

Universidad de Granada
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales



TESIS DOCTORAL

**EL CONCEPTO DE DIVERSIDAD VEGETAL
DESDE LA ETNIA MAPUCHE A LA
ENSEÑANZA FORMAL EN CHILE**

Domingo Evandro Contreras Fernández

GRANADA, 2009

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Domingo Evandro Contreras Fernández
D.L.: Gr. 99-2010
ISBN: 978-84-692-8393-6

Universidad de Granada
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales



TESIS DOCTORAL

**EL CONCEPTO DE DIVERSIDAD VEGETAL
DESDE LA ETNIA MAPUCHE A LA
ENSEÑANZA FORMAL EN CHILE**

Autor:

Domingo Evandro Contreras Fernández

Director:

Dr. Francisco González García

EL CONCEPTO DE DIVERSIDAD VEGETAL DESDE LA ETNIA MAPUCHE A LA ENSEÑANZA FORMAL EN CHILE.

ÍNDICE

Capítulo 1

PROBLEMÁTICA y OBJETIVOS DEL TRABAJO

1.1	Antecedentes Generales de la Situación Mapuche	3
1.2	La pérdida de biodiversidad en el bosque de Chile	5
1.3	El conocimiento de la diversidad vegetal en la cultura mapuche	10
1.4	Una aproximación desde el campo de las Ciencias de la Educación	11
1.5	Objetivos de la investigación realizada	13

MARCO TEÓRICO

Capítulo 2. Historia y Cultura del pueblo Mapuche

2.1	Introducción general a la Historia del Pueblo Mapuche. Su denominación.	19
2.2	El Pasado Precolombino	21
2.3	Pueblos de Origen Mapuche	26
2.4	La Organización Social de los Antiguos Mapuches	31
2.5	La Invasión, Destrucción y Transformación	35
2.6	El Mapudungun y sus orígenes	41
2.7	Los cambios en la Organización Social y la gobernabilidad del pueblo mapuche	42
2.8	Economía Mapuche	45
2.9	Religión Mapuche	47
2.10	Rol de la Machi y los Kimches en la Transmisión Cultural	52
2.11	El Mapuche de la Sociedad Contemporánea	55
2.11.1	Antecedentes del Pueblo Mapuche Migratorio	57
2.11.2	El Fenómeno de la Migración	58
2.11.3	La Migración Hoy en Día	60
2.11.4	Las Desigualdades y la Llegada a las Ciudades y la Dura Confrontación con la Sociedad Chilena.	61
2.11.5	Perjuicios y Discriminación de la Población Mapuche	63
2.11.6	Las Migraciones Sucesivas, la Adaptación a las Ciudades y el Ocultamiento de la Identidad	64

2.11.7	Los Mapuches Urbanos	65
2.11.8	Reafirmación del Mapuche Urbano	66
2.12	Síntesis crítica	69

Capítulo 3. El Sistema educativo en Chile y la enseñanza a los mapuches

3.1	Enseñanza mapuche sin escuela	79
3.2	Evolución Histórica del Sistema Educativo en Chile	85
3.2.1	Enseñanza en la Época de la Colonia	85
3.2.1.1	Intencionalidad de la Educación. Instituciones	89
3.2.1.2	Modalidad Educativa (los Métodos)	91
3.2.1.3	Introducción a la Idea de Maestro Indígena	92
3.2.1.4	Enseñanza en la Lengua del Conquistador	93
3.3	Enseñanza en los Inicios de la República. Modelo de Educación para la Asimilación	94
3.4	La Educación Formal Chilena antes de 1950	101
3.5	Evolución de la Educación Chilena en el Período 1950-1990	104
3.5.1	El Crecimiento del Sistema de Educación Formal	104
3.5.2	La Diversificación de Instituciones y Programas	107
3.5.3	Mejoramiento o Modernización del Caracol y de las Prácticas Pedagógicas	111
3.5.4	Las Políticas Educativas y la Gestión del Sistema Educativo	115
3.5.5	La Educación Chilena en la Actualidad	121
3.5.6	La Educación Mapuche en la Actualidad. El Modo de Vida del Mapuche y de su Transformación como Efecto de la Escolarización	125
3.6	Síntesis crítica	129

Capítulo 4. Etnobotánica y Cultura Mapuche

4.1	Introducción a la Etnobotánica	133
4.1.1	Los estudios de Etnociencias	133
4.1.2	Del Adjetivo Calificativo a las Clasificaciones	136
4.1.3	Los Presentes y las Perspectivas de la Etnobotánica	138
4.1.4	Etnobotánica y Educación Ambiental en Chile	141
4.2	Zonas Biogeográficas ocupadas por los Mapuches	143
4.2.1	Lafkenmapu: El Usos del Recurso Marino	144
4.2.2	Lelfunmapu: Uso del Recurso Forestal.	145
4.2.3	Inapiremapu: Manejo del Bosque de Araucaria	147
4.3	Medicina mapuche y el uso de las plantas en su medicina tradicional	150
4.3.1	La Medicina Mapuche	150
4.3.2	Uso de las Plantas	154
4.3.3	Usos de las Plantas en la Medicina Mapuche	157
4.4	Síntesis crítica	164

Capítulo 5.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5.1	Justificación general de la Metodología	169
5.2	Documentación y revisión bibliográfica	171
5.3	Estudio de casos. Entrevistas	172
5.3.1	Sujetos de la Investigación. Composición de la Muestra	172
5.3.2	Técnica de Investigación. Entrevista en Profundidad Semiestructurada. Grupo Focal	172
5.3.3	Contexto de Estudio. Participantes	173
5.4	Cuestionarios	174

Capítulo 6

RESULTADOS

6.1.-	Mapudungun y diversidad vegetal	180
6.1.1.-	Introducción básica a la Sistemática y Nomenclatura Botánica	181
6.1.2.-	El Mapudungun en la Nomenclatura Botánica	185
6.1.2.1	Nombres del Mapudungun en la Nomenclatura Prelineana	185
6.1.2.2	Nombres Genéricos de Binomios Botánicos con Voces del Mapudungun en la Nomenclatura Actual	187
6.1.2.3	Nombres Específicos de Binomios Botánicos con Voces del Mapudungun en la Nomenclatura Botánica Actual	189
6.1.2.4	Clasificación y Denominación de Taxa por los Mapuches	190
6.1.2.5	Criterios de Jerarquización: Nombres Simples y Propios	215
6.1.2.6	Nombres Compuestos y Nombre Comunes: Jerarquización y Etnocategorías Genéricas	215
6.1.2.6.1	Clases Morfológicas	216
6.1.2.6.2	Clases Ecológicas	217
6.1.2.6.3	Clases Analógicas	218
6.1.2.6.4	Clases Utilitarias	219
6.1.2.6.5	Clases Taxonómicas	219
6.1.2.7	Nombres Múltiples, Clasificación Intraespecífica	222
6.1.2.8	Clasificación de la Vegetación	223
6.1.2.9	Diversidad vegetal: especies nativas e introducidas reconocidas en el idioma	225
6.1.2.10	Usos reconocibles de la diversidad vegetal estudiada	229
6.2	Estudio de la población mapuche	235
6.2.1	Introducción. Estudio de las características de la Población Mapuche Actual	237
6.2.2	Estadística Nacional de la Población Indígena.	237
6.2.3	Estadísticas Generales	239
6.2.4	Panorama por Regiones	240
6.2.5	Población Indígena por Área de Residencia	241

6.2.6	Población Joven	242
6.2.7	Migración de la Población Indígena	245
6.2.8	Características Educativas de la Población Indígena	248
6.2.9	Situación en la Calidad Educativa de la Población Indígena	257
6.2.10	Índice de Desarrollo Humano (IDH) de la Etnia Mapuche	260
6.2.11	Panorama del IDH según Regiones	263
6.2.12	Estudio de casos a través de Entrevistas	265
6.3	Estudio de conocimientos sobre la diversidad vegetal y el mapudungun	283
6.3.1	Resultados de los Conocimientos de la Diversidad Vegetal en tres muestras de población	285
6.3.2	Comparación y Análisis Estadístico de los Datos	287
6.3.3	Conocimientos de mapudungun en el entorno de las muestras	291

Capítulo 7

PROPUESTA Y CONCLUSIONES

7.1	Propuesta educacional	297
7.2	Conclusiones	303

Capítulo 8

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias bibliográficas	305
-----------------------------------	-----

ANEXOS (en el CD anexo)

1.	Cosmovisión Mapuche
2.	Guión de entrevistas realizadas al mundo mapuche

ÍNDICE DE FIGURAS

N°	NOMBRE	PAG.
1	Distribución con los Distintos Grupos Étnicos en Chile por Región en el año 1540	27
2	Concepción Vertical del Cosmos Mapuche	51
3	Proporciones de las Distintas Clases de Uso, de Acuerdo a sus Propiedades Aludidas, Relaciones Morfológicas, Relaciones Ecológicas, Relaciones Utilitarias	190
4	Sistema de Clasificación Etnocientífica de las Plantas de los Ecosistemas de Bosques Chilenos por la Cultura Mapuche	223
5	Número y Porcentaje de Especies por Grupo, Presentes en este Estudio	227
6	Numero de Especies Nativas e Introducidas Encontradas en el Presente Estudio	227
7	Composición Étnica de la Población Indígena en Chile	239
8	Distribución de la Población Indígena por Regiones en Chile	240
9	Población Indígena, No Indígena y Total, por Grupos de Edad, Según Zona Geográfica y Sexo	244
10	Movimientos Migratorios de la Población Indígena	247
11	Población de 10 Años y Más Según Sexo y Condición de Analfabetismo (Valores absolutos)	251
12	Tasas de Analfabetismo por Zona y Sexo de Población Indígena y No Indígena de 10 Años y Más	252
13	Brechas de Analfabetismo por Edad de la Población Indígena Respecto de la Población no Indígena	256
14	Promedio de Años de Estudio de la Población en Edades	258
15	Brecha Porcentual de los Niveles Educativos de la Población Indígena Respecto de la Población no Indígena por Sexo (5 Años y Más)	259
16	IDH No Mapuche e IDH Mapuche según Regiones	264
17	Porcentajes de preguntas contestadas al Test Aplicado a los Tres Grupos Investigados	286
18	Porcentaje del Grupo Familiar que Habla Mapudungun	292
19	Porcentaje de Mapudungun y Español Usado en Distintas Situaciones	293
20	Propuesta de Interacción Didáctica del Conocimiento no Formal y Formal, entre el Pueblo Mapuche y no Mapuche	300

ÍNDICE DE TABLAS

N°	NOMBRE	PAG.
1	Periodificación Cronológica de la Historia de Chile	24-25
2	Diferente Pueblos Mapuche presentes en el Territorio Chile	26
3	Institucionalidad del Pueblo Mapuche	45
4	Incidencia de Pobreza e Indigencia Según Condición Étnica en el 2000, (%)	62
5	Incidencia de Pobreza e Indigencia Según Condición Étnica y Zona en el, 2000(%)	62
6	Ocupados por Condición Según Oficio en el 2000, (%)	62
7	Ingresos Promedio de los Ocupados por Condición Étnica según Rama en el 2000	63
8	Cursos y Asignaturas que se Impartían para la Educación del Pueblo Mapuche, en el año 1901	100
9	Población, Matricula y Cobertura del Sistema Nacional	105
10	Transmisión al Conocimiento y Descripción de las Plantas en la Medicina Mapuche	153
11	Principales Formas de Conocimiento Numinoso	156
12	Especies Comercializadas en Farmacias Naturistas Mapuches Denominadas Makewelawe	158
13	Combinaciones de Hierbas en la Medicina Tradicional Mapuche	159
14	Propiedades Mágicas de las Plantas Usadas por los Mapuches	161
15	Propiedades Mágicas de las Plantas Usadas por los mapuches (Provincia de Valdivia y Costa Valdiviana)	162- 163
16	Grupo de Taxas Conocidos	181
17	Categorías Taxonómicas	183
18	Voces del Mapudungun Presentes en la Nomenclatura Botánica Prelileneana	186
19	Nombres Genéricos Derivados del Mapudungun Presentes en la Nomenclatura Botánica Actual, con su Derivación y Significado	188
20	Nombres Específicos con Voces del Mapudungun Presentes en la Nomenclatura Botánica Actual	189
	LISTA DE ESPECIES representativas de la Araucania y zona central de Chile	193 a 214
21	Etnocategorías Genéricas Correspondientes a Clases de Agrupaciones Morfológicas de órganos vegetales	216
22	Etnocategorías Genéricas Correspondientes a Clases Ecológicas o de formas de vida	217
23	Etnocategorías Genéricas a Clases de Agrupaciones Analógicas	218
24	Etnocategorías Genéricas a clases de uso utilitario	219
25	Etnocategorías Genéricas Análogas a los Niveles Taxonómicos de División, Familia y Género de la Botánica	220- 221

26	Ejemplos de Nombres Mapuches Múltiples de Especies de la Flora Chilena	222
27	Sistema de Clasificación Etnocientífica de las Plantas Medicinales (Lawen) y de las Papas (Poñu) Mostrando Cuatro Niveles Jerárquicos	225
28	Principales Grupos de Taxas Presentes en Chile por Géneros, Familia y Especies	226
29	Especies Reconocidas con el Idioma Mapudungun y Español	228
30	Número de Familias Más Importantes en Este Estudio	229
31	Uso de las Plantas, Según Sus Diferentes Usos Medicinales, Presentes en Este Estudio	230
32	Especies de Uso Artesanal Presentes en los Mercados de la Ecorregión de Valdivia	231
33	Algunas Especies y sus Propiedades terapéuticas – medicinales populares en la región de Valdivia	232
34	Especies Tintóreas Utilizadas por Algunos Grupos de Artesanos en Lana de la Ecorregión de Valdivia	233
35	Especies Nativas con Uso Ornamental en la Ecorregión de Valdivia	234
36	Población Relativa, por Sexo y Condición de Migración, según Etnia. Censo 2002 Población de 5 años y más (Porcentaje)	246
37	Población Indígena (PI) y Población No Indígena (PNI) y Condición de Alfabetización	249
38	Tasa de Analfabetismo de la Población Indígena de 10 años y Más	250
39	Tasa de Analfabetismo por Sexo y Zona de Residencia	251
40	Analfabetismo de la Población de 10 Años y Más de Indígenas y No Indígenas, por Sexo, según Grupo Quinquenales de Edad (%)	255
41	IDH Según Pertenencia o no al Pueblo Mapuche	260
42	IDH según Pertenencia a Pueblos Originarios	262
43	Diferencia en Logro no Mapuche versus Mapuches	264
44	Resumen de las Muestras Investigadas Sobre los Conocimientos de Diversidad Vegetal	285
45	Porcentaje de Preguntas Contestadas y respuestas correctas en los tres Grupos.	286
46	Porcentajes de preguntas correctamente contestadas	287
47	Porcentaje del Grupo Familiar que Hablan Mapudungun	291
48	Idioma Mapudungun y Español Usado en Distintas Situaciones (%).	292

CAPÍTULO 1

***PROBLEMÁTICA
Y
OBJETIVOS
DEL TRABAJO***

1.1.- Antecedentes Generales de la Situación Mapuche

El pueblo Mapuche constituye el grupo indígena más numeroso de Chile, alcanzando alrededor de un millón de personas en las zonas central y sur del país. El 26% de la población de la Región de La Araucanía, mayor de 14 años, se declara como tal. Los mapuches o gente de la tierra (mapu = tierra y che = gente) ocuparon Chile entre los ríos Itata por el norte y Toltén por el sur, mezclándose con los Picunches y los Huilliches. Hoy, la agricultura en pequeña escala constituye la actividad económica fundamental del pueblo mapuche, muy apegado a su tierra, de ahí su búsqueda del equilibrio entre el hombre y la naturaleza. Esto constituye uno de los principios de sus creencias, apoyado en la idea de la tierra como madre protectora, y sosteniendo un sistema de salud basado en la medicina natural. El dialecto mapuche es una de las lenguas nativas con mayor vigencia en el país y se le denomina por sus usuarios, en distintos lugares y situaciones, Mapudungu (lengua de la tierra) o Mapudungun (habla de la gente). El primero de estos nombres es el que más se utiliza. El origen del mapudungun es aún desconocido, (Paillalef, 2002 y Zuñiga, 2006). Es un pueblo ágrafo, ya que su idioma no es escrito, por ello, al elaborar una gramática, hubo que adaptarla a las reglas establecidas para la lengua castellana. A lo largo del tiempo su lenguaje se ha mantenido inalterable y alrededor de un 30% de la población mapuche se comunica entre sí en mapudungun en sus lugares de origen. El resto de la población y especialmente los jóvenes no habla el idioma. La familia mapuche se ha visto obligada a emigrar en busca de mejoras laborales, se han integrado a la sociedad global, olvidando su lengua y, en muchos casos, su cultura. La lengua mapuche posee un gran número de palabras; que expresan cómo el hombre mapuche percibe y siente la realidad, relacionadas con: animales, objetos, acciones, cualidades, partes del cuerpo, apellidos, elementos de la naturaleza.

El pueblo mapuche, etnia originaria del territorio Chileno, que habita de la VII a X Región, posee instituciones sociales, una de ellas, el Kume Feleal, organización política integrada por el Lonco, Huerquen, Pilla Kuse y Kona, quienes conforman la confederación Mapuche que representa políticamente al pueblo mapuche. Son un pueblo con cosmovisión propia. Ven al universo “Waj Mapu (que tiene vida) Ixofijmogen”, lo que sería para el no mapuche el concepto de Biodiversidad.

Para el Mapuche hay dos elementos fundamentales que definen el carácter de una persona y de una familia, el Nor y el Az, son valores y principios que ya tienen internalizados o “que se traen al momento de nacer”. Otro elemento de la cosmovisión que les da la identidad es el “Tuwün y Kupalme”, el primer término es la identidad territorial y el segundo se refiere a la descendencia familiar.

La educación autónoma mapuche, impartida durante el periodo en que dicho pueblo fue libre, se desarrolló aproximadamente hasta el año 1850. A partir del momento en que el estado reconoce la preexistencia del pueblo mapuche comienza a impulsar diferentes estrategias, entre ellas la política educativa para la asimilación de este pueblo. Por décadas la educación estatal ha atentado contra la conservación de su lengua, desvinculando a los niños mapuches de la naturaleza, del trabajo en comunidad, quebrando la unidad familiar y la solidaridad. Se ha creado un falso concepto de mapuche ligado exclusivamente a lo rural, pero el pueblo mapuche se define por su identidad territorial y por su descendencia familiar y no por el hecho de vivir en comunidades o en la ciudad. Para el pueblo mapuche, la educación es autónoma y la escolarización es considerada como un proceso que aparece como la relación entre pueblos diferentes, entre identidades diferentes.

A pesar de las limitaciones que ha tenido este pueblo, aún poseen un gran cúmulo de información sobre su entorno natural. Lamentablemente sabemos muy poco, acerca de los principios y fundamentos de la ciencia indígena mapuche, principalmente por el desconocimiento de su lengua, con que ellos expresan sus conceptos.

El pueblo mapuche se caracterizó por ser un profundo conocedor de la naturaleza y hábiles agricultores como consta en numerosas referencias acerca de sus nombres y usos y cultivos de plantas. De acuerdo a Foerster (1993), la lógica de la clasificación mapuche es enormemente compleja, más que las simples oposiciones planteadas en la Literatura.

El sistema de clasificación ubica en un mismo plano distintos niveles de la realidad natural y cultural, de manera que la relación analógica entre ambos ámbitos de realidad genera una red de múltiples significados que estructuran un complejo sistema

de clasificación, en el cual todo fenómeno, acontecimiento, cosas u objetos estarían contenidos dentro de una totalidad. Muchos rasgos de nomenclatura botánica mapuche concuerdan con estas apreciaciones. En efecto, a pesar de que existe una fuerte proporción de nombres que se refieren a atributos muy concretos de la planta misma, de manera que la conexión entre el nombre y la planta resulta muy natural, también hay numerosos ejemplos de nombres basados en analogías fantásticas.

¿Cómo se ha transmitido este conocimiento a las generaciones siguientes y cómo se ha mantenido en un pueblo que por condiciones de marginalidad y pobreza tiene que emigrar a la ciudad para su subsistencia?

1.2 La pérdida de biodiversidad en el bosque de Chile

La Biodiversidad es un concepto que engloba la variabilidad biológica a todas las escalas, desde los genes hasta las especies, ecosistemas y paisajes. Conocer la biodiversidad permite elaborar programas de protección y educación. Se han identificado los llamados "hotpots" o lugares de máxima diversidad biológica. La mayoría de estos puntos calientes se encuentran en los bosques tropicales, subtropicales, pero también en algunos hábitat mediterráneos, como lo es el Chile Central (Hechenleitner *et al.*, 2005). El término biodiversidad no es reciente sino que ha estado incorporado en diversas disciplinas biológicas como la ecología, botánica y zoología sistemática y originalmente fue un concepto difundido por Wilson (1988).

Desde el ámbito de la educación formal científica el concepto de biodiversidad ha sido estudiado por la ecología como un medio para conocer la organización de las comunidades. Y más exactamente por la botánica fitosociológica para conocer y describir asociaciones vegetales. Sin embargo en los currículos de la enseñanza media chilena solo se entrega para conocer conceptos básicos de taxonomía y ecología.

En la enseñanza universitaria el concepto de biodiversidad, es dado a conocer desde el punto de vista de clasificación, de la zoología y botánica sistemática. Cuáles son los beneficios para la humanidad y cuáles son los factores que están influyendo en la extinción de numerosas especies ya sea por su sobre explotación y por destrucción de su hábitat natural, son menos mencionados en los currículos de las carreras de Ingeniería Forestal y Agronomía.

