. (1996). La reproducción Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Ed. Fontamara S.A. D.F., México.

Cabruja, T., Íñiguez, L. y Vásquez, F. (2000). Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad. Análisis 25, pp. 61-94.

Campos, L. (2008). Diccionario básico de Antropología. Ed Abya Yala. Quito, Ecuador.

Canales, M. (2006). Metodologías de investigación social Introducción a los oficios. Ed. LOM. Santiago, Chile.

Caniguan, N., Villarroel, F. (2011). Muñkupe Ûlkantun. Que el canto llegue a todas partes. Ed. LOM. Santiago, Chile.

Capdeville, J. (2011). El concepto de habitus: “con Bourdieu y contra Bourdieu”. Anduli Revista Andaluza de Ciencias Sociales, nº 10. Pp. 31-45.

Carihuentro, S. (2007). Saberes Mapuche que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios Mapuche. Tesis de pregrado Universidad de Chile, Santiago, Chile.

- Carrillo, B. (2009). Importancia del currículum oculto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Innovación y experiencias Educativas*, N° 12.
- Catrileo, M. (2010). *La lengua mapuche en el siglo XXI*. Ed. Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile.
- CONADI. (2015). Base de datos de Títulos de Merced.
- Contreras, M. (2015). Análisis, reflexión y propuestas sobre la organización espacial del aula en los procesos de aprendizaje.
- Cubillos, F., Pinto, D., Fernández, M. y Olivares, C. (2012). Propuesta didáctica atlas bilingüe español-mapuzugún Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe Aijarewe Fvzv Bewfu Mapu Mew (Lugar de enseñanza - aprendizaje de las comunidades del Bafkehmapu del Budi). Ed. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, Año 11, N° 12.
- Cuche, D. (2002). *La noción de Cultura en las ciencias sociales*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidades. Una introducción a las teorías del currículo*. Ed. Auténtica Editorial. Belo Horizonte, Brasil.
- Duranti, A. (2003). Lengua como Cultura en la Antropología Norteamericana. *Tres Paradigmas. CURRENT ANTHROPOLOGY* Vol. 44, Number 3. pp. 323-347.
- Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. Ed. FCE. D.F., México.
- Fernández, M. (2014). Educación mapuche con mirada geográfica y territorial. *Boletín de Geografía. UMCE*, N° 34. Santiago, Chile.
- Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS). (2006). Estudio “Significaciones, actitudes y prácticas de familias mapuches en relación a la crianza y cuidado infantil de los niños y niñas desde la gestación hasta los cinco años”.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas Híbridas*. Ed. Grijalbo. México.
- Gazmuri, R. (2013). Tesis: *La construcción ideológica del curriculum chileno de Historia y Ciencias sociales*. Ed. Universidad Autónoma De Barcelona. Bellaterra, España.

- Geertz, C. (2003). *La interpretación De las Culturas*. Ed. Gedisa. Barcelona, España.
- Godelier, M. (1980). *Las relaciones hombre/mujer: el problema de la dominación masculina*”, *Teoría*, núm. 3.
- Golluscio, L. (2006). *El pueblo mapuche: poéticas de pertenencia y devenir*. Ed. Biblos. Buenos Aires, Argentina.
- Gómez, E. (2012). *Oralidad y memoria: sobre los testimonios verbales del pasado en Oralidad y Tradición en Tradición Oral*. Ed. Sendoa. Cantabria, España.
- González Llama, J. (2012). *La transmisión oral entre los mapuche*.
- Gonzales, M. (2001). *Cultura de la resistencia. Concepciones teóricas y metodológicas para su estudio en Islas*. N° 43(127), pp. 20-41.
- Guevara, T. (1913). *Las últimas familias i costumbres araucanas*. Tomo VII. Imprenta, litografía y encuadernación Barcelona. Santiago, Chile.
- Gumpeuz, J. y Bennet, A. (1981). *Lenguaje y cultura*. Ed. Anagrama. Barcelona, España.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). Capítulo 1: “¿Qué es la etnografía?” en *Etnografía. Métodos de Investigación*. Ed. Paidós. Barcelona, España.
- Harris, M. (2001). *Antropología Cultural*. Ed. Alianza Editorial. Salamanca, España.
- Heau Lambert, C.(2007). *Resistencia y/o Revolución en Cultura y Representaciones Sociales*.
- Hemilse, M. (2011). *Lenguaje y mundo social: La relevancia pragmática del lenguaje*. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*.
- Hernández, C. (1995). *Lenguaje, algo más que palabras*. *Didáctica*, 7, Servicio de Publicaciones UCM, pp. 385-392. Madrid, España.
- Hoebel, E. y Weaver, T. (1985): *Antropología y experiencia humana*. Ed. Omega. Barcelona, España.