La fuerte concentración de la tierra generada por la expansión de las empresas forestales en el sur de Chile ha creado importantes conflictos con las comunidades mapuches. Según denuncias aparecidas en la prensa nacional chilena, existen más de 60.000 hectáreas en manos de las empresas forestales sobre las cuales las comunidades mapuches reclaman derechos ancestrales. También se señala que el clima de violencia perturba el desarrollo del sector forestal. Los mapuches denuncian la disminución del agua en sus esteros, la desaparición de especies de valor cultural y efectos en la salud, ganado y cultivos originados por los pesticidas, la desaparición de productos de recolección como hongos, plantas medicinales, forraje, animales silvestres, frutos comestibles; todos de gran importancia para su economía familiar. Otro factor crítico lo constituye el aislamiento producido por las empresas que cierran los caminos de acceso a las comunidades y compran todo los terrenos aledaños no afectos a la ley indígena. Finalmente, el argumento de las empresas relacionadas con la generación de empleos es refutado por los mapuches, señalando que los trabajos son temporales, mal remunerados y en condiciones poco dignas.

En Chile, la desaparición y degradación de los bosques naturales es una fuente de conflictos entre las empresas forestales, las comunidades indígenas, las organizaciones ambientalistas y el gobierno. Las causas son complejas y en su mayoría tienen orígenes históricos. Gran parte de los bosques nativos se encuentran en terrenos privados, a excepción de los que están incluidos en el Sistema Nacional de Áreas Silvestres Protegidas del Estado (SNASPE).

En consecuencia, los principales actores directos de la deforestación en la zona sur de Chile pertenecen al sector privado, y entre ellos destacan las empresas forestales y los pequeños agricultores. Las primeras están motivadas exclusivamente por la generación de ingreso, mientras que los segundos poseen una estrategia mixta de producción de autosubsistencia con generación de ingresos. Ni el mercado ni el gobierno los compensan por proteger sus bosques naturales que ofrecen servicios al resto de la sociedad tales como regulación del ciclo hidrológico, captura de carbono, conservación de la biodiversidad, mantenimiento del paisaje, control de la erosión y regulación del clima. El desafío consiste en compatibilizar derechos de propiedad

privada sobre el bosque natural como un bien y las funciones sociales o de interés público que estos otorgan.

El gobierno no genera leyes que promuevan la conservación del bosque nativo a través de incentivos o sanciones y en el caso de que ellas existan no son aplicadas por la debilidad de la institucionalidad forestal chilena. Sus políticas macroeconómicas generan distribuciones desiguales de la riqueza que desfavorecen al bosque nativo; ya sea por parte de los sectores más ricos que sustituyen los bosques nativos por plantaciones comerciales, o por los sectores más pobres que destruyen el bosque para habilitar terrenos de cultivo y obtener leña. Por otra parte, el mercado no internaliza los costos ambientales y sociales de la producción forestal basada en plantaciones que sustituyen bosques naturales, del mismo modo, no retribuye económicamente a los privados que los conservan. Al igual que en la mayoría de los países del mundo, gran parte de los productos y servicios del bosque, excluyendo la madera, no tienen mercado y por ende no tienen precio. Para el mercado no tienen valor, sin embargo sí lo tienen para la sociedad.

Las comunidades mapuches del sur de Chile viven una situación de extrema pobreza asociada a un reducido tamaño de la propiedad. Los remanentes de bosque nativo son espacios de conflicto ya que se enfrentan a presiones por venta de leña y madera, habilitación de terrenos para la agricultura y sustitución por plantaciones de especies forestales de rápido crecimiento entre otras. Por otra parte el bosque, además de poseer un gran valor cultural para estas comunidades, es fuente de una gran cantidad de productos y servicios fundamentales para su economía. Por cientos de años, los primeros habitantes de los bosques templados del sur de Chile practicaron una economía basada en la recolección, la caza y una incipiente agricultura itinerante de tala y roza (Dillehay, 1990; Aldunate, 1996). El ecotono entre el bosque caducifolio y el bosque siempreverde que se producen en la zona de estudio, generó un ambiente poco común en cuanto a potencialidades para la recolección, destacándose la presencia de abundante cantidad de especies con frutos carnosos y comestibles (Aldunate y Villagrán, 1991). Para los mapuches el bosque era de gran importancia y resultaba una fuente de enorme cantidad de plantas medicinales y de uso ritual. Adicionalmente, los proveía de materiales de construcción, herramientas y utensilios domésticos, constituyendo la base de su cultura material (Aldunate, 1996). Luego del contacto con

los españoles, la economía mapuche se tornó más ganadera y aumentó su actividad agrícola (Bengoa, 1996). Esta situación se mantuvo hasta fines del siglo XIX cuando, luego de la ocupación militar, el Gobierno de Chile toma posesión efectiva del territorio mapuche. El asentamiento forzado de las familias mapuches en reducciones y la colonización del resto de las tierras, desencadenó el empobrecimiento de los recursos naturales y su economía, convirtiéndolos en campesinos de tierras marginales (Bengoa, 1996; Dillehay, 1990).

Sin embargo, gran parte de los usos ancestrales del bosque han sido mantenidos por los mapuches, incluyendo la leña, los diversos productos de recolección, la recreación y los aspectos espirituales. Una prueba de ello es la permanencia de gran parte de los nombres vernáculos de las plantas en el idioma mapuche (mapudungun), que se encuentran directamente relacionados a su uso. Destaca el aprovechamiento de más del 80% de la flora (CET, 1996), incluyendo especies arbóreas y del sotobosque. El uso medicinal y alimenticio son aún los más frecuentes para las plantas del bosque y contribuyen importantemente a la supervivencia de las comunidades mapuches con baja cobertura del sistema de salud estatal y con cosechas agrícolas que muchas veces no alcanzan para el abastecimiento durante todo el año. Se trata de un uso frecuente y diversificado, pero también de una relación espiritual y de respeto entre el campesino mapuche y el bosque. Sin embargo, la transculturización y la deforestación han generado una fuerte pérdida de conocimiento tradicional, especialmente en las nuevas generaciones. Esta erosión cultural se ha expresado también en una menor valoración del bosque nativo, generándose un peligroso círculo vicioso entre pérdida de tradiciones y deforestación, (CET, 1996).

La sustitución es una de las principales causas de la destrucción del bosque nativo en Chile (Lara *et al.* 1996). Se habrían sustituido, entre 1974 y 1992, más de 200.000 hectáreas de bosques nativos en el país (Lara y Veblen, 1993) y en la novena región se sustituyeron 30.958 hectáreas entre 1985 y 1994 (Emanuelli, 1997). Estas cifras no reflejan la intensidad del problema debido a que la sustitución ha sido fuertemente concentrada, llevando al borde de la extinción algunas especies, reduciendo las poblaciones naturales de otras y haciendo prácticamente desaparecer algunas formaciones vegetales. En algunas comunas del sur de Chile, se sustituyó más del 50% del bosque nativo entre 1978 y 1987 (Lara *et al.*,1989). Formaciones vegetales que

incluían más de 20 especies arbóreas han sido sustituidas por monocultivos de *Pinus radiata* y *Eucalyptus globulus*, cuya uniformidad genética producto del mejoramiento es cada vez mayor. Muchas empresas forestales e incluso funcionarios del estado han considerado los remanentes de bosque nativo como algo sin valor económico y con ninguna posibilidad de manejo. Con esta apreciación, se legalizan y justifican las sustituciones en base al Decreto Ley 701 que define forestación como "la acción de poblar con especies arbóreas o arbustivas terrenos que carezcan de ellos o que estando cubiertos de vegetación ésta no sea susceptible de explotación económica, ni mejoramiento mediante manejo".

Una vez más, el bosque nativo es considerado como un obstáculo para el desarrollo nacional, apelativo que curiosamente también recae sobre los pueblos indígenas. Primero fue un obstáculo para el avance de los conquistadores españoles, luego para el ejército chileno que le prendía fuego para que no sirviera de escondite para los mapuches, también fue un obstáculo para los colonos que habilitaron tierras para la agricultura y la ganadería. Finalmente, el bosque nativo es un obstáculo para el crecimiento de las plantaciones forestales. No obstante, al igual que en las ocasiones anteriores, se han encontrado las formas para abrir paso al mito del progreso a costa de los bosques del sur de Chile, (Donoso y Lara, 1996).

La sustitución habitualmente comienza por una tala rasa con un aprovechamiento solo parcial de la madera nativa. Una gran cantidad de biomasa consistente en troncos, tocones y ramas es quemada sin permitir a las comunidades mapuches el aprovechamiento de este material para leña. Es frecuente que el bosque se recupere rápidamente luego del incendio proliferando las especies pioneras a partir del primer año. Para evitar la competencia que pueda provocar esta vegetación, considerada "maleza", las empresas aplican defoliantes químicos, alguno de ellos prohibidos en la mayoría de los países del norte, (World Rainforest Movement, 1998)

Los principales impactos ambientales han sido la disminución de biodiversidad, la erosión y acidificación de los suelos, la disminución de la calidad y cantidad de las aguas en los cursos naturales y el deterioro del paisaje. Entre los impactos sociales destacan el aislamiento de las comunidades por deterioro de la red vial, las malas condiciones laborales ofrecidas por un sistema de contratistas forestales independientes,

la migración campo-ciudad y los consiguientes cordones de pobreza urbanos, (World Rainforest Movement, 1998).

1.3 El conocimiento de la diversidad vegetal en la cultura mapuche

Las culturas originarias nativas o indígenas poseían su propia nomenclatura que les permitía conocer y clasificar las diferentes taxas con las cuales convivían. Considerando las distintas relaciones, propiedades y clases de criterios usados para el contraste y agrupamiento de taxa, el sistema de clasificación etnobotánico mapuche resulta de una gran riqueza y complejidad. En él, el mapuche expresa un conocimiento diversificado del uso y variabilidad del bosque nativo, como así mismo la vinculación a un sistema de creencias que integra la naturaleza con sus necesidades materiales y espirituales.

La etnobotánica no debe entenderse solo como un catálogo de especies útiles, sino que debe alcanzar la comprensión de las causas y la percepción que las personas tienen del entorno biológico en donde habitan. Es, por tanto, una ciencia multidisciplinar en la que coinciden intereses de la Botánica, la Antropología, la Etnología, etc., y en nuestro caso de la Educación en su preocupación por mejorar los procesos de enseñanza de las Ciencias.

La relación hombre naturaleza se ve interrumpida por la transculturalización del pueblo mapuche, primero por los conquistadores y luego por las grandes empresas forestales que modifican su paisaje prístino y diverso, sustituyéndolo por monocultivos de especies exóticas, lo cual provoca a nivel de socialización que los conocimientos de estas etnias no sean transmitidos a sus descendientes. Conocer cómo afecta esta pérdida de la biodiversidad en la educación de los pueblos originarios y cómo se pierden conocimientos para las futuras generaciones es un objetivo por alcanzar.

Por milenios el pueblo mapuche de Chile, ha tenido una profunda tradición social, desde un modo de vida cazador recolector hasta una economía agro pastoril, sin abandonar sus actividades de recolecta y caza, caracterizado por desarrollar una alta movilidad entre los diversos pisos ecológicos. No es de extrañar, entonces, su acabada comprensión y conocimientos de ambientes y recursos, integrada dentro de una cosmovisión arraigada en la experiencia cotidiana.

Esta filosofía se despliega en múltiples saberes sistemáticos que son, sin embargo, comprendidos como una totalidad. Así como la ciencia universitaria, académica del mundo anglosajón y desarrollado nació de la episteme o sabiduría, y el avance del conocimiento obligó a separar sus saberes en diversas disciplinas, también es posible conceptualizar bajo el término de Ciencia Indígena, una variada gama de conocimientos que incluyen, por ejemplo, conceptos de la Ecología, la Geografía, la Medicina, la Botánica y la Zoología, entre otros ámbitos del saber. Alternativamente, la Antropología ha utilizado el nombre de Etnociencia para identificar estos conocimientos (Villagrán y Castro, 2003).

1.4. Una aproximación desde el campo de las Ciencias de la Educación

Matemáticas y ciencias son los temas más complejos y difíciles de las mallas escolares, en todos los países así aparecen caracterizados. Sus contenidos se presentan alejados de contextos culturales e históricos, parecen alejados de todas las culturas, en apariencia son neutrales y ajenos a debates de intencionalidad. Sin embargo, esta visión ha sido puesta en entredicho por la investigación en el campo de la Didáctica de las Ciencias Experimentales.

Baker (1998) revisa el estatus de las mujeres y las minorías étnicas en Ciencia y pone de manifiesto que:

- Las formas tradicionales de enseñanza no favorecen la participación de las mujeres y las minorías en la ciencia.
- Los factores culturales afectan negativamente a la participación de las mujeres y las minorías en ciencias.
- La ciencia es un dominio del hombre blanco y europeo. La red curricular ignora la ciencia indígena o etnociencia, y con ello se reitera una mala comprensión de la ciencia en general y los bajos rendimientos y actitudes negativas hacia la ciencia.

Las investigaciones sobre la naturaleza de la ciencia también han replanteado su visión histórica y objetiva. Desde una perspectiva multicultural, podemos afirmar que hay múltiples racionalidades científicas, esto es depende de cada cultura (Stanley y Brickhouse, 1994).

Ogawa (1995) señala tres tipos de ciencia, la personal, la indígena o popular-etnociencia-, y la occidental. La escuela realiza un proceso de aculturación científica, desde esta visión plural; nos hace perder las otras visiones, en particular en aquellas comunidades con una comunidad de referencia claramente diferenciada. Es el caso de los indígenas mapuches.

Esta visión de la enseñanza de la ciencia supone una visión rompedora para la enseñanza tradicional (Clarck, 1996). Y con ello una nueva concepción de ciencia, que incluya los elementos de la etnociencia, son aspectos clave para formar una nueva visión de la propia enseñanza de la ciencia (Benarroch, 2001).

La ciencia personal ha sido el objeto central de la Didáctica de las Ciencias desde hace más de tres décadas, entendiendo de forma amplia la ciencia personal como las denominadas concepciones o ideas previas de los alumnos (Prieto y Blanco, 1997). Sin embargo la ciencia popular-indígena-etnociencia (no entramos en un debate de terminología) ha sido objeto de mucha menor atención por esta área y en particular en la enseñanza de la Biología, probablemente diluida, mezclada o entendida como parte de la educación ambiental (Velázquez, 2000, 2003) o inmersa y engullida por materias como la Etnobotánica y otras ramas de la Etnobiología (Cotton, 1996). También es cierto que estas últimas disciplinas muestran poco interés por interactuar con las Ciencias de la Educación, aunque sorprendentemente utilizan en muchos casos enfoques de investigación propios de las disciplinas sociales.

El trabajo desarrollado participa de este enfoque social y antropológico para el estudio de la problemática básica que nos planteamos, a saber: ¿Cómo integrar el conocimiento sobre la diversidad vegetal que poseen ancestralmente los mapuches en la enseñanza formal chilena a sus diferentes niveles?

Esta cuestión central nos obliga a un doble esfuerzo: en primer lugar, a comprender la cultura mapuche y sus problemas, recuperando esos conocimientos; y en segundo lugar a replantearnos la propia visión de la enseñanza de la ciencia formal.

1.5.- Objetivos de la investigación realizada

En las páginas previas hemos ubicado los hitos referenciales que enmarcan la presente memoria.

Con este bagaje, podemos señalar que el objetivo principal de nuestro estudio es recabar y organizar información que contribuya a conocer aspectos de la cultura mapuche que puedan emplearse en proyectos educacionales para recuperar los conocimientos de etnociencia sobre diversidad vegetal.

Para ello se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- 1.- Recoger información y analizar los principales problemas sociales, con particular atención a la discriminación, emigración y educación de la población mapuche.
- 2.- Recopilar la taxonomía botánica que están presente el mapudungun o lengua mapuche.
- 3.- Relacionar estos elementos de etnobotánica con su cosmovisión, señalando las analogías y diferencias con la ciencia occidental.
4. - Comparar conocimientos sobre la diversidad vegetal entre alumnos con y sin descendencia mapuche, estudiando la posible influencia del lenguaje en dicho conocimiento.
- 5.- Organizar una síntesis reflexiva del material analizado.
- 6.- Generar una propuesta para la enseñanza de la diversidad vegetal en la educación superior.

Estos objetivos específicos se desarrollan en una memoria dividida en ocho capítulos.

A esta introducción general que señala la problemática básica planteada y los objetivos del trabajo, le sigue un marco teórico que aborda el primer objetivo específico (capítulos 2 y 3) y nos introduce a la Etnobotánica (capítulo 4). Cada uno de estos capítulos finaliza con una síntesis crítica que responde al quinto objetivo.

La metodología que se desarrolló en la obtención de los resultados se comenta en el quinto capítulo.

Los resultados se desarrollan en un capítulo dividido en tres apartados: capítulo 6.1 que aborda los objetivos específicos dos y tres; el 6.2 que completa al primer objetivo específico; y el capítulo 6.3 desarrolla el cuarto objetivo específico.

El capítulo siete completa el último objetivo y recoge las conclusiones.

Las referencias bibliográficas ocupan el último capítulo. Completan el trabajo dos anexos sólo presentes en la copia informática (CD).

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2

Historia y cultura del pueblo mapuche

De los pueblos que se han vistos obligados a reinventarse en la historia, quizás pocos han tenido que hacerlo de una manera tan persistente como el pueblo mapuche en Chile. En este sentido, el mapuche de hoy tiene nada o poco que ver con el aborigen de la preconquista. Su cultura no sólo ha sido alterada por el "otro", sino también, continuamente transformada por "el mismo" como un imperativo que resulta de sus propias luchas por sobrevivir. Los mapuches se encontraban en un estado de desarrollo preagrario, es decir, conocían la producción de ciertas especies vegetales en pequeña escala, pero no habían desarrollado aún una agricultura propiamente.

La llegada de los españoles encontró al mapuche en una situación muy especial en comparación con la evolución de otros pueblos aborígenes invadidos por los europeos. Era una sociedad que aún no había sufrido en plenitud la revolución agrícola, por lo tanto, no se habían asentado todavía en comunidades productoras sedentarias, (Parentini, 1958; Hidalgo, 1996; Grebe, 2006).

Los mapuches han pasado a la historia como un pueblo de altas dotes militares. No obstante, antes de la llegada de los españoles a Chile, los mapuches estaban lejos de construir una sociedad militar. No existía ninguna razón para ello, no había disputas por la propiedad territorial, tampoco por escasez de alimentos, ni esclavitud, ni rapto de mujeres. Pero desde el momento en que irrumpieron los españoles, los mapuches, a fin de sobrevivir, tuvieron que convertirse rápidamente en un pueblo guerrero. Eso quiere decir, que el impacto de la guerra alteraría muchas de las relaciones sociales y políticas originarias. En lo político la guerra trajo consigo una extrema centralización, con el consiguiente fortalecimiento del poder de los caciques.

2.1.- Introducción general a la Historia del Pueblo Mapuche. Su denominación.

Los mapuches (mapudungún): mapuche, "gente de la tierra", son un pueblo indígena de la zona Centro-Sur de Chile y del sudoeste de Argentina. Se les conoce también como araucanos, nombre que se usa poco en la actualidad, porque ellos no lo aceptan y el cuál predomina en la historia, para el período que abarca desde los primeros contactos con los españoles hasta el siglo XIX aproximadamente, (Latcham, 1928).

Los grupos ubicados entre los ríos Bío-Bío y el Toltén lograron resistir con éxito a los conquistadores españoles en la llamada Guerra de Arauco, una serie de batallas que duró unos 300 años, con largos periodos de tregua. La corona de España reconoció hasta cierto punto su autonomía y sólo varias décadas después de que lograran su independencia, los estados chileno y argentino invadieron los territorios que se mantenían independientes y asignaron a los mapuches a “reducciones” (Chile) y “reservas” (Argentina), (Latcham, 1928).

Su área de residencia actual incluye segmentos importantes de las regiones VIII, IX y X de Chile, abarcando desde el río Bío-Bío hasta el archipiélago de Chiloé. En Argentina, existe también una población amplia de mapuches argentinos, cuya mayoría se ubica en las vertientes occidentales de sectores cordilleranos vecinos a las regiones IX y X de Chile, (Grebe, 2006).

La población mapuche del Siglo XXI es principalmente urbana, pero mantiene vínculos con sus comunidades de origen y subsisten las reclamaciones por territorio y reconocimiento de su cultura. Después de los quechuas y aymaras, constituyen la tercera sociedad indígena actual más numerosa de América, con un total de 928.060 habitantes, según el censo de 1992; en el censo 2002 esta cifra disminuye a 692.192 habitantes que declaran pertenecer a una de los ocho pueblos originarios, y la cultura indígena mayoritaria y mejor conservada de Chile. (Grebe, 2006).

De acuerdo a su propia transmisión oral y sabiduría tradicional, los mapuches han reconocido a un grupo central y cuatro familias regionales, o grupos mapuchizados, denominados y ubicados geográficamente, según Grebe (2006) de la siguiente forma:

a) **Los Mapuches** (grupo central): constituye el tronco central de las familias regionales mapuches, que residen en sectores amplios y densamente poblados del valle central, desde Cañete hasta el río Toltén. La denominación genérica mapuche de este grupo central suele aplicarse por extensión a sus tres ramas regionales.

b) **Los Pewenches** (gente del piñón): se ubicaban al Este en dos sectores precordilleranos y cordilleranos: (1) en alto Bío-Bío y Lonquimay (2) en una franja cordillerana que se extiende entre los lagos Icalma al Panguipulli.

c) **Los Williches** (gente del sur): se extienden al sur del río Toltén, desde el mar a la cordillera, hasta Chiloé, formando un triángulo cuyo vértice se ubica en el lago Ranco. Además, existen Williches en sectores costeros continentales situados al norte de Puerto Montt y en la costa oriente de la isla grande Chiloé en la X región.

d) **Los Lafkenches** (gente del mar): se ubican en una franja marítima que se extiende entre Cañete y el río Toltén, incluyendo entre otros a sectores del lago Lleu-lleu, Tirúa, Puerto Saavedra, Puerto Domínguez y la Isla Huapi.

El nombre mapuche significa gente de la tierra en su lengua, con alusión a las personas que reconocen su pertenencia e integración a un territorio. En algunas zonas, se usan ambos términos con leves diferencias de significado.

Además se conocen con el nombre de araucanos. Se postula que el nombre araucano procede de la palabra quechua awka, “enemigo”, “salvaje” o “rebelde”, o de palqu, “silvestre” y les habría sido designado por los incas o por los españoles, y según los cronistas, los incas ya habían denominado como purumauca a la población que habitaba el sur del río Choapa, y los españoles solo adoptaron la denominación inca para referirse a ella. Igualmente se ha postulado que de no ser una palabra quechua, se dice que podría derivar de una castellanización de la palabra mapuche Ragko, (agua gredosa), que los conquistadores habrían usado para los habitantes de un sitio llamado así y que luego se habría extendido a todos los restantes pueblos del área.

Los mapuches rechazan el uso del nombre araucano, porque les fue otorgado por sus enemigos. La palabra awka fue adoptada por los mapuches con el significado de “indómito”, “salvaje” o “bravo” y ellos mismos también la habrían aplicado posteriormente a los Tehuelches. Hasta el Siglo XVIII, también habría existido entre los integrantes de esta etnia la auto denominación reche (verdadero hombre).

2.2.- El Pasado Precolombino

Antes de que Cristóbal Colón descubriese América, la población indígena se encontraba desigualmente repartida en el territorio americano. Los núcleos de población se formaron sobre la base de las diversas etnias, pero fueron fundamentalmente tres los centros con un grado superior de organización social, política y económica. Su

asentamiento se produjo en regiones con las condiciones más favorables, permitiéndoles desarrollar una agricultura adecuada, realizar artesanías, obras arquitectónicas y practicar algunos cultos religiosos. Estos tres centros, bien conocidos, son:

- Los Incas, tribu quechua cuyo poderío se fue fortaleciendo, aproximadamente, a partir del año 900 a.C. Desde el valle del Cuzco se extendieron por el noroeste de Argentina, Perú y Bolivia hasta llegar al Ecuador y por el sur llegaron hasta el centro de Chile.
- Los Mayas, que abarcaron parte de Centroamérica y la península de Yucatán y expandieron hacia el norte su influencia.
- Los Aztecas o Mexicas, que dominaron el centro del actual México y que, al igual que los Incas, estaban en proceso de integrar un poderoso y auténtico reino.

Por otra parte, las evidencias prehistóricas y arqueológicas muestran que el Pueblo Mapuche es resultado del desarrollo de diversos pueblos y culturas que en miles de años poblaron el territorio que actualmente ocupa Chile. Existe una continuidad de las tecnologías empleadas para hacer cerámica, dibujos, instrumentos y diversos utensilios, entre las antiguas culturas del centro norte del país y las del sur. Se trata de un largo proceso de desarrollo de su cultura, donde poco a poco se fueron desplazando y expandiendo los conocimientos por el territorio sur chileno argentino, (Bengoa, 1996).

Los datos aportados por la arqueología permiten señalar que el territorio chileno habría estado ocupado desde tiempos antiguos por grupos de cazadores-recolectores, que se desplazaban a lo largo y ancho de él. Este desplazamiento ocurría, por lo general, por zonas más o menos estables. La base económica de estos grupos era en gran medida la caza de guanacos, huemules, y otros tipos de animales; la recolección de semillas y frutos como los de *Araucaria araucana* (el piñón), de algarrobo (*Prosopis chilensis*) y moluscos en las zonas costeras. También se practicaba la pesca en ríos y algunos grupos se aventuraban en el mar. Podría plantearse de manera hipotética que uno de estos grupos se habría erigido por sobre los demás, difundiendo su cultura, fundamentalmente la lengua. Se sostiene que este grupo pudo ser externo al área chilena o que vivía desde antaño en esta región. Sólo hay una cierta evidencia de que alrededor de los años 500 a 600 a. C. ya existía una cultura que se puede denominar mapuche (Bengoa, 1996).

Estas evidencias dan cuenta de la presencia del Pueblo Mapuche desde tiempos muy antiguos en estas tierras, lo cuál le ha restado validez científica a la hipótesis propuesta primeramente por Ricardo Latcham y luego reproducida por el historiador Francisco Antonio Encina, para ser finalmente transformada en doctrina oficial en los textos escolares. En ella se plantea la aparición de una "banda de origen guaraní", que se habría incrustado en medio de poblaciones no mapuches, anteriores a aquella. La tesis de la denominada "cuña araucana", tuvo por objeto explicar, en un período marcado intelectualmente por el evolucionismo, la belicosidad de los mapuches, afirmando que se trataba de un pueblo "nuevo" o "joven", de carácter conquistador y que habría venido desde el centro del continente americano, el Amazonas o las zonas cálidas del Chaco. Esta tesis desconoce la homogeneidad étnica y cultural que había en el territorio, y la explica como un proceso de dominación y sometimiento (Guevara, 1911).

Ahora bien, uno de los elementos que permite plantear hoy más claramente la influencia que ejercieron los grupos mapuches en una extensa zona del territorio chileno actual es, sin lugar a dudas, la unidad lingüística que logró configurarse en un momento determinado de la historia en las poblaciones que habitaban, al menos, entre los valles centrales y Chiloé. No existe claridad en torno al momento preciso en que se hace efectiva esta influencia, no se sabe cómo ocurrió el particular fenómeno de que todos hablaran la misma lengua o una muy semejante, que se unificaran en una extensión tan grande y larga, la mayoría de las costumbres, ritos y procedimientos sociales y políticos, sin tener un estado centralizado; sin embargo, ya al arribo de los españoles es posible observar claramente este fenómeno.

En la Tabla N°1, se entrega una periodificación de la historia chilena, la cual esta dividida en periodos, relacionados con la localización temporal de los distintos hitos y sus consecuentes procesos de desarrollo histórico ocurridos en el país.

Tabla N° 1. Periodificación Cronológica de la Historia de Chile.

PERIODO	SUB- PERIODO	CRONOLOGÍA	CARACTERÍSTICA
PALEOINDIO		12.000 - 7000 a.C	Primeros pobladores, Cazadores , Megafauna
ARCAICO		6000 - 2500 a.C	Cazadores, Recolectores, Avanzados
AGROALFAREROS	TEMPRANO	2500 - a.C -0	Primeros agricultores
	MEDIO	0 AL 800 d.C -	Agricultores y Ceramistas
	TARDIO	Siglos XIV al XVI	Pueblos Protohistóricos, Avanzada Alfarería, son Agroganaderos
PROLEGOMENOS DE LA HISTORIA DE CHILE, EL DESCUBRIMIENTO		1536 d.C DE ABRIL A JUNIO DEL AÑO PRESENTE	Llegada de Diego de Almagro, Reconocimiento de Chile
INICIO DE LA HISTORIA DE CHILE		26 DE OCTUBRE DE 1540 d.C	Inicio de la Historia de Chile
LA CONQUISTA	1° ETAPA PEDRO DE VALDIVIA	1541 - 1598 d.C	Fundación de Ciudades, Rebelión y Guerra de Arauco
	2° ETAPA HURTADO DE MENDOZA Y OTROS GOBERNADORES		Primeros Escritos sobre Chile, Ercilla y Bibar
LA COLONIA	1.- IMPERIO DE LOS HABSBURGOS	SIGLOS XVII	Alta Colonia, la Hacienda, el Catolicismo y la fidelidad al rey
	2- IMPERIO DE LOS BORBONES	SIGLO XVIII HASTA 18 DE SEPTIEMBRE DE 1810	Llegada de las ideas de la Ilustración, Ejemplos de la Independencia USA y la Revolución Francesa
PROCESO DE INDEPENDENCIA NACIONAL	PATRIA VIEJA	1810 - 1814	1° Junta de Gobierno, 1° Congreso Nacional Gobierno de José Miguel Carrera, Desastre de Rancagua
	RESTAURACIÓN	1814 - 1817	Gobierno de Mariano Osorio y Casimiro Marco del Pont la figura de Manuel Rodríguez
	PATRIA NUEVA	1817 - 1823	Declaración de la Independencia de Chile, 12 de Febrero de 1818 Gobierno de O´ Higgins

PERIODO	SUB-PERIODO	CRONOLOGÍA	CARACTERÍSTICA
AÑOS DE FORMACIÓN Y APRENDIZAJE POLÍTICO		1823 - 1831	Ensayos Constitucionales, se inaugura la Magistratura Presidente de Chile
ORGANIZACIÓN NACIONAL O REPÚBLICA CONSERVADORA	GOBIERNO DE JOSÉ JOAQUIN PRITO	1831 - 1841	Figura de Diego Portales, La Constitución Portalina de 1833 Descubrimiento de Chañarillo
	GOBIERNO DE MANUEL BULNES	1841 - 1851	Fundación de la Universidad de Chile y otras Instituciones educacionales Llegada de las ideas liberales socialistas
	GOBIERNO DE MANUEL MONTT	1851 - 1861	Primer Ferrocarril Chileno, División del Conservadurismo
PERIODO DE LA EXPANSIÓN NACIONAL O REPÚBLICA LIBERAL		1861 - 1891	El Salitre, la Guerra del Pacífico, las Luchas Teológicas Gobierno de José M. Balmaceda
PERIODO DEL PARLAMENTARISMO		1891 - 1925	Crisis del Salitre, Matanzas Obreras, Organización Política de las capas medias y obreras, Ley Instrucción Primaria, La Constitución de 1925
REPÚBLICA DEMOCRÁTICA PRESIDENCIAL		1925 - 1973	La República Socialista, Aparición de los partidos populares y cristianos, la Industrialización Chilena bajo los Radicales, Frentes Populares, La Unidad Popular llega a la Moneda, Gobierno de Salvador Allende
GOBIERNO DE ESTADO Y DICTADURA MILITAR	GOBIERNO DE FACTO 1973 - 1980. IMPOSICIÓN DE LA NUEVA INSTITUCIONALIDAD 1980 - 1988	1973 - 1988	Represión Política, adopción del Estado, Modelo Económico Neoliberal
REGRESO A LA DEMOCRACIA	GOBIERNO DE PATRICIO ALWYN AZOCAR	1990-1994	Transición de la Democracia Se instauran los tres poderes del estado

2.3.- Pueblos de Origen Mapuche.

Con la denominación de mapuches, encontramos una serie de pueblos que vivieron en Chile antes de la llegada de los españoles, su principal rasgo de identidad es el manejo de la lengua mapudungun, también compartían algunos otros rasgos culturales, como creencias, cosmovisión y tradiciones, Tabla N° 2. El origen de este pueblo no es muy claro, pero, ya que la tesis de Ricardo Latcham, sobre su procedencia de Allende de los Andes ha quedado de lado, sobre este tema es importante conocer los escritos de Guevara (1911) y Magín (1960).

Tabla N°2. Diferentes Pueblos Mapuche Presentes en el Territorio Chile.

Pueblo	Región	Localización	Lengua	Especialidad-Organización
Mapuches	Bio Bio a la Araucanía	Río Itata y el río Toltén	Mapudungun	Agricultores primarios ,cazadores y recolectores
Huilliches	Región de los Lagos	Zona central de la región de los lagos	Mapudungun	Agricultores y recolectores
Pehuenches	Bio Bio hasta la Región de la Araucanía	Se ubicaron de en la pre-cordillera entre Chillan y Valdivia	Mapudungun	Cazadores y recolectores del Pehuén
Puelches	Región de Los Lagos	Pre cordillera de Valdivia al sur	Mapudungun	Cazadores y recolectores
Cuncos	Región de los Lagos	Río Bueno y el canal de Chacao	Mapudungun	Agricultores
Poyas	Región de Los Lagos	Precordillera de Puerto Montt	Mapudungun	Cazadores recolectores
Chiquillanes	Regiones del Maule y Bio Bio	Precordillera	Mapudungun	Cazadores y recolectores

A mediados del siglo XVI, una parte significativa del territorio chileno era ocupado por grupos indígenas que hablaban la misma lengua, Fig. N° 1. Las crónicas de aquella época señalan que “Desde el río Choapa hasta el archipiélago de Chiloé se hablaba el idioma araucano” (Zapater, 1978). Existía una relativa homogeneidad cultural, que estaba dada por elementos que se podrían denominar genéricamente “Araucanos”. Se dice relativa homogeneidad, pues, al parecer, existían ciertas diferenciaciones entre los innumerables linajes territoriales que componían la sociedad mapuche.

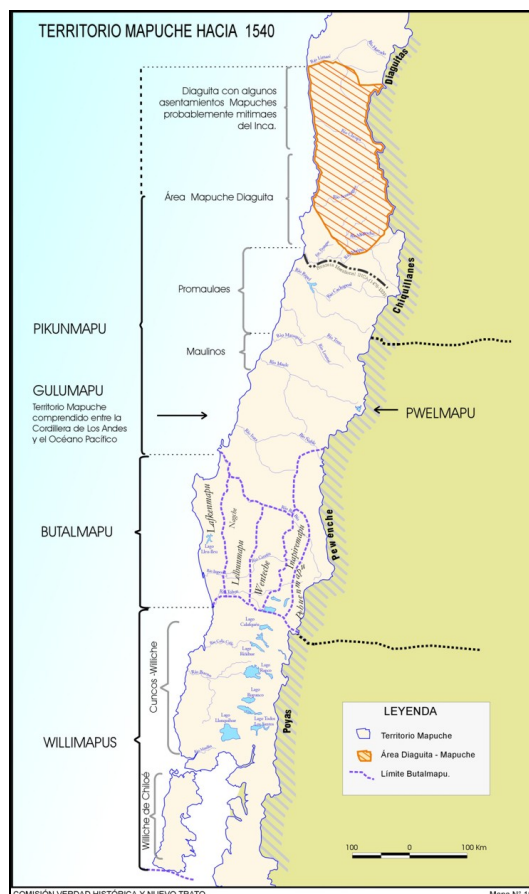


Figura N° 1. Distribución con los Distintos Grupos Étnicos en Chile por Región en el año 1540.

Aún así, es posible afirmar que desde antes de la llegada de los españoles, efectivamente había un predominio cultural mapuche, por sobre la población que ocupaba el territorio comprendido entre los valles centrales hasta el archipiélago de Chiloé. Sin embargo, las diferencias culturales entre los distintos grupos que componían la sociedad mapuche, se acentúan durante la penetración Inca sobre estas tierras, fundamentalmente en la población de la zona central, la que, debido a esta influencia, se hallaba en un acelerado proceso de cambio cultural, (Medina, 1882, Parentini, 1958 y Bengoa, 1996).

Dicha población había sido incorporada en la lógica económica del Tawantinsuyo, debiendo pagar tributo a los gobernantes incaicos que se establecieron en esas zonas. Además adoptaron la agricultura y los métodos de irrigación propios de los Incas. Desde la perspectiva mapuche, existía otro tipo de diferenciación reflejada en la utilización de distintos denominativos étnicos, para hacer referencia a las poblaciones

ubicadas en distintos puntos geográficos. De esta manera se habla de cuatro orientaciones geográficas tales como Huillimapu, donde a su gente se les denomina Huilliches; Pincunmapu, para hacer referencia al norte del Bío Bío, lugar de asentamiento Pikunche; Puelmapu, para hacer referencia a la población Pehuenche de la Cordillera de los Andes y a los puelches, de Allende de los Andes; por último, está el Lafquenmapu, que hace referencia a la costa y a su población Lafquenche (Guevara, 1911).

Si bien todas estas poblaciones se han formado y forman parte del Pueblo Mapuche, históricamente se ha sostenido que la población mapuche propiamente tal, es decir que se denominaba sólo con el etnónimo mapuche, se asentó desde el río Itata hasta el Toltén. Los Pehuenches, gente del Pehuén o Piñón, ubicados en la zona Este, en sectores precordilleranos y cordilleranos, del Alto Bío Bío, Lonquimay, y en una franja cordillerana desde los lagos Icalma al Panguipulli por el Sur. Los Huilliches, instalados desde el sur del río Toltén hasta Chiloé; y los Lafquenches situados en la franja marítima extendida desde Cañete por el Norte, hasta el río Toltén, por el Sur (Zapáter, 1982). Por último se habla de Pikunches, cuando se hace referencia a la población que, a la llegada de los españoles, se ubicaba desde los valles centrales hasta el río Bío-Bío.

La penetración del, denominado por los españoles, Imperio Inca Tawantinsuyo, en lengua quechua alcanzó sólo hasta la zona central. Los grupos mapuches de más al sur opusieron una tenaz resistencia, lo que no permitió la dependencia o vinculación política a dicho Imperio. En este sentido, se ha establecido convencionalmente que el río Maule se convirtió en una primera frontera mapuche. Entre el río Maipo y el Maule se estableció una zona de transición, y entre el Maule y el Itata, lo que hoy es Chillán, otra de protección y seguridad, que mantenían, vigilaban y cuidaban los mapuches del Bío-Bío (Leiva, 1984).

Según cálculos basados en las descripciones de los primeros cronistas, la población mapuche en general estimada, que a la llegada de los españoles, era de un millón de personas, subdividiéndose de la siguiente forma: la población de los valles centrales habría oscilado entre las 40 y las 60 mil personas (Salas, 1992; Bengoa, 1996). Al sur del río Maule la cantidad iba en aumento, llegando a establecerse un número

cercano al medio millón de personas. Sin embargo, esta cifra se vio rápidamente disminuida a partir de los primeros contactos con los españoles debido principalmente, a las muertes provocadas por las epidemias y, en menor medida, por las pérdidas de guerra.

Por otro lado, la población mapuche situada entre el río Itata y el río Cruces Loncoche, se estima en medio millón de personas. Estableciendo un cálculo entre las dimensiones del terreno equivalentes a 5.4 millones de hectáreas y la cantidad de población que allí residía 500.000 personas, dando cuenta de una densidad de un habitante por cada 10.8 hectáreas, lo que no constituiría una concentración exagerada, sino por el contrario, se trataría de una apropiación del territorio adecuada y complementaria, al tipo de organización económica y política que poseían los mapuches en ese entonces, (Bengoa ,1996).

Es posible observar una relación directa entre la forma de vida mapuche y la utilización de los recursos naturales que existían en su territorio. Las actividades orientadas a la satisfacción del sustento alimenticio, combinaban tres formas de producción: la caza, la recolección y la horticultura, (Dillehay, 1990). Estas actividades determinaban en cierta medida, los lugares y tipos de asentamientos de la población. La horticultura estuvo centrada fundamentalmente en hortalizas y productos tales como la papa, el maíz, ajíes, porotos pallares, quinua, y diversas otras plantas cultivadas para permitir una alimentación variada y generosa como dan prueba los testimonios tempranos.

El hecho de haber desarrollado un sistema horticultor, consistente en una tecnología relativamente simple (Nuñez de Pineda y Bascuñan, 1863, Hidalgo., *et al*, 1996), lo cual requería de un clima generoso, que permitiese dar un tipo de explicación respecto al por qué la población se asentó preferentemente en extensos terrenos pluviosos del sur del país. El tipo de agricultura utilizado por los mapuches, de tala y roce, requiere necesariamente de una superficie extensa, por lo tanto, sería incompatible con la formación de grandes y concentrados asentamientos estables, ya que está asociada al uso de pequeños lotes de tierra por asentamiento en cada época de cultivo (Dillehay, 1990).

Otro criterio que guiaba el lugar de asentamiento se relacionaba con las otras dos actividades económicas, es decir la caza y la recolección. La población de preferencia se ubicaba en las áreas que tuvieran grandes recursos alimenticios, así los lugares más densamente poblados, eran la zona de Arauco, la vertiente oriental de la Cordillera de Nahuelbuta, Angol y Purén, como también el extremo sur de dicha cordillera Imperial. En lo que hoy es Cañete, Lebu, Arauco, Contulmo y el lago Lanalhue, donde existía una población numerosa, sedentaria, establecida, donde las habitaciones se encontraban cercanas unas de otras (Dillehay, 1990).

Por lo tanto, en sectores como los mencionados anteriormente, donde se concentraba la población mapuche; lugares de abundancia en recursos naturales, con lagos, ríos, mar y toda la flora y fauna asociadas a dichos ecosistemas, todo lo cual redundó en la conformación y desarrollo de un sistema económico que complementaba la horticultura, la caza y la recolección.

Lo anterior es un elemento clave para entender la organización de la vida mapuche, antes de la presencia hispana, ya que se trataba de una población, que si bien tenía un asentamiento relativamente estable, y poseía una concepción de territorialidad, no poseía el sistema de asentamiento característico de las sociedades agrícolas establecidas con poder centralizado. Desde la perspectiva de los estudios antropológicos, se plantea que la distribución espacial de los asentamientos de sociedades de tala y roce, como la mapuche, por lo general, está relacionado con el tamaño de dichas instalaciones de tal modo que los grandes asentamientos y áreas cultivadas mayores separan, necesariamente, un sitio del otro. De ahí que se hable de un tipo de asentamiento disperso, lo que no quiere decir que algunos de ellos no puedan alcanzar extensiones mayores (Dillehay, 1990), o que no exista un tipo de organización que cohesionara a los distintos linajes.