- Julián Gil, G. (2010). Neoevolucionismo y ecología cultural. La obra de Julian Steward y la renovación de la enseñanza de la antropología en la Argentina. *Revista del Museo de Antropología* 3. Pp. 225-238. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Kahn, J. (1975). *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Ed. Anagrama. Barcelona, España.
- Kottak, P. (2000). Capítulo 2: La Cultura en *Introducción a la antropología cultural*. Ed. Mc Graw Hill. México.
- Lara, M. (2012). El mapuzugun y su enseñanza. *Sembrando Ideas* 6. Pp.8-19.
- Leech, G. (1985). *Semántica*. Ed. Alianza Universidad. Madrid, España.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria*. Ed. Paidós. Barcelona, España.
- Luna, L. (2015). Educación Mapuche e interculturalidad: Un análisis crítico desde una etnografía escolar. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*. Volumen 47, N° 4.
- Luque, J. (2001). Capítulo 11: Lenguaje y visión del mundo en *Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo*. Impredisur S.L. Granada, España.
- Mahillo, J. (1997). *¿Sabes enseñar?*. Ed. Espasa Libros.
- Malinowski, B.(1931). *La cultura en Clásicos y Contemporáneos en Antropología*.
- Martínez, D. (2007). *Fundamentos para una introducción al derecho*. Ed. Erinia. Medellín, Colombia.
- Martínez, H. (2012). Tesis: Educación y cambio cultural en villa progreso, Ezequil Montes, Querétaro.
- Morales, F. (1993). Resistencia indígena ante las políticas etnocidas del Estado-Nación. *Tierra Firme. Revista de Historia y Ciencias Sociales* n° 11 (44). Pp. 487-500.
- Murdock, G. (1941). *La Familia Nuclear*.
- Noggler, A. (1972). *Cuatrocientos años de misión entre los araucanos. Padre de las Casas, Chile*.

- Ong, W. (1996). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la Palabra*. Ed. FCE. México.
- Ortega, P. (S.F). *La construcción social de la realidad o la construcción de la realidad social: reflexiones sobre la noción de “hecho social”*.
- Ortí, A. (1993). *La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirecta y la discusión del grupo en el análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Alianza Universidad textos, Madrid.
- Ozonas, L. y Pérez, A. (2005). *La entrevista semi estructurada. Notas sobre una práctica metodológica desde una perspectiva de género*. Ed. La Aljaba. Segunda Época. Vol. IX.
- Peretz, H. (2000). *Los métodos en Sociología. La observación*. Ed. Abya-Yala. Quito, Ecuador.
- Pinto, R. (2008). *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Ed. Universidad Católica De Chile. Santiago, Chile.
- (2013). *Rexe “Revista de estudios y experiencias en educación”* Vol. 12, No. 24, Santiago, Chile.
- (2020). *Curriculum y descolonización: La construcción de un curriculum crítico emergente en una escuela básica comunitaria mapuche lafkenche, Llaguepulli, región de la Araucanía (Chile) en Revista enfoques educativos*, Vol. 17, n ° 2, Santiago, Chile.
- Poblete, R. (2006). Tesis: *“Educación Intercultural: teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración”*. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Ed. Paidós. Barcelona, España.
- Quidel, G. (2011). *Estrategias de enseñanza de la lengua mapunzugun en el marco del PEIB Mineduc-Origenes (Comuna de Padre las Casas, IX Región-Chile)*. Cuadernos Interculturales, vol. 9, n° 16, 2011. Pp. 61-80. Universidad de Playa Ancha. Viña del Mar, Chile.

Quilaqueo, D. (2006). Valores educativos mapuches para la formación de persona desde el discurso de kimche. Estudios Pedagógicos XXXII N°2. Universidad Católica de Temuco.

Quintriqueo, S. y Maheux, G. (2004). Exploración del Conocimiento Sobre la Relación de Parentesco como Contenido Educativo Para un Currículum Escolar Intercultural en Comunidades Mapuche. Revista de Psicología de la Universidad de Chile. Vol. XIII, N° 1.

Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2006). Conocimiento de la relación de parentesco como contenido educativo para escuelas situadas en comunidades mapuches de Chile. Cuadernos Interculturales, Año 4, N° 7.

Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2010). Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, N° 26.

Quilaqueo, D. y San Martín, D. (2008). Categorización de saberes educativos mapuche mediante la teoría fundamentada. Estudios Pedagógicos XXXIV, N° 2, Universidad Católica de Temuco.

Quintriqueo, S. y Maheux, G. (2004). Exploración del Conocimiento Sobre la Relación de Parentesco como Contenido Educativo Para un Currículum Escolar Intercultural en Comunidades Mapuche. Revista de Psicología de la Universidad de Chile. Vol. XIII, N° 1.

Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Peña-Cortés, F. y Muñoz, G. (2015). Conocimientos culturales como contenidos de la educación familiar Mapuche. Revista Alpha, N°40.

Quintana, A. (2011). Tesis: “Transmisión de la cultura y condiciones de vida en una localidad rural del sur de Guanajuato”. Universidad Iberoamericana. D.F., México.

Quintriqueo, S. (2009). Posibilidades y limitaciones de la educación intercultural en contexto mapuche. Universidad Católica de Temuco.

Quintriqueo, S. y McGinity, M. (2009). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches

de la IX región de la Araucanía, Chile. Estudios Pedagógicos, vol. XXXV, núm. 2, 2009, pp. 173-188 Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile

Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Gerardo Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: Aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. 46, N° 2, 2014. Chungara, Revista de Antropología Chilena.

Quintriqueo, S. y Torres, H. (2013). Construcción de Conocimiento Mapuche y su relación con el Conocimiento Escolar. Estudios Pedagógicos XXXIX, N° 1. Universidad Católica de Temuco.

Ramírez, N. (2012). La importancia de la tradición oral: El grupo Coyaima – Colombia. Revista Científica Guillermo de Ockham. Vol. 10, No. 2, pp. 129-143.

Relmuan, M. (2005). El mapuche, el aula y la formación docente. Ed. Plural editores. La Paz, Bolivia.

Restrepo, E. (2009). Escuelas de pensamiento antropológico 1 Clásicos. Programa de Antropología Fundación Universitaria Claretiana. Quibdó, Colombia.

Said, E. (1996). Cultura e Imperialismo. Ed. Anagrama. Barcelona, España.

Schutz, A. (1974). El problema de la realidad social. Ed. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.

Sir, J. (2009). Una aproximación a la educación intercultural bilingüe en el sistema escolar chileno. Revista Política Educativa, Universidad Arturo Prat.

Smeke De Zonana, Y. (2000). La resistencia: forma de vida de las comunidades indígenas. El Cotidiano, vol. 16 n°. 99. Pp. 92-102. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. D.F., México.

Spindler, G. (1993). La Transmisión de la cultura.

Steffoni, C. (2011). Perfil Migratorio de Chile. Ed. OIM, Buenos Aires, Argentina.

Solano, J. (2002). Educación y Aprendizaje. Colección Pedagógica formación Inicial de Docentes Centroamericanos de educación Primario o Secundaria. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). Cartago, Costa Rica.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Ed. Paidós. Barcelona, España.

Torres, J. (1998). El curriculum oculto. Ed. Morata, S. L., Madrid, España.

Trincheró, H. (1998). Antropología Económica: ficciones y producciones del hombre económico. Ed. Eudeba. Buenos Aires, Argentina.

Turra-Díaz, O. (2012). Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos Educación y Educadores, vol. 15, núm. 1, Universidad de la Sabana, Cundinamarca, Colombia.

UNESCO (1988). Comunidad, Escuela y currículo. Santiago, Chile.

Vargas, J. (2012). A propósito de la resistencia como propuesta teórica del estudio histórico. Tiempo y espacio n° 28, pp. 7-22, Universidad del Bío-Bío. Chillán, Chile.

Villarroel, F. y Caniguan, N. (2011). Muñkupe Ûlkantun Que el canto llegue a todas partes. Ed. LOM, Santiago, Chile.

Villarroel, F. (2012). "El canto mapuche en el territorio del lago Budi, como expresión y transmisión de la memoria y cultura" Tesis de Antropología de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Wenger, E. (1998 (2001)). Comunidades de prácticas. Aprendizajes, significado e Identidad. Ed. Paidós. Barcelona, España.

Witting, F. (2009). Desplazamiento y vigencia del Mapudungún en Chile: un análisis desde el discurso reflexivo de los hablantes urbanos. RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada. Concepción, Chile.

Wolf, E. (1971). Los Campesinos. Ed. Labor S.A. Barcelona, España.

-(2006). Europa y la gente sin historia. Ed. FCE. México.

Páginas de internet consultadas.

Futawillimapu Espacio Mapuche Williche en Internet. (2008-2013). Las autoridades sociopolíticas del pueblo Mapuche. Recuperado en Futawillimapu Publicaciones:<http://www.futawillimapu.org/pub/autoridades.pdf>.

Lewfu Budi Llaguepulli. (S.F.). Dirección Y Mapas. Recuperado en Lewfu Budi: www.lagobudi.cl.

Ñuke mapu. (1996). Decreto Ley 2568: sus efectos e implicancias:<http://www.mapuche.info/mapuint/parm1.htm>.