Por otra parte, se sostiene que en los mapuches, anteriormente a la llegada de los europeos, es posible observar un tipo cultural de rasgos semejantes a los de las sociedades sedentarias, con un sentido de territorio circunscrito y demarcado y por otro lado, un tipo cultural que continuaba poseyendo la libertad propia del cazador-recolector, no inserto en la lógica de horarios de labranza ni al trabajo sistemático de las culturas agrarias, sino que frente a cuestiones como el trabajo y la economía en general

poseen una lógica específica, es decir, una combinación que surge de la práctica de la horticultura y de las actividades de caza y recolección.

A la luz de lo anteriormente expuesto, el cuadro se torna más complejo para la comprensión de la sociedad mapuche, pues no se trata de asociarla a un estado evolutivo similar al de las bandas de cazadores-recolectores, sin territorio ni organización claramente definida, ni tampoco a una sociedad agraria, con los asentamientos propios de éstas ni con la libertad natural de los cazadores. Es desde esta contradicción social, de donde surge una de las explicaciones para entender el carácter libertario e independiente del pueblo mapuche, el que ayudado por una naturaleza generosa en recursos le permitió persistir, mucho más allá que otras, con características propias de sociedades cazadoras-recolectoras, y que no fuera pobre, ni discriminada, ni escasa en cuanto población (Bengoa, 1996).

2.4.- La Organización Social de los Antiguos Mapuches

No es fácil saber cómo era la organización social de los mapuches antes de la llegada de los españoles, por varias razones. La primera, radica en que las informaciones de la época provienen de los propios conquistadores, quienes vieron y observaron de una manera muy peculiar a la sociedad indígena. En principio, no pueden imaginarse que una sociedad sin estado y organización centralizada, les pueda dar la guerra e incluso vencerlos. Por ello tratan por todos los medios de comprender e inventar quizá una organización, como la que ellos conocían y habían dejado atrás en Europa. En general los indígenas fueron percibidos siempre desde una perspectiva fuertemente etnocéntrica, calificando las diferencias culturales de estos como carencias, calificadas como Behetría, término que se empleaba de manera recurrente para designar a las organizaciones de las poblaciones situadas en la frontera sur del Tawantinsuyo. Los indígenas fueron percibidos como grupos sin rey, sin fe ni ley, entidades sin historia, ubicadas en los márgenes de la civilización (Faron, 1969; Latcham, 1924).

Por otra parte, tampoco es fácil comprender la organización social, dado que ésta cambió fuertemente a lo largo de los siglos posteriores, y por lo tanto, lo que hoy día se recuerda y conoce como organización antigua, es la del siglo XIX y evidentemente era diferente, a la del período precolombino. Por estas dos razones, es necesario ser muy prudente en el análisis, dado la importancia del tema.

Por lo general, los estudios antropológicos han coincidido en que las sociedades que han practicado un tipo de economía como la mapuche pre-hispana, tala y roce, junto a un sistema de caza y recolección, poseen un tipo de organización social de comunidades pequeñas, dispersas, autónomas y carentes de centralización. Se sostiene que con estas características económicas, por lo general, las tierras son ocupadas por familias individuales, clanes o aldeas, lo que dificultan el advenimiento de una autoridad política centralizada, que ejerza control sobre los recursos básicos (Dillehay, 1990).

Una explicación para entender las razones por las que dichas sociedades no convergieran en un poder centralizado, es que la competencia de los distintos grupos por el control de la tierra genera guerras entre los distintos asentamientos, lo que a su vez impide la organización política entre los distintos grupos (Vayda, 1961).

Sin embargo, el hecho de contar con un territorio abundante habría impedido la generación de conflictos al interior de la sociedad mapuche, no había escasez de tierras por lo cual no tenía sentido una estricta demarcación territorial interna, la ganadería era incipiente, por lo que no había ganado para disputar o robar, y el sistema de producción no permitía la generación de excedentes, por lo tanto no había o existía una escasa acumulación, lo que convertía el robo de alimento en una tarea más bien inofensiva, todo lo cual reducía considerablemente los argumentos generadores potenciales de conflictos entre grupos. Quizás el único motivo de conflictos internos pudiera haber provenido del denominado “intercambio de mujeres”, sin embargo, esto es relativo, pues dicho intercambio contaba con principios y reglas claras entre las alianzas políticas de las familias o lof. Por lo demás, en la eventualidad que el “intercambio de mujeres”, pudiera haber sido causal de conflictos, no habría sido problemático antes de la llegada de los españoles; este hecho se podría haber acentuado con la disminución de población ocurrida inmediatamente posterior a dicha llegada, sin embargo, no es posible determinar si esto efectivamente ocurrió así, pues en ningún lugar, se ha descrito a la sociedad mapuche colonial como una sociedad caótica o con características similares.

Ahora bien es necesario aclarar que cuando se señala que este tipo de sociedades, por lo general, poseen un tipo de organización social de comunidades

pequeñas, dispersas, autónomas y carentes de centralización, no quiere decir, en ningún caso, que no exista una ordenación social más allá de los linajes. Sólo que el tipo de organización obedece a una lógica distinta a la occidental y, por lo mismo, y en el caso mapuche, fue y es escasamente comprendida por los observadores externos a dicha sociedad, (Faron, 1969).

De esta forma, puede decirse que la estructura social y política de los mapuches antes de la llegada de los españoles, estaba constituida en su unidad más fundamental por la familia o por las relaciones establecidas, entre las familias, que se habrían designado en lengua mapuche como, ruka-rukache (Faron, 1969; Stuchlick, 1971).

Existe consenso de que lo más probable es que la familia mapuche haya sido amplia y extensa, y donde primara un patrón de residencia basado en la patrilocalidad, es decir, donde convivían todos, o la mayoría de los descendientes masculinos del padre o jefe de familia. De esta forma, las mujeres adoptaban la residencia de su esposo. Un nivel más amplio de integración social era el agrupamiento de familias, que podría ser entendido como un caserío, y que en mapudungun recibiría el nombre de lof, (Faron, 1969). Al parecer el lazo que unía a las distintas familias era de consanguinidad, los integrantes habrían pertenecido al mismo linaje del lonko, sin embargo, cada familia conservaba una autonomía territorial, manteniendo, muchas veces, el patrón de residencia disperso (Aldunate, 1982). La figura del lonko representa el liderazgo, se lo podría traducir como cabeza, principal, jefe, e ideas similares. Se trata de un tipo de "jefatura", en que el servicio a los suyos y el prestigio que eso redundaba, está en la base de su mandato y poder.

La organización social mapuche no había llegado al estado de una división del trabajo más allá de la familia amplia, extensa y compleja, que sería algo así como la única institución social permanente. Nada parece mostrar procesos de diferenciación social que estuvieran presagiando un sistema señorial, donde un grupo dominara socialmente sobre otro. Al no existir diferenciación social significativa, no se requería de sistemas de gobierno más allá de la unidad de producción y reproducción, que era la familia. Esto no implica la ausencia de estructuras sociopolíticas, pues en la documentación temprana aparecen relatos de diversos sistemas de alianzas, resolución de conflictos y, en definitiva, distintos niveles de integración social. Para regular

conflictos, estaban los grandes sabios, ancianos por lo general, que hacían las paces entre grupos, impartían justicia, daban consejos. Se llamaban toquis de tiempos de paz, pero no tenían más poder que aquel que les otorgaban las partes en conflicto. En la vida cotidiana eran como cualquier otro mapuche, (Faron, 1969).

Existían también sistemas de alianzas, que se realizaban no sólo para la guerra, sino también para faenas económicas, como la recolección del piñón o los viajes de pesca en el mar; alianzas permanentes selladas por el parentesco intercambio de mujeres, y alianzas puntuales, para las que se elegía un toqui que dirigiera las faenas o la guerra.

Sobre estas instancias de estructura social y política mapuche, algunos historiadores, y muchas organizaciones y especialistas indígenas, han establecido ciertas hipótesis respecto a la estructura organizacional mapuche antigua. Las distintas instancias de alianzas de la sociedad mapuche, son conocidas, en mayor o menor grado, de la siguiente manera, descritas por Boccara (1999). Se menciona como un nivel de integración por encima del lof, el quiñelob, instancia que habría integrado a varios lof, y en los cuales los miembros se prestaban ayuda y cooperación para las actividades económicas y de eventuales amenazas de guerra. Por encima del quiñelob estaría el lebo, la instancia donde se resolvían las cuestiones relativas a la guerra, incluyendo la formación de alianzas, y la paz, esto es donde se ventilaban las cuestiones de política interior y de política exterior. En la instancia del lebo también se efectuaban las reuniones rituales de reproducción simbólica, cuyo centro ceremonial lo constituía el rehue. El Ayllarehue (nueve rehues), constituía una instancia, donde se resolverían conflictos de guerra. Esta unidad político-bélica, al parecer no poseía un carácter permanente, incluso hasta en los momentos de guerra, cada lebo o rehue conservaba su autonomía y su capacidad de decisión. Sin embargo, desde la perspectiva de los propios mapuches, los ayllarehues, eran instancias que trascendían la coyuntura de la guerra y que permanecían para el tratamiento de otros temas. Un nivel de integración social superior al Ayllarehue, lo constituye el futamapu (tierra grande), formado a partir de varios ayllarehues.

Es necesario reiterar que estos sistemas más amplios no constituyen una organización social y política permanente, no hay toquis o ulmenes o loncos fuera del

nivel familiar, que dominen territorios, grupos amplios. Hay más bien, un sistema de regulación de conflictos y justicia, que se podría llamar hoy en día, un sistema para hacer alianzas y emprender acciones comunes (Bengoa, 1999). Aunque existen algunas divergencias respecto a este tema, podría plantearse como instituciones permanentes a la ruka o rukache, institución base, sobre la cual los mapuches estructuraron su sociedad. Otra unidad sociopolítica permanente de la organización de los mapuches, sería el lebo o rehue, (Boccaro, 1999).

Sin duda, se trata de una sociedad compleja, que vivía en parcialidades autónomas que en ocasiones se unían para diversas labores, que poseía instancias para uniones temporales, coyunturales y que, debido a sus abundantes recursos naturales no requirió la conformación de poderes centralizados como gobernantes, reinados, u alguna otra forma de centralización del poder, si no que conformó una organización social de acuerdo a las circunstancias específicas donde ocurrió su desenvolvimiento como sociedad.

En consecuencia, se puede caracterizar la sociedad mapuche anterior a la llegada de los españoles, como una estructura armónica tanto en sus relaciones con la naturaleza como en su interior. No es que se quiera ver al “buen salvaje”, viviendo en felicidad en medio de las selvas, sin embargo todas las evidencias obligan a concluir que la sociedad mapuche pre hispana no era una sociedad de la escasez, ni tampoco sometida a la guerra permanente entre sus miembros. En definitiva, se trata de una organización social distinta, ni mejor o peor que la actual, sólo distinta, que estaba en una determinada situación frente a una naturaleza abundante en recursos, que le permitía crecer en tamaño y desarrollar adecuadamente a sus hombres, mujeres y niños.

2.5.- La Invasión, Destrucción y Transformación

Con la llegada de los extranjeros “winkas” se desencadenan procesos inéditos en estas tierras y que aún persisten. El proyecto de conquistar a los mapuches y sus espacios, al Sur del Bío-Bío, fracasa, dando paso a lo que la historia de Chile llama, la Colonia, (Foerster, 2002).

Los europeos avanzan hacia el sur con ánimo de conquista. Se producen enfrentamientos y un período marcado por la violencia, la guerra, la destrucción de la

sociedad indígena. Esa historia es conocida, sin embargo, la conquista fracasa reiteradamente. El Gobernador de Chile Pedro de Valdivia, es muerto en la batalla de Tucapel y son despobladas las ciudades del sur incluyendo Concepción (Ferrando, 1986). El caudillo de los guerreros mapuche, Lautaro, avanza hasta el Mataquito. Vuelven refuerzos españoles del Perú y se reinstalan los europeos en tierras al sur del río Bío-Bío. Los mapuches no se dejan vencer y son muy pocos los años que los españoles logran ponerlos a trabajar en las minas de oro, los famosos lavaderos de Quilacolla, Valdivia y Villarrica. Este periodo se extiende por años y décadas de una violencia inusitada hasta que a fines del siglo XVI, un grupo de pureninos descubre al gobernador Oñez de Loyola, en Curalaba o Curalaf y le da muerte, siendo el segundo gobernador en ser muerto, transformándose la Guerra de Arauco en un caso único en toda la conquista de América (Ferrando, 1986).

La invasión y conquista hispana tuvo efectos similares en todo lo que es el continente americano. En Chile hubo una cierta resistencia al sometimiento español por los pueblos del norte y centro del territorio, sin embargo sucumbieron a los ejércitos hispanos y terminaron por incorporarse a la lógica de dominación que los españoles traían, esto es, fundamentalmente, la incorporación de la mano de obra indígena al sistema de producción español, que asumió la denominación de encomienda (Ferrando, 1986).

Sin embargo, los españoles no pudieron imponer su sistema en el territorio del sur de Chile, en el territorio mapuche. Allí la dominación no surtió los efectos esperados por los hispanos, la conquista española fracasa, la respuesta se encuentra en la férrea resistencia militar que opuso el pueblo mapuche, situación que cambiaría drásticamente el sistema de relaciones que deberá asumir la corona española.

El pueblo mapuche, entonces, consigue resistir la ocupación española. Logran sobreponerse a la penetración inicial de los hispanos, al establecimiento de los primeros fuertes y ciudades; Tucapel, Purén, Angol, Imperial y otras, en su territorio y de la distribución de su población en encomiendas. Después de numerosas batallas y hacia fines del siglo XVI, los mapuches logran la expulsión y el afianzamiento de una autonomía política y territorial sobre el espacio de la Araucanía.

Posteriormente al alzamiento de Curalaba, los españoles, al no poder penetrar los territorios mapuches, se ven obligados a constituir y fortalecer una frontera en los límites que señala el río Bío-Bío (Ferrando, 1986). A partir de aquí, la corona española se ve obligada a reconocer la zona ubicada al sur de dicha frontera, como un territorio autónomo perteneciente a otro pueblo, que la llevará a entrar en una dinámica absolutamente inédita en el resto del continente, lo que ha sido conocido por los historiadores como “La Frontera” (Aldunate, 1982; Villalobos, 1995).

En síntesis, los mapuches, poseen la admirable peculiaridad de haber permanecido independientes de España por espacio de más de 260 años. A pesar de todos los intentos realizados por los españoles, los mapuches, gracias al equilibrio militar que presentaron a los ejércitos españoles, lograron mantener su independencia.

Las explicaciones que se han dado para entender esta resistencia de los mapuches frente a los españoles, inédita en la historia americana, han sido muchas y variadas. Se ha hablado extensamente de una supuesta condición racial de los mapuches que los coloca por encima de otros pueblos en su condición de hábiles guerreros, así se ha llegado a hablar de un “espíritu guerrero” o de “raza militar”. Hoy en día, los estudios de antropología han demostrado que no existe ninguna información que pueda establecer una relación de correspondencia entre los componentes biológicos hereditarios del ser humano y su comportamiento cultural. Es decir, las conductas, comportamientos y habilidades de un determinado pueblo, no pueden ser atribuibles a su condición genética ni nada que se le parezca, sino que dichas expresiones son el resultado de su adaptación a su entorno, su recorrido histórico, su relación con otros pueblos, en fin, lo que en términos antropológicos se denomina cultura (Harris ,1997).

En la actualidad el tipo de explicación que fundamenta las razones de su victoria militar se basan en el nivel de organización social mapuche, (Jara, 1971). A diferencia de los incas y aztecas, que poseían gobiernos centralizados y divisiones políticas internas, los mapuches tenían una estructura social no jerarquizada, sin poder central, siendo cada familia una unidad independiente. En los primeros casos, los ejércitos españoles golpearon el centro del poder político y, al conquistarlo, se aseguraron el dominio del imperio. En el caso del Pueblo Mapuche esto no era posible,

ya que su conquista y sometimiento pasaba por el de cada una de las miles de familias independientes, (Ferrando, 1986).

Para los españoles, entonces, la existencia de una estructura sociopolítica mapuche que no era centralizada y que, por tanto, no pudiera obligar a sus miembros a obedecer, constituyó el principal obstáculo para su conquista.

Al llegar los españoles, y observar desde una mirada etnocéntrica a los mapuches, fijan su atención en todo lo que aquellos no tienen, con relación a la cultura europea. Para empezar observan esta carencia de poder centralizado, y luego, la ausencia de la figura omnipotente y omnisciente del Dios cristiano, lo que significaba que los indígenas estaban incapacitados de distinguir entre el bien y el mal. Esta doble ausencia de un poder claramente definido en el mundo terrenal y también en el mundo celestial, para el español, implicaba lógicamente la inexistencia de la ley. Hundía a estas sociedades en la más total confusión y la más grande inestabilidad, (Boccaro, 1999).

Sin embargo, a pesar de la mirada fuertemente etnocéntrica de los hispanos acerca del pueblo mapuche, el hecho de no poder conquistarlo los habría obligado a reflexionar permanentemente sobre los mecanismos que lo estaban imposibilitando.

Esto necesariamente condujo a los españoles, a fijar su atención sobre las características organizacionales de este pueblo. Respecto a ello, dos son los aspectos más relevantes que aparecen en los documentos de la época y que hacen referencia a la organización política de los antiguos mapuches: En primer lugar, el tipo de asentamiento disperso, y la guerra como reacción frente a la invasión europea. Los españoles notaron que si bien en tiempos de paz los grupos vivían en relativa autonomía e independencia, para la guerra se reunían bajo la autoridad de un solo jefe, (Boccaro, 1999).

Lo anterior pretende demostrar que si bien a los ojos hispanos la sociedad mapuche se presentaba como una sociedad caótica, sin estructuras políticas, el análisis más detallado permite observar que sí poseía mecanismos de articulación sociopolítica, la diferencia radica en que estos mecanismos eran distintos a los de los españoles y que estos no tuvieron la capacidad de comprenderlos, (Faron ,1969; Boccaro, 1999). De este

modo, debido a dichos mecanismos, la corona española se vio en la necesidad de modificar sustancialmente las estrategias de dominación que hasta el momento del contacto con los mapuches le habían reportado exitosos resultados, y tuvo que entrar en una negociación que la obligó a reconocer a los mapuches como actores distintos con los cuales debía negociar, cuestión que queda reflejada en la política de los parlamentos. (Méndez, 1982; Ferrando, 1986; Villalobos, 1995).

Sin embargo, con la llegada y guerra contra los españoles, la sociedad mapuche sufrió importantes cambios. Puede decirse, en primer lugar, que la guerra transforma de manera radical a la sociedad mapuche. Para empezar, ocurre un abrupto descenso en el número de población, debido a los muertos en los diferentes enfrentamientos y batallas, pero sobre todo, a los muertos por las enfermedades que traían consigo los españoles. La sociedad mapuche que hasta ese momento era cazadora, recolectora, y horticultora, se transformará en una sociedad guerrera, y en la que comenzará a tener una importancia creciente la “Maloca” o invasión y ataque de los españoles (Jara, 1971). En este sentido la importancia que tiene la incorporación del caballo español a la cotidianeidad del pueblo mapuche es fundamental. Los mapuches rápidamente dominan las técnicas ecuestres transformándose en grandes jinetes, cuestión que se transformará en un arma determinante durante la guerra de Arauco, pero también el caballo condicionará el tipo de economía que van a adoptar los mapuches después de la guerra, significará cambios en el tipo de desplazamiento y también será objeto de intercambio. Así los mapuches se irán transformando en una sociedad ganadera, extenderán su territorio desplazándose hacia las pampas del actual territorio argentino, araucanizando, a los grupos trasandinos.

A pesar de los innumerables cambios que sufrirá la sociedad mapuche, muchas de sus instituciones ancestrales logran mantenerse, por ejemplo el asentamiento disperso se mantiene, los mapuches no necesitaron formar pueblos. Por otro lado, logran permanecer sin la necesidad de constituir una organización política que centralice el poder, por tanto se mantiene el derecho de cada familia a decidir en forma autónoma e independiente, (Bengoa, 1999).

En fin, esta primera etapa de contacto entre españoles y mapuches está marcada por la guerra, finalmente favorable a los mapuches, a pesar del costo brutal que significó

el exterminio de la sociedad indígena prehispánica. Al fracasar la lógica de sometimiento hispano, se inaugura una segunda etapa en la relación mapuche-español que está marcada por la política de los parlamentos. Este hecho, indudablemente provoca cambios en la sociedad colonial española, y también genera una reflexión interna mapuche, que lleva a una autoconcepción distinta pues ahora existe un escenario diferente frente a ellos. Con la política de los parlamentos, se producirá una suerte de reconocimiento del “pueblo-nación” mapuche y de una frontera entre ambas naciones. Sin embargo, dicho reconocimiento será un mal menor, pues ambas partes desearían la desaparición del otro en un todo mayor que los incluyera. En este contexto de frontera, cuyo límite es la guerra, su fantasma, será el mestizaje al revés y al derecho que no logra superar la barrera entre ambos pueblos, sino que produce todo lo contrario, un blanqueo y una mapuchización (Foerster, 2002).

Una lectura posible de todo el proceso que origina los parlamentos es ver cómo los mapuches aparecerán desde siempre como arquitectos, co-protagonistas en toda la configuración de la Frontera, no son simplemente objetos del accionar hispano, sino, por el contrario, co-protagonistas de esta historia. En este sentido, el eje que permite comprender por qué el sujeto mapuche entra en esta red de relaciones, es el eje de la reciprocidad, las relaciones de respeto mutuo, el mapuche quiere evitar la guerra y busca un pacto de co-gobernabilidad que le permita convivir de manera pacífica con los españoles, todo lo cual queda reflejado posteriormente en el sistema de convivencia, en el régimen de parlamento, y en todo lo que es el desarrollo de una política para la región.

Es decir, toda la institucionalidad surgida en la frontera, desde el siglo XVI en adelante, es una institucionalidad gestada en ese espacio a partir del diálogo entre los actores, y en este sentido, entonces, el mapuche no habría sido nunca un objeto de conquista, sino al contrario, un sujeto que resiste la guerra, y que después de ganarla, muestra una inmensa capacidad de diálogo en la consecución de acuerdos que le permitan vivir pacíficamente.

2.6.- El Mapudungun y sus Orígenes

La lengua mapuche se llama mapudungu o mapudungun de mapa “tierra” y dungu (n) “lengua, habla”. En algunas zonas se encuentran otras denominaciones como chedungun , “el habla de la gente” y taiñ-dungun “nuestra lengua”.

Los primeros estudios sobre el mapudungun, se remontan desde los comienzos del siglo XVII (Valdivia, 1606, 1621) hasta mediados del siglo XVIII (Febres, 1765; Havestadt, 1777). Lenz (1895,1897), publicó una serie de estudios detallados. En la época de los capuchinos bávaros, Felix de Agusta escribió varias colecciones de textos y tres obras significativas: Una gramática completa que las que precedieron a 1903, una rica antología de textos y el mejor diccionario de la lengua disponible hasta entonces. Ernesto Wilhelm de Mosbasch (1930, 1962, 1963) publicó entre sus obras, un glosario de topónimos, una gramática breve con glosarios y una colección de textos. Otros estudios de interés son los de Cañas (1911), Armegol (1918,1919), Englert (1936) y Giese (1949).

Entre los estudio contemporáneos del mapudungun podemos citar los trabajos de Salas (1976, 1978a, 1978b, 1979, 1980 y 1991), Fernández (1981, 1982, 1991, 1998a ,1998b ,1998c, 2000, 2001 y 2002) y Catrileo (2002). Sin embargo acerca de los orígenes de la lengua mapuche aún no hay consenso entre ellos. Según Greenberg (1987), el mapudungun está emparentado con las lenguas fueguinas y patagónicas. Su hipótesis sostiene que es posible clasificar todas las lenguas siendo americanas, en tres grandes grupos o familias esquimo-aleutianas, nadené y amerindia.

Esta última es la más numerosa en términos de lenguas y esta subdividida a su vez en unidades, una de las cuales recibe el nombre de andina y consiste en seis grupos aimara, quechua, itucale-sabela, cahuapana-záparo, septentrional y meridional. Los miembros del grupo meridional son cinco. Yámana (Yagán), Patagón Gennaken, Alacalufe (Kawesquar) y Araucano (que consiste a su vez en los idiomas de Greemberg, quien llama araucano, mapuche, moluche y pehuenche. Estudios de Key (1978a, 1978b, 1979 y 1981) y Los (1973), relacionan la lengua mapuche con el Yagán y el Kawéscar, pero además son lenguas de otras zonas sudamericanas, como la familia pano-tacan y

lenguas del oriente boliviano (yuracaré y mosetén). Sin embargo de acuerdo a la lingüística actual no permiten aceptar la hipótesis de Greenberg sin reservas significativas de acuerdo a Viegas (1994), quién rechaza la relación estrecha entre lengua mapuche y la fueguina patagónica.

Según Stark (1970, 1973), y Hamps (1971), sugieren que el mapudungun y las lenguas mayas de centroamérica tienen origen común, y buscan relacionar el mapuche y el maya, con otras unidades como el uruchipaya del altiplano boliviano. Según Croese (1989 y 1991), el mapudungun podría estar emparentado con las lenguas arawak del norte de Sudamérica. La hipótesis más prudente que es sostenida en la actualidad por (Kaufman, 1990 y Campbell, 1997), consiste en considerar el mapudungun, como una unidad aparte de las otras lenguas siendo americanas mientras no se comprenda mejor el significado de las semejanzas y diferencias que se han encontrado entre ellas.

2.7.- Los cambios en la Organización Social y la gobernabilidad del pueblo mapuche

La nación mapuche careció de organización global, cediendo al carácter individualista, libertario y orgulloso de sus individuos, lo que impidió el desarrollo de la idea de un Estado o Nación como entidad funcional.

La unidad social básica de los mapuches es el clan o tribu familiar, llamado lof o lof, que reúne a las familias unidas por parentesco por línea paterna. Sin embargo, hay evidencias de que en tiempos precolombinos el lof estaba constituido por familias unidas por la línea de la madre. En ambos casos, integran el lof todas las familias con parentesco en un sentido muy amplio, y abarcando extensiones territoriales vastas, ya que la costumbre mapuche contempla mantener una gran distancia entre los asentamientos de cada familia. No obstante, los miembros del lof sienten profundamente los lazos de afecto, lealtad y solidaridad que se expresan sobre todo, en colaboración para la instalación de una familia de recién casados, incluyendo la construcción de la vivienda, o festividad del rucán, y el desbroce del terreno para las siembras y huerta de la nueva familia. Estos trabajos comunitarios y solidarios reciben el nombre de lof cudau, y también el de mingaco, cuando se refiere a trabajos

comunitarios destinados al bien común, como es el despeje de acequias y canales de regadío, caminos y lugares de culto y cementerios (Hidalgo *et al.*, 1996).

En términos de doctrina, los miembros del lof se consideran todos descendientes de un antepasado común, un ancestro mítico que en el pasado tuvo caracteres de héroe, sabio u hombre de grandes talentos y riquezas. Sin embargo, en la actualidad rara vez algún lof mapuche remonta sus orígenes más allá de unas seis generaciones, posiblemente por efecto de la pérdida de tradiciones y un proceso de aculturación impuesta por los extranjeros (*winka*). La jefatura del lof es el padre de más edad, aunque su autoridad sobre el clan es en realidad muy débil (Marimán *et al.*, 2006).

Como herencia de un período matriarcal antiguo, por encima del lof subsiste una organización más amplia que es el rehue o rewe, el cual abarca a todos los clanes que provienen de un mismo emblema sagrado (tótem), es decir, que tienen vínculos religiosos expresados en la escalera mágica de la machi, provista de signos y símbolos propios de esa comunidad mayor. El jefe o director del rewe es el lonko, cuya autoridad se expresa sobre todo como moderador en las discusiones que preside.

La unión de nueve rewes constituye un aillarewe, organización principalmente política, que en sus orígenes tenía carácter sobre todo militar. El jefe del aillarewe es el toqui. Originalmente, se formaban los aillarewe únicamente en circunstancias de guerra y, al terminar el conflicto bélico, la autoridad del toqui desaparecía.

Finalmente, la mayor organización política mapuche fue el vutanmapu, que llegó a reunir a la totalidad de los aillarewes para enfrentar la guerra contra los españoles y, en menor grado de organización, para enfrentar la guerra contra las Repúblicas de Chile y de Argentina.

Por otra parte, existe también una categoría de personas importantes cuyo prestigio y autoridad se basa en sus talentos y riquezas. Estos son los úlmen, quienes en el hecho pueden llegar a tener más autoridad que los jefes formales, únicamente a partir de su prestigio.

De acuerdo a la Historia General del Reino de Chile, padre Diego Rosales (1877), a la llegada de los españoles la sociedad mapuche estaba fragmentada en extremo. Durante el período colonial, las autoridades españolas reconocieron las jefaturas y autoridades de los mapuches y las reforzaron al designar a ciertos caciques en calidad de gobernadores indígenas que representaban la autoridad del rey entre los suyos.

En la actualidad, por efecto de las defectuosas leyes indígenas de la República, los mapuches de Chile, tienen un régimen de dispersión aún mayor que antes, ya que los cuerpos legales han concentrado en los loncos o jefes de comunidades tribales las facultades para distribuir las tierras de las reservaciones y también representar a cada comunidad ante los organismos burocráticos de gobierno para atención de indígenas, con ello, la comunidad o lof pasó a ser la única organización que sobrevive.

Los Mapuche de antes de la fundación de pueblos y de la reducción que impuso que el Estado, tuvieron un tipo de sociedad que poca relación guarda con la que observamos en nuestro presente. Podemos decir que su modo de ser política, social y cultural estaba más vinculado a los principios de la igualdad, la reciprocidad, la redistribución y la horizontalidad, lo que impedía prácticas vinculadas a la verticalidad del poder y su jerarquización, así como a la estratificación social y la consecuente acumulación de los recursos en pocas manos.

Sus conocimientos fueron institucionalizándose desde un tiempo inmemorial hasta crear un sistema cultural propio que le dio consistencia a su sociedad y le permitió proyectarse en el tiempo. Sobre esos soportes se logró entender lo humano, lo natural, lo espiritual, lo medicinal, las normas al interior de su sociedad, la regulación de los conflictos y por ende la organización. Lo mencionado creo un sistema tal real, como legítimo, que ayudó a controlar las inmensas extensiones territoriales y a dar gobernabilidad a su nación, Tabla N° 3.

Tabla N° 3. Institucionalidad del Pueblo Mapuche

Institucionalidad mapuche	Educación	Religión	Política	Salud	Economía	Justicia
Agentes	Laku, Kuku, Chekzi, Chuchu, Fücha, Kushe, Unen, Iamngen, Malle, Palu	Machi, Ngenpin, Pillankushe, Dugunmachife, Lonko	Lonko, Inalonko, Werker, Kona, Afkadi	Machi, Lawentuche, Ngütanchefe, Püñeñelchefe - elputrafe	Lonko, Karukatu, Lofche	Lonko, Unenche, Kimche, Werken
Espacios	Ruka, ka wekun, ruka kütralwe, Lelfün, Rüpü, Karukatu, Küdaw, Paliwe	Ngillatuwe, Wüfco, Ng ülgñ ruka, Menoko, Mallinko, Lewfv	Trawün, Paliwe, Ngillatuwe	Machi ruka, Kutran che ñi ruka, Rewe	Lelfün, Ngan ün, Ketrmapun, Püramuwün, Rukan	Trawün, Lelfv, Ruka mew
Procesos	Gülam, Nütram, Epew, Ül, Awkantum	Llellipun, Ngillatun, Ngeykurewen, Kamarikun	Kollagtun, Fütra, Trawün, Wewpin	Datun, Ülütun, Pewutun, Pelotun, Ngillatuyma, F üchon	Mingako, Kelluwün, Epuñpüle, Kelluwün, Trafkiñ	Ngüfetuwün Malon, Lelfün mew, Wiñol

Fuente: Marimán *et al.*, 2006.

Esta institucionalidad no se estructuró piramidalmente como un Estado, ni a través de unidades autónomas y separadas unas de otras como una tribu, sus agentes pudieron pertenecer a uno o más ámbitos de conocimientos. La institucionalidad de la que hablamos, se presenta como conjuntos en interacciones, sin embargo no creó cúspides (templos, palacios, tribunales) inamovibles de tipo oligárquico que unificaran tras su propio molde a los demás estamentos de la Nación. Más bien generó unidades territoriales (Wichan Mapu) que se entendieron para su gobernabilidad más extendidas que concentrada, que los terminó haciendo actuar como un grupo, aunque sin presentar una cabeza aparente.

2.8.- Economía Mapuche.

Hasta tiempos muy recientes los mapuches mantuvieron un régimen de economía de subsistencia, basado por una parte, en la crianza de ganado doméstico (primero algunas variedades de auquénidos y luego, como aporte de los europeos, ganado ovino y bovino además de aves de corral como gansos, pavos, patos, gallinas y muy especialmente, la crianza de caballos), y la agricultura mediante el cultivo de cuadros de tierras en forma rotativa, en los que cosechaban maíz, papas, quínoa,

calabazas y ají, y luego, también por influencia española, incorporaron la siembra de trigo, legumbres (lentejas, porotos, arvejas), hortalizas (cebollas, lechugas, repollos, zanahorias,) a la vez que abandonaban lamentablemente el cultivo de la quínoa que es mucho más rica en proteínas, (Hidalgo *et al.*, 1996).

No obstante, mantenían una intensa actividad de recolección que en la zona montañosa, se concentraba en los piñones, semillas de *Araucaria araucana* o *araucaria chilena* (en mapudungún, pehuén), y en la costa se dedicaban a la recolección de mariscos y algas comestibles que conservaban secos al sol. Complementaban la variedad de su dieta mediante la caza de venados y aves.

Las comunidades que ocupaban diversas zonas geográficas realizaban un comercio muy activo de intercambio. Los pehuenches, de las cordilleras, transportaban cargamentos de piñones al valle central, para cambiarlos por productos agrícolas, y a su vez los lafquenches, o mapuches de la zona costera, cambiaban sus productos marinos por piñones y productos agrícolas.

En especial los pehuenches, de las zonas cordilleranas, producían una muy apreciada artesanía en madera, mientras que los del valle destacaban en sus tejidos y platería, (Hidalgo *et al.*, 1996).

La ganadería cobró gran importancia durante el período de la Colonia, hasta la fundación de la República, ya que los españoles compraban a buen precio el ganado para abastecimiento de las ciudades. Por este comercio ganadero llegaron a formarse fortunas considerables, que enriquecieron a muchas comunidades al sur del Bío Bío.

Con el advenimiento de la República, los extranjeros dejaron pronto de comprar el ganado de los mapuches, a la vez que realizaron permanentes incursiones despojándolos de rebaños completos. Posteriormente, mediante leyes que hoy están siendo impugnadas por inconstitucionales, la República desconoció los tratados con el pueblo mapuche y se inició una acelerada política que los despojó de sus tierras y bienes, reduciéndolos a un estado de virtual indigencia. Este fenómeno de despojo se produjo simultáneamente tanto en Chile como en la Argentina, (Bengoa, 1996).

Las últimas tentativas de resistencia por parte del pueblo mapuche fueron sangrientamente aplastadas luego de la aparición de armas de tiro rápido, especialmente carabinas de repetición “Winchester” que se importaban de los Estados Unidos.

En la actualidad, los mapuches se encuentran confinados en reservaciones o pequeñas comunidades, que contemplan tierras deficientes y erosionadas (en su mayoría montes y terrenos accidentados), con una extensión media de no más de 20 hectáreas por familia. El empobrecimiento de los mapuches se hace dolorosamente ostensible en la desaparición de sus tradicionales joyas de plata.

2.9.-Religión Mapuche.

Las creencias religiosas del pueblo mapuche permanecieron desconocidas y desfiguradas hasta la publicación de valiosísimos trabajos de investigación en fechas recientes. En gran medida esta ignorancia puede atribuirse al carácter especialmente endurecido de los conquistadores y a su dificultad de comprender las sutilezas del pensamiento indígena y en tiempos posteriores a la independencia, a los abusos, expropiación de terrenos, y las misiones evangelizadoras que por poco extinguen el acervo cultural del pueblo mapuche, (Guevara, 1904, Latcham, 1924).

El sistema religioso mapuche, que comprende un conjunto complejo de mitos y creencias, cosmología y de prácticas rituales, a logrado mantener su continuidad cultural a pesar del proceso de cambio cultural en marcha. Sus líderes rituales han velado por su preservación mediante dos mecanismos principales: Restringiendo la transmisión oral de sus contenidos sólo a sus oficiantes y a algunos mapuches que sobresalen como portadores de la tradición religiosa. Bloqueando su acceso y comprensión al no-mapuche.

En consecuencia, resta aún por acceder en mayor profundidad y amplitud a la religiosidad mapuche, considerando sus variantes regionales, (Grebe, 2006).

En La Araucana, Alonso de Ercilla afirma, que los mapuches creían en una divinidad guerrera llamada Eponamón. Señala también que los mapuches solían ingerir unas “setas engañosas” para experimentar éxtasis religioso de tipo guerrero y también para determinados ritos de las machis. Se puede inferir, que se trataba de hongos

alucinógenos similares a la *Amanita muscaria* utilizada por los chamanes siberianos y los griegos antiguos, y a los hongos de psilocibina utilizados por los indígenas centroamericanos y los tupí-guaraní del Brasil, (Guevara, 1904).

Al igual que los indígenas del Perú, los mapuches ingerían diversas plantas y combinaciones de efectos alucinógenos que se ingerían en brebajes, o aspirándolas pulverizadas en forma de rapé, o también fumándolas como la marihuana (*Cannabis sativa*). Entre las principales drogas mágicas de los mapuches, fuera de las ya referidas setas, se cuentan la *Lobelia tupa*, (trupa o tabaco del diablo), la *Datura stramonium* (chamico) y la *Latua pubiflora*, (latué o palo del brujo).

La divinidad máxima y remota de los mapuches era el Gran Espíritu o Gran Fuerza, el Futa Newén, que moraba en el Wenu Mapu o País de los Cielos. Este concibió y creó el mundo, los seres vivos y el hombre, los que fueron posteriormente destruidos por un diluvio y recreados por las divinidades como refiere el mito de Tren Tren y Kai Kai (La historia de “El diluvio” mapuche), (Grebe, 2006).

Los mapuches también creían en la existencia de entidades invisibles, llamadas Pullüam (castellanizado como el Pillán), espíritus o almas que sustentan al hombre y a las cosas, y que suelen manifestarse en los fenómenos naturales como relámpagos, vendavales, lluvias, erupciones volcánicas y terremotos. Estos espíritus constituyen la cualidad esencial de todos los seres y todas las cosas. Si el Pullüam del agua, por ejemplo, se marchara, también el agua desaparecería, (Latham, 1924).

No obstante, por influencia del cristianismo, hacia el siglo XVIII los mapuches comenzaron a concebir a una divinidad bisexual llamada Nguenechén, padre y madre de los hombres, y Nguenemapun, Señor y Señora de la Tierra. Esta divinidad, a la vez que bisexual, se expresaba también en forma benéfica o maligna, (Guevara, 1913).

La cosmovisión mapuche proporciona un modelo explicativo del universo, mediante el cual es posible acceder a los símbolos y sus referentes compartidos. Estos últimos permiten una comprensión más profunda de la construcción cultural, de su universo simbólico. Según la tradición oral mítica mapuche, el cosmos se compone de

siete tierras cuadradas, las cuales son, plataformas estratificadas y superpuestas en espacio cósmico, (Grebe, 2006).

Dichas tierras representan dominios controlados por potencias sobrenaturales, tantos benéficas como constructivas, y también maléficas y destructivas.

Las cuatro tierras cuadradas superiores conforman el wenu mapu (tierras altas). Es ámbito supremo de las fuerzas del bien, donde residen los dioses y espíritus benéficos, antepasados, machis y caciques difuntos. En cambio en el rangin-mapu (quinta tierra), residen los wekufü (espíritus malignos) y en el minche- mapu (séptima tierra), los kalkus y Wekufü (brujos y espíritus malignos), todos los cuales son agentes del mal, la enfermedad y la muerte. Y, por último, en el mapa (sexta tierra), residen los hombres y mujeres mapuches, coexistiendo en ella las potencias del bien y del mal. Todas estas tierras cósmicas fueron creadas en orden vertical descendentes, adoptando como modelo la plataforma del dios creador situada en la altura máxima, (Grebe, 2006).

Cabe señalar que, el mapuche le temía a lo sobrenatural, al mal que le causaría un brujo, un conectado con el más allá que podría perjudicarlo, no sólo en su salud, si no también a sus animales y cosechas, con un poder que va más allá de su control y entendimiento, (Parker, 1991).

Wekufü es un concepto para identificar el principio del mal, las fuerzas malhechoras y causa material de la enfermedad, también es el espíritu genérico del mal y más específicamente de lo diabólico, (Métraux, 1973, Grebe, 1975, Waag, 1982 y Casanova, 1994).

Otros autores, como Shindler (1988), piensan que wekufü fue tornándose más temido y negativo, por influencia mapuche, hasta entroncar con la noción cristiana del diablo. Los kalku son brujos que causan enfermedades y muerte. Son temidos, odiados y segregados, sufriendo la comunidad por sus acciones, (Coña, 1973). La desgracia, la enfermedad y la muerte son responsabilidad del wekufü y el kalku, (Grebe, 1975). Lo más frecuente era el mal tirado, motivado por la envidia y el resentimiento.

En la cosmovisión mapuche es importante desentrañar no sólo la causa, sino al culpable de la enfermedad y muerte de un miembro de la tribu. Esto explica el frenesí por la búsqueda de culpable y la espesa tensión, desconfianza y duda que frecuentemente caía sobre enemigos, desconocidos y parientes motivando interminables venganzas y disputas, (Casanova, 1994).

Las ceremonias religiosas, rogativas y ritos de sanación y fecundidad (Machitún y Nguillatún), eran realizadas por la machi (chaman) y estaban dirigidas principalmente a los Pullüam, y posteriormente a Nguenechén.

Un estudio reciente, citado en Grebe (2006), ha revelado la existencia de los ngen, espíritus de la naturaleza silvestre. Los dioses creadores han confiado a cada uno de éstos el cuidado de un elemento, al cual representa e identifican, debiendo velar por su continuidad y bienestar. Los ngen son seres espirituales animados, activos, con caracteres antropomorfos, zoomorfos y fitomorfos, que reciben órdenes de los dioses creadores mapuches.