8.-Anexo.

Las siguientes preguntas fueron formuladas a los distintos actores sociales del lof de Llaguepulli bajo.

Preguntas dirigidas al cuerpo docente docentes y directivo.

- 1.-¿Cuándo se incorporó al equipo escolar?
- 2.- ¿Cuál es su labor y/o función dentro del establecimiento escolar?
- 3.- ¿Posee algún cargo tradicional?
- 4.- ¿En qué espacios se desarrollan a diario sus clases?
- 5.- ¿Qué es ser un mapuche bafkenche dentro del espacio educativo?
- 6.- ¿Cuál ha sido su participación en la formulación de los contenidos y saberes que se proponen en el currículo de la escuela? ¿Está de acuerdo con dichos contenidos?
- 7.- ¿Genera o permite espacios que hagan posible la reproducir cultural mapuche? ¿lo hace por cuenta propia o por una exigencia desde el currículo de la escuela?
- 8.- ¿Qué contenidos o conocimientos mapuche entrega a los estudiantes?
- 9.- ¿Cuáles son sus métodos de evaluación y corrección? ¿Son similares a los de la tradición mapuche?
- 10.- ¿Cómo transmite la cultura mapuche a los estudiantes? Y ¿de qué forma trabaja con estudiantes de familias cristianas evangélicas?
- 11.- ¿Se dan las condiciones para construir una persona mapuche desde la escuela?
- 12.- ¿Cuál es la recepción que tienen los padres, apoderados y estudiantes de la transmisión cultural, proveniente desde la escuela?
- 13.- ¿Se mantiene un mismo lineamiento de enseñanza entre hogar y la escuela?

Preguntas a los estudiantes.

- 1.- ¿Cuánto tiempo lleva en la escuela?

- 2.- ¿en qué curso va?
- 3.- ¿Cómo son las clases de asignaturas generales como matemáticas, educación física, entre otras?
- 4.- ¿Cómo son las clases de las asignaturas mapuche?
- 5.- ¿Qué contenidos mapuche son enseñados?
- 6.- ¿Cómo son enseñados los contenidos mapuche? ¿te despiertan interés?
- 7.- ¿Dónde se realizan diariamente las clases?
- 8.- ¿Utilizas el mapunzugun regularmente dentro y fuera de clases?
- 9.- ¿Qué usas más, el castellano o mapunzugun para conversar con tus compañeros y/o profesores?
- 10.- ¿Se realizan actividades/festividades de carácter mapuche dentro de la escuela? ¿participas de ellas?
- 11.- ¿Los docentes o director advierten de las actividades/festividades que se realizan a nivel de lof, y los hacen partícipes?
- 12.- ¿Te sientes una persona mapuche?

Preguntas hacia los adultos/ancianos del hogar.

- 1.- ¿Qué es para usted la cultura mapuche? ¿en qué se diferencia de la winka?
- 2.- ¿Cuáles son los conocimientos básicos que debe saber toda persona mapuche?
- 3.- ¿Quiénes son los encargados de transmitir los conocimientos? ¿Por qué?
- 4.- ¿Cómo se agrupan y dividen los conocimientos y saberes?
- 5.- ¿Quiénes pueden aprender los conocimientos y saberes?
- 6.- ¿Los conocimientos se entregan por igual a niños, niñas y jóvenes?
- 7.- ¿Existe alguna división etaria en cuanto a la entrega de los conocimientos?

- 8.- ¿En qué espacios se transmiten los conocimientos?
- 9.- ¿Qué metodología se emplea para transmitir la cultura?
- 10.- ¿De qué forma se corrige y evalúa a un niño, niña o joven?

Preguntas dirigidas a los niños, niñas y jóvenes del hogar.

- 1.- ¿Qué edad tiene?
- 2.- ¿Quién te educa en el hogar?
- 3.- ¿Qué te enseñan?
- 4.- ¿Hablas mapunzugun a diario?
- 5.- ¿Cómo has aprendido tus conocimientos mapuche?
- 6.- ¿Participas de las actividades hogareñas o agrícolas dentro del predio familiar?
- 7.- ¿Qué haces en la mañana, medio día y al anochecer?
- 8.- ¿Cómo te relacionas con el medio ambiente y el resto de las personas del lof?
- 9.- ¿Te gusta aprender la cultura mapuche? ¿porqué?
- 10.- ¿Crees mantener la educación mapuche y entregarla a las nuevas generaciones en el futuro?
- 11.- ¿Te ves cómo una persona mapuche completa?

Diario de campo.

A continuación, se expondrán algunas páginas de nuestro diario de campo.

Ilustración 4: diario de campo a.