Entre las etnocategorías mapuches de ngen, sobresalen los siguientes:

- a) ngen-mapu: espíritu dueño de la tierra, equivalente a la pachamama andina.
- b) ngen-winkul: espíritu del cerro o montaña, equivalente al mallku andini.
- c) ngen-ko: espíritu dueño del agua, cuyas especies principales son ngen-trayenko y ngen-lafkén, respectivamente dueño de las aguas de vertientes y del mar.
- d) ngen-mawida: espíritu dueño del bosque nativo, distinguiéndose entre sus variedades el ngen-pewen, del bosque de araucaria que da piñones en abundancia.
- e) ngen-kurra: espíritu de la piedra.
- f) ngen-kullin y ngen-üñüm: respectivamente espíritus dueños de los animales y pájaros silvestres.
- g) ngen-rüpü: espíritu dueño del camino tropero, trazado por los animales silvestres.
- h) ngen-lawen: espíritu de las plantas medicinales.

La tradición mapuche ha conservado estas creencias mediante pequeños episodios rituales, que permiten reactivar una densa red de referentes simbólicos. En dichos sucesos, los mapuches solicitan respetuosamente la aprobación previa del ngen

para acceder a la recolección de elementos requeridos para su subsistencia, se recoge luego una cantidad justa para sus necesidades inmediatas, se agradece al ngen respetuosamente y, en señal de reciprocidad, se le entrega un pequeño obsequio consistente en un puñado de granos de trigo o migas de pan destinadas a la fauna silvestre. El diálogo revela ternura, calidez y espiritualidad, creándose una atmósfera ritual delicada y emotiva.

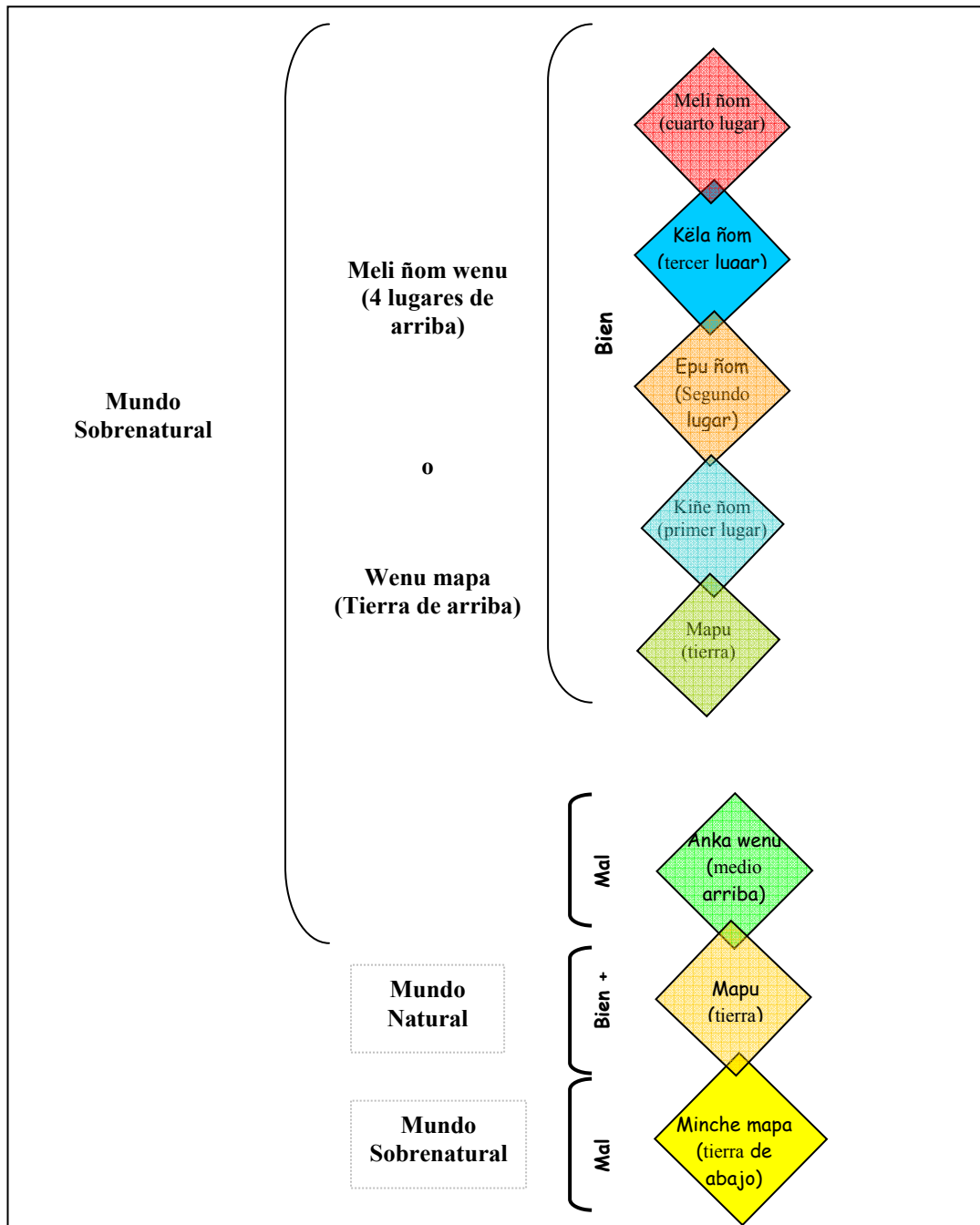


Figura N°2. Concepción Vertical del Cosmos Mapuche. Fuente: Grebe, 2006.

El rewe (tótem) constituye una representación icónica de la construcción simbólica del cosmos mapuche. Hay dos variedades de rewe, (Fig. N°2) el primero con un tronco de siete peldaños, que representan al cosmos mapuche total que suma siete tierras; y el otro con un tronco de cuatro peldaños, equivalente al wenu mapu (cielo mapuche), integrados por la suma de cuatro tierras superiores del cosmos mapuche. Por su parte el kultrún mapuche (timbal chamánico) representa a la tierra mapuche. Mientras que su vasija, con diversos objetos terrestres en su interior, equivalen a la tierra, su membrana pintada en cruz es polisémica: representa tanto a la división de la tierra mapuche en cuatro lugares, cuatro familias regionales y un centro, como también a los cuatro puntos cardinales, a las cuatro estrellas, astros o planetas; y asimismo a la machi, su dueña, puesto su voz y espíritu ha sido introducido ritualmente en su interior, (Grebe, 2006).

En suma, en la cultura mapuche tradicional el chamanismo, la cosmovisión, y sus representaciones icónicas polisémicas rewe y kultrún, sumadas a las creencias de los ngen (espíritus de naturaleza silvestre) y los weküfe (espíritus del mal), constituyen conjuntamente un modelo explicativo del universo simbólico mapuche. En dicho modelo, reaparecen ideas centrales de orden cósmico y fertilidad, principios dominantes de dualismo, simetría, complementariedad y reciprocidad, que caracterizan al mundo sur-andino, (Grebe, 2006).

En el **Anexo final (incluido en soporte CD)** describimos de forma más detallada la cosmovisión mapuche, que no creemos necesario desarrollar en este momento.

2.10.- Rol de la Machi y los Kimches en la Transmisión Cultural.

La principal portadora y transmisora de la religión mapuche es la machi, que desempeña diversos roles rituales al servicio de su comunidad, destacándose su participación en los ritos medicinales terapéuticos y diagnósticos, adivinatorios y comunicativos. Su rol más antiguo y documentado es la curación espiritual y el uso de hierbas medicinales, (Grebe, 2006).

En la cultura mapuche la machi es considerada el vínculo principal entre el mundo sobrenatural, de espíritus y deidades, y el mundo real y humano (Bacigalupo, 2003). Cabe señalar, que éstas, creencias tradicionales y concepciones mitológicas, son reactualizadas a través del discurso chamánico. En los ritos simples dichos contenidos se expresan mediante recitaciones y cánticos, una amalgama densa de poesía, música, danza y episodios dramáticos, con activa participación de la machi y sus ayudantes, junto a la comunidad ritual, (Grebe, 2006).

Sin embargo, la función sacerdotal de la machi como orador ante la colectividad es una innovación reciente, pero cabe señalar, que en los tiempos pre-hispánicos, cumplieron la importante labor de transmitir sus conocimientos y acervo cultural, principalmente de herboltería medicinal, a las aprendices de Machi y a la población en general.

Según Grebe (2006), la comunicación entre los demonios cósmicos del bien y los mapuches es posible mediante la intervención de la machi, intermediaria entre los humanos y las potencias cósmicas benéficas. De este modo, ella es capaz de generar la energía vital, salud, bienestar, supervivencia y destino de los seres humanos. Dicha intervención, se produce mediante las ponencias positivas comunicadas en las experiencias oníricas y el trance extático chamánico.

Según Savater (1997), señala que los primeros grupos humanos de cazadores-recolectores educaban a sus hijos, del mismo modo en que lo hacían los pedagogos griegos de la época clásica, los aztecas y las sociedades medievales.

La función, antes señalada, era llevada a cabo en el pueblo mapuche por los Kimches (personas sabias) de los levos o conjuntos de familias mapuches, éstos instruían a niños y jóvenes por medio del “discurso kimche” el cual fue desarrollado con saberes propios y, por el hecho que ésta cultura no desarrolló la escritura, los conocimientos eran transmitidos oralmente de generación en generación y actualmente están representados en la memoria social mapuche como conocimiento formativo, (Quilaqueo, 2005).

El término kimche, según Augusta (1910), proviene de la raíz kim del verbo kimün que significa o se traduce como saber, aprender, sentir, y del término che que significa gente, persona. Por lo tanto, kimche significa persona sabia, persona que tiene el kimün (conocimiento).

Estos conocimientos, impartidos por medio del discurso Machi y Kimche, permitieron, según Guevara (1904) y Latcham (1928), que el mapuche gozara de excelente salud, su vida se prolongaba hasta edad avanzada, a menudo sobrepasaba los cien años, sin pérdida de dentadura o cabello, sus sentidos también se mantenían hasta avanzada edad, su fuerza corporal no disminuía tan notoriamente como es corriente en otras razas, lo cual estaba asociado a su profundo conocimiento de hierbas medicinales.

Según Quilaqueo (2006), el discurso es un factor determinante en la identidad de las personas, porque mediante un discurso se demuestra la posición que se tiene sobre algo o alguien. Debido a la emisión de un discurso un sujeto puede cuestionarse sobre sí mismo, ya que ese diálogo discursivo puede contener prejuicios, discrepancias y rechazo social. El discurso se puede definir como un medio de socialización que permite la interacción entre los individuos, ya sea de manera formal o informal. Además, el discurso tiene que adecuarse al contexto y, a la inversa, el contexto también debe favorecer el desarrollo de un discurso. De ahí la pertinencia del análisis crítico del discurso para comprender los usos que se le dan al lenguaje en la comunidad mapuche.

Autores como Wolfe *et al.*, (1992), Hamelin, (1996), y Quilaqueo (2005), reconocen la existencia de varios sistemas de conocimientos indígenas enraizados principalmente en la comprensión, mediante relatos o narraciones generales. De acuerdo con el estudio de estos autores se entiende que el conocimiento mapuche es holístico, subjetivo y experiencial.

No obstante, sus características particulares no son reconocidas por la ciencia occidental, puesto que se cuestiona la ausencia de un método, a pesar del hecho de considerar el conocimiento indígena como igual desde el plano ético. Sin embargo, desde la perspectiva indígena se observa que en el discurso, sobre saberes y conocimientos propios, se articula una visión coincidente de su realidad social construida de objetos y hechos socio-históricos. Al mismo tiempo, se advierte que

recurren a saberes y conocimientos respecto de la historia de la formación de los saberes ancestrales, haciendo uso de la lengua vernácula, para comprender y explicar los sistemas de conocimientos que utilizan, o al menos algunos de sus aspectos principales, (Quilaqueo, 2005).

Cabe destacar que, en la formación de la persona mapuche se buscaba que el individuo se desarrolle integralmente para participar adecuadamente en su sociedad.

Desde este punto de vista, existen conceptos de gran relevancia, uno de ellos corresponde a la noción de kimchegeaymi, es decir, ha de ser una persona con sabiduría. Esta es una constante, es un mandato para que cada individuo llegue a ser una persona sabia, esto significa que no solamente sea un depositario del conocimiento, sino que sea el reflejo de su conocimiento. El niño mapuche recorría este camino en su propio entorno, con diferentes objetivos, diferentes formas de elaboración del kimün o conocimiento, (MINEDUC, 2002).

En el **Anexo final (incluido en soporte CD)** se desarrollan con más profundidad otras cuestiones sobre la transmisión cultural en los mapuches.

2.11.- El Mapuche de la Sociedad Contemporánea

Hoy, la sociedad mapuche es diversa y compleja. Eso la convierte en una realidad social, específica y distinta a otras. De acuerdo a las cifras de población del país, hoy os mapuches viven en mayor numero en los sectores urbanos. Eso estaría dando cuenta de determinados procesos históricos culturales por los cuales ha transitado la sociedad mapuche durante este siglo, ejemplo de ello ha sido la migración campo (comunidad) ciudad, que ha habido en el transcurso del siglo XX. Opciones individuales que, traducidas en este caso como la migración de sujetos mapuche desde comunidades de la VIII, IX y X regiones hacia las ciudades, fueron generando un asentamiento permanente de estos en la urbe. Esto ha dado paso al nacimiento y desarrollo de nuevos sujetos, hijos de los migrantes mapuche que pasaron a transformarse en los mapuches urbanos.

La migración económica y política es un componente de la historia mapuche del siglo XX. La migración económica cobró importancia desde los años cincuenta. La migración política se produjo desde el golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973.

La migración económica ha sido reiteradamente comentada, sin embargo los estudios específicos están lejos de ser numerosos. Hay una insuficiencia de datos cuantitativos sobre la dimensión de los flujos migratorios y sobre sus diversas consecuencias (socio-económicas, culturales). Subrayar este hecho, a la vez que destacar la migración inalterable. Además en este período la población aumentó en 900.000 personas.

Los mapuches conocieron una integración compulsiva no sólo territorial sino también jurídica e institucional: idioma, escuela, administración. Pasan a ser, entonces, jurídicamente chilenos, pero en la práctica aparecen como gente distinta que es necesario incorporar a la nación.

El Estado de Chile es unitario según la Constitución de 1925 y luego la de 1980, por lo tanto la idea rectora, desde el siglo XIX hasta hoy, ha sido el carácter homogéneo de la nación. Conforme con esta idea, la distinción entre mapuche y no mapuche no aparece siempre con nitidez. Esto no redundó en estadísticas más precisas y regulares.

En aras de la homogeneidad de la nación la legislación indígena en el siglo XX buscó la integración de la población mapuche. Legislación que de 1927 a 1961 se propuso la división de las comunidades como un medio de integrar a los indígenas a la nacionalidad chilena o como única manera de incorporarlos plenamente a la civilización (Jara, 1956). Así se estipulaba en el Decreto con fuerza de Ley N° 266 sobre comunidades de Indígenas del 20 de mayo de 1931. Pero la política integracionista se dirigía a la población rural que vivía en las comunidades. Esta política no contemplaba a los migrantes. Tal vez se consideraba que el acto de migrar operaba como un medio de integración. Integración que fue ante todo económica, es decir, como mano de obra explotada a las capas más bajas de la población.

La división de las comunidades fue un detonador específico de la migración mapuche pues provocó una acentuada minifundización, como también algunas ventas

de tierra a particulares. Pero en 34 años de aplicación de la división, es decir de 1927 a 1961, los resultados no fueron sin duda los esperados. Se logró dividir apenas 800 comunidades indígenas, generándose cerca de 14.000 pequeñas propiedades, lotes o sitios de superficies que en algunos casos llegaron a menos de una hectárea, pero sólo en seis años, de 1942 a 1947, se traspasaron al dominio de latifundios, pequeños y medianos propietarios no indígenas terrenos estimados en 100.000 hectáreas, (Ormeño y Osses, 1972).

La persistencia de una política de integración a lo largo del siglo XX, así como la insistencia en la idea de nación homogénea no facilitaron, sin duda, las informaciones estadísticas relativas tanto a la población mapuche en general como a los flujos migratorios en particular. A esto contribuyó igualmente, la tendencia a ignorar la población indígena o a minimizarla como ocurre hasta hoy. En una publicación del gobierno chileno, en 1915, se destaca la admirable homogeneidad bajo el aspecto de la raza. La blanca o caucásica predomina casi en absoluto, y sólo el antropólogo de profesión puede discernir los vestigios de la sangre aborígen, en las más bajas capas del pueblo.

2.11.1.- Antecedentes del Pueblo Mapuche Migratorio

Según los resultados de la última encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) del año 2000, la población Mapuche en Chile se estima en 570.116 personas, sobre una población indígena total de 666.128 personas. Según ésta encuesta, la población Mapuche alcanza el 85,59% de la población indígena y alrededor del 3,8% de la población chilena general (CASEN, 2000). Sin embargo, existen otros estudios que nos hacen dudar de los números entregados por esta encuesta. El censo del año 1992 arrojó un total de 928.060 mapuches, sobre una población indígena total de 998.385. Los mapuches correspondían entonces, según ese censo, al 8,76% de la población chilena total (INE, 1992). La diferencia entre estos dos sondeos no es más que el resultado de una diferencia metodológica.

A pesar de la diferencia entre los dos estudios citados, existe una clara tendencia en ambos, que es la gran cantidad de indígenas que viven en las ciudades. Según el Instituto Nacional de Estadística, se estima que un 64,8% de los indígenas viven en el

medio urbano. Las regiones con el índice migratorio negativo más alto, en lo que concierne a los indígenas, son las Regiones del Bío-Bío y Araucanía, regiones de origen mapuche, y en donde hasta el día de hoy, viven en gran número. La región con el índice migratorio positivo más alto es la metropolitana, (INE 2002). Según el censo del año 1992, se estimaba que el 44% de la población mapuche total, proveniente de la migración y de nuevos nacimientos, vive en esta región.

Como vemos, los Mapuches urbanos son en cantidad no despreciables, pero desgraciadamente poco conocidos. Las políticas destinadas a ellos, se concentran en los que viven en el medio rural ya que, al llegar a las ciudades, se vuelven invisibles a los ojos de la sociedad chilena. En primer lugar, por el hecho de ser minoritarios en una sociedad que no los acepta fácilmente, tal como son. Los Mapuches que llegan a las ciudades han, muy a menudo, ocultado su identidad para poder integrarse mejor. En segundo lugar, el medio urbano tiene características muy diferentes al medio rural y la reproducción de la cultura mapuche aquí no se aprecia, a menudo, más que de forma simbólica.

Con una vida cotidiana muy diferente a la que llevan los Mapuches de comunidades, los Mapuches urbanos han desarrollado una identidad propia con sus propios medios para reivindicarla. Existen ciertos factores importantes que han configurado al Mapuche urbano tal como es hoy, pero en específico al que vive en Santiago.

En el proceso migratorio, la primera razón que lleva al Mapuche, hasta el día de hoy, a abandonar sus tierras, la mayoría de las veces, es en contra su voluntad. La segunda es, la llegada a la ciudad y las dificultades que deben enfrentar en un medio adverso, donde son minoritarios y víctimas de prejuicios y discriminación con las consecuencias que esto trae. Y la tercera dificultad será, el tema de la reapropiación que hacen los Mapuches urbanos de su cultura e identidad.

2.11.2.- El Fenómeno de la Migración

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, el gobierno chileno empieza a interesarse seriamente en los territorios al sur del río Bio-Bio, pertenecientes entonces, a

la Nación Mapuche. En 1852, el Estado chileno la declara jurídicamente la provincia de Arauco, que correspondía, en gran parte, al territorio independiente mapuche. Con este hecho, el gobierno impone la nacionalidad chilena a los mapuches, a quienes además despoja de sus tierras, las que redistribuye entre colonos chilenos y extranjeros. La resistencia, respuesta inminente ante tal agresión, sirvió al Estado chileno para justificar una campaña militar de “Pacificación de la Araucanía”, que terminó en 1883, con la victoria de Chile. Así logró liberar un 95% del territorio mapuche total, relegando a pequeñas reservas la población mapuche que sobrevivió. Estas reservaciones fueron, más tarde, divididas en pequeñas posesiones de tierra individuales, dejando abierta la puerta a las posteriores usurpaciones, (Saavedra, 2002; Paillalef, 2002).

Es en estas condiciones en que miles de mapuches, encontrándose sin tierras, deben abandonar sus comunidades para asentarse en las urbes. Este proceso migratorio se intensifica a partir de los años 1930, lo que provoca la saturación de trabajadores en las ciudades más próximas, obligando a los mapuches a migrar más lejos, incluso hasta Santiago.

En la década de 1970 y bajo el gobierno de Salvador Allende, los mapuches, considerados entonces como pequeños agricultores, lograron algunos avances. La ley indígena 17.729 de 1972, frenó el proceso de división de comunidades y, gracias al mecanismo de expropiación de la reforma agraria, lograron recuperar algunas de las tierras usurpadas pertenecientes ahora a grandes latifundistas. Desgraciadamente, este proceso fue rápidamente frenado después del golpe de Estado militar llevado a cabo por el general Pinochet en 1973. Las tierras fueron restituidas a sus antiguos dueños o entregadas a nuevas empresas. Más adelante, en 1979, se promulgó el decreto de ley 2.568, que permitió, nuevamente, la división de comunidades. Esto trajo como consecuencia la reducción de los terrenos y el traspaso de tierras a particulares, lo que reinició el proceso migratorio hacia las ciudades. Además, bajo el régimen de Pinochet, Chile adopta un modelo económico liberal, donde la producción intensiva y a gran escala se vuelve la norma. Así, grupos como los pequeños agricultores y los mapuches son los que sufren las consecuencias.

2.11.3.- La Migración Hoy en Día

Incluso después del fin de la dictadura militar, el fenómeno de la migración continúa. Ya que, a pesar de algunas políticas orientadas a los pueblos originarios, como la promulgación de la Ley Indígena 19.253 en 1993 y de la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), lo esencial del modelo de desarrollo económico puesto en marcha por Pinochet se conservó. La instalación de multinacionales forestales, que fueron impulsadas con subsidios de hasta un 75%, trae consecuencias desastrosas sobre las comunidades mapuches. Numerosas son las que se encuentran rodeadas de plantaciones forestales, lo que las restringe enormemente en la práctica de sus actividades tradicionales. El bosque nativo es saqueado y reemplazado por plantaciones de pinos, lo que provoca efectos muy negativos sobre el medio ambiente y las personas que viven en los alrededores. Así, ante un panorama adverso en sus comunidades, sumado a la falta de tierras donde instalarse, es que numerosos mapuches se ven forzados a emigrar.

Por otro lado, la negativa del Estado en reconocer el carácter pluricultural de Chile, excluyendo a los pueblos originarios de la Constitución, impide el desarrollo de los mapuches, según sus propias normas. La diversidad es vista como una amenaza a la unidad del país. Pero, a pesar de que se les niega el derecho a no poder ser otra cosa más que chilenos, los mapuches no gozan de los mismos derechos que otros ciudadanos. En efecto, mientras el Estado pretende, por un lado, que todos sean chilenos por igual, descuida el bienestar de los mapuches, para beneficiar a otros chilenos e incluso a extranjeros. Grandes latifundistas y empresas multinacionales, instalados en el sur sólo hace algunas décadas, conservan todos sus derechos sobre tierras reivindicadas históricamente por los mapuches, ya que antiguamente les pertenecían. No se considera el hecho de que, con la restitución de estas tierras, se podría contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de un gran número de personas. Más que considerar a los mapuches dentro del desarrollo económico de la región que en otro tiempo era de ellos, el Estado los excluye y marginaliza, instaurando leyes y políticas económicas que les son adversas.

Es la paradoja del gobierno que defiende un modelo de desarrollo económico que está lejos de beneficiar a todos por igual. En la teoría, todos son chilenos, pero

existen chilenos con más beneficios que otros. Así, por el bien de un número reducido de propietarios de tierras y empresas, numerosos mapuches son forzados a vivir en pequeñas porciones de tierra, que no alcanzan para la subsistencia, lo que potencia el exilio hacia las ciudades. Pero la urbanización, resultado obligado de un modelo supuestamente inevitable, no es más que el desplazamiento de los pobres del campo a la ciudad. Muy a menudo, lejos de encontrar en las ciudades las oportunidades que les permitirían mejorar sus condiciones de vida, numerosos mapuches viven en las urbes en condiciones igual de malas que antes. Además, una vez en las ciudades estos se vuelven, de alguna forma, invisibles a los ojos de la sociedad, debido a que en este medio son minoritarios con relación a los chilenos y deben dejar de lado sus tradiciones para integrarse a la sociedad chilena moderna.

2.11.4.- Las Desigualdades y la Llegada a las Ciudades y la Dura Confrontación con la Sociedad Chilena.

La migración de los mapuches hacia las urbes, se produce mayoritariamente por problemas económicos y a menudo, contra la voluntad de los que la viven. La partida se hace con la esperanza de ganar, lo más pronto posible, el dinero suficiente para poder resolver estos problemas y volver a sus comunidades. Desgraciadamente, en las ciudades, los mapuches se ven enfrentados a numerosos obstáculos que terminan destruyendo sus esperanzas de retorno rápido.

A pesar de que, según los resultados de la encuesta CASEN, 2000, la situación económica de los mapuches urbanos parece mejor que la de los mapuches de comunidades, la diferencia con la población no-indígena es evidente. Los mapuches considerados pobres, sobrepasan en más de un 12% el número de pobres no-indígenas. En el medio urbano, un 30% de indígenas son considerados pobres, contra un 19,2% de no-indígenas Tablas N°4 y N°5.

En ciudad, víctimas de prejuicios y de discriminación, los empleos que ocupan los Mapuches son, a menudo, mal remunerado y las condiciones de trabajo, difíciles y precarias. Los mapuches no tienen acceso a los mismos puestos de trabajo que los no-mapuches y, en el caso de tenerlo, está estadísticamente comprobado que obtienen salarios inferiores (Tablas N° 6 y N° 7). La tasa de desempleo es, también, más elevada

en la población mapuche. Así, en ciudades como en el campo, los mapuches viven a menudo en situación precaria ya que sus trabajos sólo les permiten subsistir.

Tabla N° 4. Incidencia de Pobreza e Indigencia Según Condición Étnica en el Año 2000, (%). PNI, población no indígena; PI, población indígena.

	Indigentes	Pobres no indigentes	Total pobres	No pobres	Total
PNI	5,4	14,7	20,1	79,9	100,0
PI	11,0	21,3	32,2	67,8	100,0
Total	5,7	14,9	20,6	79,4	100,0

Fuente: MIDEPLAN, elaborado a partir de información de Encuesta CASEN 2000.

Tabla N° 5. Incidencia de Pobreza e Indigencia Según Condición Étnica y Zona en el 2000, (%). PNI, población no indígena; PI, población indígena.

		Indigente	Pobre no indigente	No pobre	Total
	PNI	5,1	14,6	80,2	100,0
Urbano	PI	8,7	21,3	70,0	100,0
	Total	5,2	14,9	79,9	100,0
	PNI	7,5	14,7	77,8	100,0
Rural	PI	14,7	21,4	64,0	100,0
	Total	8,3	15,5	76,2	100,0

Fuente: MIDEPLAN, elaborado a partir de información de Encuesta CASEN 2000

Tabla N° 6. Ocupados por Condición Según Oficio en el 2000, (%). PNI, población no indígena; PI, población indígena.

	PNI	PI
FF.AA.	0,6	0,1
Poder ejecutivo	6,8	6,1
Profesionales y científicos nivel superior	9,6	3,0
Técnicos y profesionales nivel medio	7,9	4,3
Empleados de oficina	9,0	6,0
Vendedores de comercio	14,1	11,3
Agricultores y trabajadores calificados	6,3	19,3
Oficiales, operarios y artesanos	14,6	15,1
Operadores y montadores	9,4	7,0
Trabajadores no calificados	21,6	27,5
Sin calificar	0,2	0,3
Total	100,0	100,0

Fuente: MIDEPLAN, elaborado a partir de información de Encuesta CASEN 2000.

Tabla N° 7. Ingresos Promedio de los Ocupados por Condición Étnica según Rama en el 2000 (Pesos de noviembre, 2000). PNI, población no indígena; PI, población indígena.

	PNI	PI	Relación PNI/PI
Agricultura, caza, silvicultura y pesca	199 998	94 719	0,47
Explotación de minas y canteras	473 570	394 857	0,83
Industrias manufactureras	286 169	194 758	0,68
Electricidad, gas y agua	318 334	232 103	0,73
Construcción	249 308	158 474	0,64
Comercio, restaurantes y hoteles	259 199	165 334	0,64
Transporte y comunicaciones	296 086	275 096	0,93
Establecimientos financieros	557 822	222 390	0,40
Servicios comunales y sociales	247 132	152 476	0,61
Total	281 981	163 246	0,58

Fuente: MIDEPLAN, elaborado a partir de información de Encuesta CASEN 2000.

2.11.5.- Prejuicios y Discriminación de la Población Mapuche

La discriminación es un comportamiento dirigido contra individuos que son el objeto de un prejuicio. El prejuicio hace referencia a la actitud adoptada hacia una persona o un grupo de personas sin tener información suficiente acerca de ellas. La discriminación consiste en distinguir a un grupo de personas de otras, y a aplicarles un tratamiento específico, sin vínculos objetivos, con el criterio que sirve para distinguir al grupo. La discriminación supone entonces un trato particular, como también, la ausencia de justificación para este (INE, 1992).

Así, el acceso desigual a empleos como el hecho de percibir salarios inferiores por el mismo trabajo, son ejemplos flagrantes de discriminación contra los mapuches. No existe ninguna justificación para este hecho. Las bases de esta discriminación se fundan sobre prejuicios transmitidos desde hace cientos de años, como el considerar a los mapuches de flojos y otros calificativos burdos. La discriminación que viven los mapuches no es más que el resultado de un prejuicio racial. Los Chilenos conocen poco a los pueblos originarios y reproducen, desde hace generaciones, falsas ideas sobre estos. De estas ideas, se desprenden acciones como las bromas en los colegios, llegando hasta la represión desmedida. Existen también otras formas de discriminación, mucho más sutiles, que algunas veces, ni siquiera son percibidas por aquellos que las infligen. Por ejemplo, el decir que el mapudungun es un dialecto y el español un idioma, es una forma de discriminación. Es afirmar que el idioma mapuche es una lengua inferior al castellano. De la misma forma, es discriminatorio decir, que el arte mapuche sólo es

artesanía.

En las ciudades, los mapuches padecen una doble discriminación. Por un lado, son considerados como “awinkados” por los mapuches que aún viven en las comunidades, es decir, que desde el momento que dejan sus comunidades, no son considerados como mapuches a cabalidad, y por otro lado, sufren la discriminación, por parte de la sociedad chilena, por tener descendencia indígena. Sin embargo, desde hace algunos años, se hacen algunos esfuerzos destinados a terminar con la discriminación y los prejuicios, pero acabar con esta práctica arraigada por cientos de años es difícil.

2.11.6.- Las Migraciones Sucesivas, la Adaptación a las Ciudades y el Ocultamiento de la Identidad

En la ciudad, la discriminación y el desprecio al mundo mapuche, tuvieron y tienen consecuencias importantes sobre la vida de los mapuches. El emigrante, aquel que llega del campo, conserva generalmente su lenguaje y tradiciones, pero, confrontado a la cultura dominante, a menudo despreciativa, tendrá la tendencia a ocultarlas en público, con el fin de integrarse mejor a su nuevo medio. También lo hará, para proteger a sus hijos contra la misma discriminación y desprecio del cual él mismo ha sido víctima. De esta forma, no le enseñará completamente la cultura mapuche y el mapudungun. Por otro lado, hay mapuches que disimulan su origen adaptando su apariencia al nuevo entorno, por ejemplo, las mujeres, llevan el cabello corto. En casos extremos, algunos llegan a cambiar sus nombres.

Algunos no transmiten su cultura porque, ellos mismos, después de sufrir el desprecio de la mayoría, han llegado incluso a denigrarla. El ocultamiento de su propia identidad por los mapuches, es un mecanismo de defensa en una sociedad que no acepta reconocer que todos no son chilenos como se pretende. Los mapuches que reniegan de sus raíces, lo hacen para lograr ser aceptados por una sociedad chilena supuestamente homogénea.

El ocultamiento de su identidad por los emigrantes, combinada a las diferentes oleadas de migración a Santiago, hace que hoy en día, cohabiten generaciones de mapuches que han perdido en distintos grados su identidad originaria. La primera

oleada de migración, que comenzó alrededor de 1935, comprende esencialmente hombres. Estos, al casarse con chilenas, dieron origen a una generación mestiza que posee una identidad cultural ambigua. Las personas nacidas de padre mapuche y madre chilena, asumirán ciertos aspectos de su identidad mapuche, pero, frente a la sociedad dominante, tendrán tendencia a asumir la identidad materna. Una segunda generación fue formada por niños de dos padres mapuches llegados a la ciudad a partir de la década de 1950 y de hijos de un padre recientemente llegado a la ciudad y de otro proveniente de la generación mestiza. Paralelamente aparece una generación de niños de padres mestizos, con un o ningún apellido mapuche. Con el tiempo, la migración y los nuevos nacimientos en las ciudades, cohabitan tanto generaciones relativamente integradas a la sociedad chilena, como otras que tienen raíces mapuches bien arraigadas.

Dentro de las manifestaciones más evidentes de la pérdida de los rasgos característicos de la identidad mapuche, se encuentra la pérdida del mapudungun. Los mapuches urbanos de la primera generación son generalmente bilingües mapudungun-castellano. Sus hijos son mayoritariamente bilingües pasivos, es decir, que comprenden el mapudungun pero no lo hablan. Los mapuches de la tercera generación, en su gran mayoría, sólo hablan el castellano. Los valores, la organización, las tradiciones y las relaciones humanas mapuches también se pierden. En la ciudad, lo que caracteriza tradicionalmente el “ser” mapuche se pierde tradicionalmente.

2.11.7.- Los Mapuches Urbanos

Como se mencionó anteriormente, la identidad mapuche se caracteriza por la relación con la tierra, por ciertos elementos culturales, como la estructura social, donde las autoridades políticas y religiosas, tienen un rol preponderante, la lengua, la religión, las relaciones interpersonales y la forma de trabajar, así como las manifestaciones festivas y religiosas.

En la urbe, es un hecho que estos elementos culturales van desapareciendo considerablemente, en los emigrantes, pero sobre todo en las generaciones que les siguen. La identidad mapuche no desaparece con la migración, ni tampoco puede ser concebida de forma estática. La cultura se transforma y se redefine en un proceso permanente de construcción, de recomposición y de adaptación a los imperativos de la

sociedad chilena moderna, dentro de la cual ella se encuentra, y a partir de las nuevas situaciones de interacciones sociales que aquí prevalecen en el momento en que el contacto se hace (Ancán, 1994). Es así, como el primer contacto de los mapuches con el medio hostil urbano tiene como consecuencia el ocultamiento de la identidad. Pero, después de un periodo de adaptación a este medio, los mapuches se muestran ahora, como lo demuestra el surgimiento de un gran número de organizaciones en estos últimos años, con el propósito cada vez más claro de reafirmar y rescatar su identidad momentáneamente dejada de lado.

Sin embargo, esta reapropiación debe hacerse teniendo en cuenta las realidades del medio. Sería, entonces, irrealista pensar, dado el medio totalmente diferente en el cual han evolucionado, que los mapuches urbanos puedan reapropiarse de su cultura al punto de volver a ser mapuches en el sentido tradicional del término. Por consecuencia, incluso si los mapuches de ciudades permanecen como mapuches, no se pueden negar sus diferencias con los mapuches de comunidades.

Esto no quiere decir que los mapuches urbanos, deban ser considerados separadamente de los mapuches de comunidades. Considerarlos así sería equivalente a decir que existen dos tipos de mapuches análogos. Sería también decir que la identidad mapuche urbana no tiene memoria histórica, ni cultura que reivindicar, restaurar y promover.

En suma, es evidente que la ciudad transforma enormemente al mapuche, lo que no significa que lo haga desaparecer. La distinción entre el mapuche urbano y el rural no nace del mapuche, sino del medio en el que vive y al cual ha debido adaptarse.

2.11.8.- Reafirmación del Mapuche Urbano

Tal como ha sido mencionado anteriormente, si los Mapuches han llegado al punto de ocultar su identidad y no transmitirla, es para protegerse, proteger a sus hijos e intentar integrarse a la sociedad chilena. La discriminación juega entonces un rol importante en la negación de la identidad. Pero, igualmente, ella juega un rol en su reafirmación. Porque, si la sociedad chilena no acepta reconocer la diversidad que la

compone, aquellos que ocultan esta diversidad para integrarse mejor, están constantemente recordando que son diferentes.

El ejemplo que mejor ilustra esta paradoja es el de los niños nacidos en ciudades, a los cuales se ha querido proteger, no enseñándoles su cultura, pero que igualmente, son víctimas de prejuicios desde su más corta edad. Aunque no conozcan ni su idioma ni las tradiciones de su pueblo, y ni siquiera sepan que son verdaderamente mapuches, deben sufrir apodos como “flojo”, “indio”, por el solo hecho de tener un apellido o una apariencia física particular. Así, aunque no se les haya enseñado a ser mapuches, los niños nacidos en ciudades deben enfrentar dificultades para integrarse a una sociedad que parece no querer aceptarlos. Es a través de estos actos de desprecio, que estos jóvenes mapuches se acercan a menudo a su identidad mapuche. Numerosos mapuches llegan a detestar lo que son sin ni siquiera comprender exactamente en que consiste esto.

A otros, por el contrario, esto les permitirá, después de una especie de despertar, tomar conciencia de forma positiva de su diferencia y empezar a valorar su cultura. Porque, con la conciencia de ser diferente, combinada al aprendizaje de la historia, de la cultura y de las tradiciones de su pueblo, además conociendo los problemas que este ha debido enfrentar, comprenderán que esta discriminación nunca ha tenido sentido. Para ellos entonces, el hecho de ser mapuches no constituirá más una fuente de vergüenza, sino que, bien por el contrario, de orgullo. Estos mapuches se reapropiarán por iniciativa propia de su cultura y construirán ellos mismos su nueva identidad. Dentro de este proceso, la educación juega evidentemente un rol primordial.

La identidad mapuche urbana es, en este sentido, mucho más ambigua que la de los mapuches de comunidades. Ambigüedad que se aprecia incluso en las diferencias, no despreciables, entre las distintas generaciones de mapuches urbanos. En lo particular, en la importancia que le otorgan a la tierra, a las tradiciones, al idioma y a eso que caracteriza tradicionalmente lo mapuche. Así, según algunos, no se puede ser verdaderamente mapuche sin la tierra. Para otros, a pesar de que la tierra es primordial para su pueblo como entidad, es posible ser mapuche individualmente, porque la identidad mapuche trasciende el solo hecho de tener o no tener tierra. Incluso en las

ciudades, los mapuches son mapuches a cabalidad y lo son, sobre todo, por el hecho de tener orígenes distintos a los chilenos, lo que nunca podrá cambiar.

Las características de la identidad del mapuche urbano, son entonces muy subjetivas y variarán de una persona a otra. Por esto es difícil describirla de forma concisa. Ella se puede percibir a través del comportamiento y la relación con la cultura, las tradiciones, la historia y su pueblo. Por ejemplo, los mapuches urbanos que se afirman como tales, están orgullosos de su historia, de su cultura, de su idioma y del hecho de ser ellos los que habitaban en este territorio miles de años antes que los chilenos. En comparación, la identidad chilena es una invención reciente. De esto sacan un sentimiento de altivez y de diferencia.

En el proceso de identificación y de afirmación de los mapuches urbanos, las organizaciones culturales y políticas juegan un rol muy importante. El hecho de conservar, recuperar o apropiarse de la cultura y las tradiciones de forma activa, es una forma de afirmar su identidad. Así, el participar en las actividades culturales que realizan las organizaciones, en que los jóvenes deseen aprender la cultura mapuche, o que los adultos la enseñen, permite hacer perdurar y desarrollar su identidad mapuche.

En este mismo sentido, participar de las diferentes reivindicaciones de su pueblo, tanto en la ciudad como en las comunidades, permite a los mapuches urbanos identificarse con aquellos que luchan. Esto los conecta a su pueblo y a su causa.

Indiscutiblemente las organizaciones permiten a los mapuches mantenerse en un medio urbano adverso a la gente de la tierra, reemplazando, de cierta forma, a la comunidad y sirviendo de lugar de difusión de la cultura. En estos últimos años, ellas han permitido la revitalización de las prácticas culturales, religiosas y lingüísticas, así como la sensibilización de un número cada vez mayor de personas. Aunque las organizaciones mapuches asuman distintas formas de pensar y reivindicar, sean autónomas o vinculadas a partidos políticos, son un puente que conecta a los mapuches con las prácticas culturales colectivas.

2.12 Síntesis crítica

Sobre la historia del pueblo mapuche

Alrededor de 33.000 años de presencia humana en lo que más tarde sería el walmapu o país mapuche es lo que en la actualidad arrojan los últimos datos de las investigaciones arqueológicas. Estudios de esta misma ciencia, junto a la paleontología y la geología han evidenciado las formas de vida de un grupo de cazadores recolectores de hace 12.000 años, establecidos en Monte Verde Región de los Lagos Chile. Clasificadas ya sea cronológicamente o según los procesos socioculturales y sus cambios, los planteamientos más aceptados hoy en esta ciencia occidental sugieren que a partir de una ocupación continua de la región, desde una perspectiva de adaptación al medio natural, se produjeron desarrollos culturales específicos relacionados especialmente con la ocupación de medios ambientes particulares, todo lo cual habría llevado al surgimiento de un horizonte cultural más homogéneo hacia el primer milenio de nuestra era.

De acuerdo a datos recopilados por la arqueología y la interpretación de ellos, la mayoría de los autores sugiere la aparición de la cultura mapuche en este periodo, teniendo como base los complejos culturales Pitren y Vergel y la estrecha vinculación del primero con las ocupaciones humanas y sus rasgos culturales con el complejo Llolleo de la zona central de Chile. Los datos de la arqueología, han sido concluyentes también en evidenciar la presencia cultural mapuche al lado oriente de los Andes, a través de hallazgos de cerámica de tipo Pitren al sur de Mendoza y en las pampas ubicadas en la actual provincia de Neuquén en una época precolombina y preincaica.

Los datos etnohistóricos aportados por las fuentes escritas de las primeras décadas de la invasión española al territorio, entre las cuales se pueden encontrar conceptos en lengua mapuche (mapudungun) sobre diferentes aspectos de la vida cultural de esta sociedad, organización sociopolítica, instituciones sociales religiosas, nociones de tiempo y espacio, elementos de vida cotidiana, muestran a un mundo mapuche claramente estructurado a partir de su propio conocimiento, el que tiene relación de comprensión y reciprocidad con la tierra y la naturaleza, su esencia y fundamento.

Desde la llegada de los españoles a su territorio, pero sobre todo con la apropiación de este por el Estado chileno en el siglo XIX, el pueblo mapuche ha sufrido traumatismos y transformaciones muy importantes. El fenómeno de la migración, consecuente con las políticas del Estado Chileno, ha contribuido a fraccionar y dividir a los mapuches. Hoy en día, la mayoría de los mapuches viven en las urbes, donde se ha desarrollado un clima hostil que ha transformado profundamente a los que llegaron como a sus descendientes.

La situación abierta con la derrota del Wallmapu, conllevó al surgimiento del fenómeno colonial, que no se trata solo de efectos producidos por la pérdida de la tierra, la disgregación demográfica, desaparición, migración, y concentración en reducciones. La chilenización del territorio significó acorrallar a su población originaria y sobre su propiedad dictar una legislación que la administrara, fuera para protegerla en un momento o para dividirla y venderla en otro. El fenómeno colonial será hasta hoy en día la constante histórica contemporánea mapuche, la que se ha palmado en tres problemas: la pauperización material del territorio, la imposición de la gobernabilidad estado nacional y la negación de derechos como pueblo y de la condición como nación mapuche.

La característica principal del mundo mapuche, no es precisamente una uniformidad cultural, sino una rica diversidad acorde con las características especiales de cada espacio geográfico ocupado y las actividades económicas desarrolladas. Así, las particularidades en las manifestaciones de religiosidad, las variantes dialéctica del mapudungun, la lógica de la articulación de la organización sociopolítica y territorial, constituyen aspectos que adquieren una dinámica y comprensión singular y propia en la cultura mapuche a partir, de su relación con el medio natural.

Sobre el idioma

En el sentido de la lingüística, demuestran lo lento que resulta en el tiempo la cristalización de un idioma particular, se puede señalar las pocas posibilidades de emparentamiento entre las diversas familias lingüísticas habladas hoy en el continente americano. El cuál era hablado en el territorio de la II a la X Región de Chile además en territorio argentino.

La lengua mapuche y la tierra, son los factores más determinantes de la identidad mapuche, junto con el deterioro de la lengua existe una pérdida de fuerza de la comunidad ritual y de la comunidad de sangre.

La media de hablantes actuales de mapudungun está compuesta por adultos mayores (nacidos entre 1900 y 1950), de origen rural, aunque hayan migrado posteriormente, y con escasa o nula escolarización.

Sobre la cultura mapuche

La enculturación del mapuche en la cultura del colonizador ha sido un proceso violento y traumático, entre otras razones por la realidad de los actores del proceso. De partida, el niño campesino es aislado social y culturalmente desde la perspectiva de la cultura dominante.

La cultura mapuche cumple una función política, construye una ficción de unidad en un mundo fragmentado que, como un mana, es adosable a cualquier reivindicación política, Es decir, en términos sociológicos, cultura para pocos, en términos políticos, cultura para muchos.

Sin embargo, aunque numerosos aspectos de la cultura mapuche hayan sido borrados en este medio, en los últimos años se ha observado un número creciente de personas que la ha ido reapropiando y adaptando. Esta es la prueba que los mapuches no desaparecen en las ciudades, sino que bien por el contrario, han logrado adaptarse. Este hecho es positivo, precisamente, porque la apropiación de la cultura mapuche en el medio urbano debe hacerse pro-activamente, ya que los escasos recursos económicos aumentan el grado de dificultad de este desarrollo cultural. La gente debe tener la voluntad de conocer su cultura, mantenerla y transmitirla, poniendo en esto todo su esfuerzo.

A pesar de todos estos obstáculos, este proceso va ciertamente, ha tomar fuerza en los próximos años, lo cual es muy positivo, dada la agitación que pueden provocar los mapuches urbanos en el seno de la sociedad chilena. En primer lugar, dado su peso demográfico. Ya que aunque a menudo son olvidados, los mapuches urbanos son numerosos y su número es, incluso, muy probablemente subestimado, dado que los que

se asumen orgullosamente como mapuches no son muchos. En segundo lugar, dada su proximidad con la sociedad chilena, mayoritariamente citadina, los mapuches urbanos podrían no solamente sensibilizarla a los problemas e injusticias a las cuales deben enfrentarse, sino que también, servir de puente entre ellos y los mapuches de comunidad.

Sobre la migración

El pueblo Mapuche ha vivido profundos reacomodos sociales y culturales, para ello ha desarrollado mecanismos intraétnicos e interétnicos en los que han influido las condiciones que ha generado la sociedad civil winka (extranjero) y el Estado Chileno. Los conflictos internos han estado marcados por una serie de intervenciones de múltiples instituciones winkas, en su proceso de acomodo han generado diversos niveles de violencia y desigualdad.

Un hecho no menos significativo es la gran migración que se produce desde la Región de la Araucanía hacia Argentina, en la década de 1950, atraídos fundamentalmente por la bonanza económica del país vecino, producto de su floreciente economía a consecuencia de la Segunda Guerra Mundial. Este hecho permite apreciar la sintonía de este pueblo con parte de su territorio que le es conocido, pues su presencia en el sur argentino es importante hasta nuestros días. Sabido es que gran parte de los chilenos residentes en esta zona son descendientes de la etnia.

Transcurridos casi doscientos años, las dificultades para este pueblo toman otro cariz, sin opciones, no les ha quedado más que migrar a las grandes ciudades de preferencia a Santiago, en donde se estima que viven 500.000 personas. Como se sabe, las oportunidades en la ciudad siguen siendo escasas, hay poco trabajo y los que se ofrecen exigen cierta calificación. Aquí el futuro es mas complicado y su condición solo les deja espacio en una población periférica, bien lejos de los centro de poder. Naturalmente, la pobreza y la ignorancia, ecuación del subdesarrollo social, determinan el nicho ecológico en la gran ciudad, que no es otro que asimilarse a las carencias de la poblaciones marginales Aquí deben compartir sus desventuras con otros grupos aislados. En la capital de Chile, en lugares como los descritos, vive la mayor concentración de población mapuche del país, la que debió abandonar su empobrecido terreno, para buscar algún trabajo que le permitiera sobrevivir.

La emigración se denuncia también como el *kutran*, al referirse al dolor o manera de sufrimiento soportada, al no poder seguir desarrollando su idiosincrasia mapuche cuando el *kimche* explicita que el problema se vela a situación, que sus hijos emigran porque el espacio y cantidad de tierra es poco, muy pequeño. El factor económico, relacionado con la cantidad de tierra, educación y acceso a la tecnología, es el aspecto más impugnado. Por ejemplo, cuando expresa que aunque se quiera mantener la tradición de formación mapuche, no se puede, porque esto implica un costo para ser mapuche. Aquí subyacen los valores del ser mapuche tanto en la dimensión individual como comunitaria, además de las demandas por una educación más contextualizada para mejorar su calidad, de acuerdo al medio social en el cual se encuentran insertos.

Posteriormente a la conquista del Wallmapu por el Estado Chileno, el empobrecimiento generalizado por él produce la pérdida del territorio y de la capacidad de autogobernarse, produciéndose un acorralamiento en pequeñas extensiones de suelo, de mala calidad, la campesinización como actividad exclusiva y la pérdida de identidad cultural van cruzadas íntimamente.

La dependencia actual de las actividades mono-productivas en un primer lugar y luego de la conquista del Wallmapu, fue zona granera de Chile y en el presente las plantaciones forestales, las cuáles empobrecen a la población, así como terminan depredando el ambiente y reduciendo la biodiversidad, en vez de coexistir tomando lo necesario de manera diversificada y sustentable, a la manera de los mapuches.

Entre el pueblo mapuche y la población Chilena, surgió desde la conquista, una marcada intolerancia, que se expresa en muy variadas formas de discriminación, el doble estándar de la cultura dominante ha servido para mostrar sus contradicciones ante el mundo y el pueblo mapuche. Esta falta de consistencia hace evidente su actitud ambivalente frente a sus propios códigos valóricos respecto de su misma identidad. En los hechos, la cultura chilena sustentada en gran medida, en la historia de los mapuches, los mismos que han seguido denigrando en los últimos doscientos años. Son estas prácticas las que han transformado, en el principal obstáculo para que se verifiquen en este pueblo los procesos de influencia social. Las peculiares características de la identidad mapuche también han sido un formidable obstáculo que ha dificultado los

procesos de obediencia y conformidad social. Ellos son conscientes de su historia pasada y de su contribución a la formación de la nacionalidad. Esta percepción, sumada al maltrato ejercido por las diversas instancias del Estado, se transforma en un importante antecedente para demandar en estos tiempos un nuevo trato más justo y respetuoso a sus demandas.

Pero, si bien los intentos de asimilación han sido infructuosos, la política de vista gorda frente a la emigración y a la pérdida del asentamiento histórico ha rendido frutos. Hoy día los mapuche son minoría en su propio territorio, y en ninguno de los puntos de destino de la emigración constituyen una población emigrante.

Sobre la discriminación

La experiencia muestra que Chile ha sido un país racista con sus pueblos originarios, expresión indio que ha sido utilizada para motejarlos en el trato cotidiano, a parte de ser equivocada, es el principal producto social que ha servido para volcar el desprecio a la cultura dominante. Se constituyen así las bases cognitivas de lo que hemos llamado el abuso psicológico hacia las culturas distintas. De esta manera se ha creado un estereotipo ofensivo y racista en contra de lo aborígen y su cultura, situación que afecta o distorsiona los procesos de cognición social. Por ello, las soluciones que se busquen, tienen en la educación un elemento clave, puesto que para superarlo necesariamente deben afectar a los procesos regulares de aculturación de todos los niños jóvenes del país.

Por lo tanto es urgente recategorizar la relación entre el Estado y este pueblo, como una condición lógica para cambiar las miradas desde ambas ópticas. Esto traerá como consecuencia, la creación de nuevas políticas que entreguen el apoyo y los espacios para el libre desarrollo y expresión de esta identidad. Tales espacios implican asumir en conjunto las responsabilidades de la gestión política y administrativa del Mapu-mapuche. Es la condición para garantizar un real desarrollo de la diversidad, palabra muy frecuente en el discurso de las autoridades.

La discriminación percibida por los mapuches, expresa que por la parte no mapuche hay discriminación, poca oportunidad, subyace el otro aspecto de la memoria

social individual y colectiva que los mapuches han construido en las relaciones interétnicas e interculturales con los no mapuches. Es decir, el hecho de ser un pueblo conquistado por otro pueblo donde el racismo era la ideología de la época ha llevado a un debilitamiento, transformación y reconstrucción de los valores educativos de las comunidades mapuches.

De la discriminación percibida, se distingue la opresión en el contexto del tiempo y espacio, como uno de los aspectos que influyen en la formación de sus hijos desde una lógica mapuche, además, de la dificultad de utilizar los métodos y conocimientos mapuches para formar a sus hijos formulando que, el kimche se auto responsabiliza por no entregar una formación más completa respecto de los saberes y conocimientos que él posee, plantea que los padres no le entregan el tiempo suficiente a los hijos, por la misma razón, de que uno vive tan oprimido. Al encontrarse lejos en Temuco, Santiago o Argentina, no tienen amor paternal directo y eso lo hace la misma situación de que tenemos que emigrar para sobrevivir. De esta manera, se observa también que la sociedad globalizada añade otros obstáculos. Estos obstáculos, según el enfoque educativo, tanto mapuche como no mapuche o intercultural que se aplique, pueden ayudar a desarrollar la memoria social de aspectos educativos mapuches.

Asimismo, se perciben dificultades para continuar su propia socialización familiar y sus relaciones con personas e instituciones sociales no mapuches. Las dificultades para la socialización mapuche, están relacionadas con la calidad de interacción social con los no mapuches y marcada por el tipo de relaciones interétnicas e interculturales establecido con la sociedad no mapuche. La principal dificultad es la discriminación percibida.

CAPÍTULO 3

*El Sistema Educativo en Chile y la
enseñanza a los mapuches*

3.1.- Enseñanza mapuche sin escuela

La llegada del español (1536), si bien implicó la pérdida de casi la mitad del territorio mapuche, ello no significó la pérdida de su autonomía territorial. Desde el río Bio-Bio al Toltén logró mantener su independencia política, conseguida con continuos levantamientos desde 1598, autonomía reconocida por los propios españoles en una serie de parlamentos, desde Quilín en adelante, (Bengoa, 1991). En esos parlamentos y crónicas se habla del territorio mapuche, del país mapuche o de la nación mapuche, sin reparos. En ellos también se estableció la frontera del Bio-Bio, hecho que denota el grado de independencia.

En este contexto, la sociedad mapuche pudo desarrollarse, enriqueciéndose de algunos elementos de la sociedad española, tales como el caballo, el vacuno, y algunas técnicas de producción agrícola. Esto provocó la transformación de la sociedad mapuche, de una sociedad de recolección a una sociedad ganadera transandina con una mayor concentración del poder político y económico, (Bengoa, 1991). Se habla del siglo XVIII y principios del XIX como un período de esplendor en el desarrollo de la sociedad mapuche.

Durante este período la reproducción de las tradiciones y estilo de vida (admapu), se reprodujo por las vías habituales que se daba en la cultura como era la transmisión oral, el inicio chamánico y la asignación de roles a temprana edad.

Incluso la conformación del Estado Chileno (de 1810 a 1818), no alteró su independencia política, económica ni cultural. Hasta ese momento los sacerdotes misioneros no lograron penetrar la mentalidad del mapuche, ni lograron establecerse en su territorio por largo periodo para ejercer su misión evangelizadora y “civilizadora”. Sólo después a casi setenta años de la independencia de los criollos, estos procedieron a la ocupación de lo que se había denominado la Araucanía. El año 1881 marca el inicio de este proceso, coincidiendo con presiones internas y externas de la burguesía para “aprovechar” esos terrenos que consideraban baldíos y cuando las condiciones militares le permitieron realizar una incursión exitosa, o mejor dicho, sangrientamente arrolladora, (Bengoa, 1991).

Con este proceso se rompe definitivamente la autonomía mapuche. Junto al avance militar, uno de los primeros elementos que fueron impuestos a la sociedad mapuche fue la educación a cargo de ordenes religiosas como la capuchina, educación destinada principalmente a los hijos de cacique, (Marimán *et al.*, 2006) y personajes claves de la sociedad mapuche como el Ülmen y la Machi.

La imposición de la escuela para el mapuche fue simultáneamente violenta: “tras hacer efectiva esta medida, no se reparó en los medios empleados para masificarla...” Muchos caciques en el momento de la pacificación, fueron obligados a entregar a un hijo hombre como prueba de paz. Estos niños rehenes fueron conducidos a Concepción y Chillán, donde se les educó, (Bengoa, 1991).

Por otra parte, desde una perspectiva actitudinal mapuche, relativa a la educación, los valores se relacionan con el yamuwün, azmawün y el mañummawün. En tanto, desde la cosmovisión mapuche se considera que los valores son aquellas ideas más de tipo reflexivas, en el pensamiento mapuche, sobre el respeto por las personas, animales y la naturaleza. En este sentido, se puede inducir que los valores ordenan la reflexión sobre el bienestar del hombre, considerando a los demás individuos con los que interactúa, para favorecer su bienestar y el desarrollo de animales y de la naturaleza. Es decir, en la comunidad mapuche los valores ordenan la conducta de la persona con todo su entorno, incluyendo a personas y seres que están a su alrededor. Desde el mapundungun el respeto por la naturaleza se denomina ekuwün y es a partir de ello que se muestra el significado de ser mapuche o gente de la tierra. También desde un enfoque actitudinal los valores educativos presentes en el discurso de los kimches contienen saberes enraizados en la memoria social, denominados Kimeltuwün o conocimiento educativo, donde se reconoce el valor de las personas, seres naturales y sobrenaturales positivos para el desarrollo del Hombre, la interacción entre las personas y entre el Hombre y la naturaleza. Se explicita como agradecimiento a las personas, medio natural y espiritual (Günechen), (Quilaqueo, 2006).

El núcleo central de las creencias de los mapuches era el culto a los antepasados o pillanes. Cada linaje tenía su pillán o fundador, el antepasado común del grupo. Este antepasado había hecho alianza con un "cuga" al cual sus descendientes debían respetar porque era el protector del grupo. El cuga podía ser un animal, un ave, un reptil, un pez, un fenómeno de la naturaleza. Los mapuches también creían en una vida después de la

muerte. Tenían varios dioses, todos relacionados con la naturaleza. El más importante era el Pillán, el dios creador de todo, cada familia tenía su propio Dios.

Para los mapuches la magia y la superstición eran muy importantes. Creían en seres o espíritus malévolos, como el colocolo, especie de basilisco que al beber la saliva de los hombres les causaba la muerte o el chonchón, vampiro que chupaba la sangre.

Asimismo, pensaban que existían espíritus malignos, responsables de todas las desgracias. Para combatirlos estaban las machis. Cuando alguien fallecía, hacían una ceremonia que duraba varios días y que terminaba con el entierro de la persona muerta, vestida con elegante ropa y acompañada de comida y bebidas.

La educación del mapuche dependía de si era mujer u hombre. A los niños se les preparaba desde pequeños para ser guerreros. Se les entrenaba a través de carreras, escaladas de cerros y distintos juegos, para que tuvieran un cuerpo fuerte y ágil. También se les enseñaba a manejar armas, como lanzas, flechas, boleadoras y macana, y a reforzar la memoria.

A las niñas las educaban las mujeres, les enseñaban a tejer, a cultivar la tierra, a criar niños, a hacer cerámicas y a respetar las tradiciones. Esto último para que en el futuro ellas las transmitieran a sus propios hijos.

La educación Chilena no toma en cuenta y nunca consideró las tradiciones culturales de los niños Mapuches. Todo el mundo es, por definición chileno para el gobierno, es entonces sin interés por este, adaptarse al más del 10% de la población nacional, incluido si en el sur de Chile, el porcentaje de Mapuches, posea un 60% de la población en edad de escolarización.

Los Mapuches llevan sus vidas en relación con la naturaleza y perpetúan tradiciones comunitarias ancestrales. Los ritmos escolares chilenos copiado sobre el modelo europeo imponen a los niños Mapuches una ruptura permanente con la cosmovisión y las tradiciones ancestrales del pueblo Mapuche.

Con todos estos sucesos se da comienzo a la educación del niño, queda reglamentado de una forma natural, el pasado, presente, y futuro, como así también el espacio donde el nuevo hijo nacerá y donde empezará a reconocer, a crecer, educarse y proyectarse.

De esta manera se promueve los principios y valores del seno familiar orientando al fortalecimiento individual y colectivo, a la autoafirmación de nuestra identidad como Pueblo Mapuche.

Empieza así la educación, el fortalecimiento y proyección del niño para con su entorno, descubriéndolo, aprendiendo de él, respetándolo y cuidándolo. Teniendo en cuenta el Kimün Mapuche que será transmitido por sus madre, padre y principalmente por los ancianos y abuelos.

Este Kimün, son los conocimientos y experiencias que se han obtenido y transmitido de generación en generación, el cual es obligación y compromiso de retransmitirlo a las nuevas generaciones a través de la comunicación oral, el desarrollo de la lengua, la enseñanza visual, en los tejidos, en la alfarería, en la orfebrería, en la música, en las comidas, en los remedios y en las ceremonias, (Quilaqueo 2006).

Las personas más sabias del pueblo mapuche, son lo ancianos, los cuales cumplen un rol sustancial, y son llamados Gulamtun.

Tienen la misión de educar, orientar, aconsejar y conducir a los niños, jóvenes y adultos en su formación. Por sus experiencias y conocimientos son reconocidos con natural y profundo respeto, ellos enseñan y retransmiten, los valores que priman en la familia, la Lof, la comunidad, como así también en estos tiempos en las Organizaciones.

En la medida que el niño crece, su madre lo educará principalmente a través de los trabajos y quehaceres de la casa, formando así el espíritu solidario, para con el resto de los integrantes de la familia. También ayudará con el cuidado de los animales domésticos, y con el cuidado de la huerta, con la recolección de hierbas, para remedio, frutos naturales para comer, todo esto lo llevara a conocer su entorno, respetarlo, cuidarlo, y ser responsable de el.

Desde niños, tienen una figura muy activa en la comunidad y en la Lof, ya que son la proyección al futuro, participan en las actividades junto al resto, donde sus responsabilidades están dadas a su capacidad y edad y nunca menospreciando su capacidad debido a su edad.

Por ejemplo: A los más ancianos se le debe juntar la leña (buena leña), esto implica conocer que es lo que deben salir a buscar, cuidar los animales que luego se utilizaran para comer, ayudar con la cocina, todo esto en la época de reunión, o de las ceremonias, que toma 2 o 3 días completos y donde hay muchos preparativos. En las ceremonias son los niños los primeros en salir acompañar a los ancianos y ancianas, para así aprender de ellos, (Guevara, 1904).

Es por esto que en el caso que faltase alguno de sus padres o ambos, son los abuelos y luego los Tíos, que se encargaran de la educación y cuidado. En el caso que faltara alguno o sus abuelos directos, son los ancianos de la comunidad quienes suplirán de una forma natural el rol de abuelos, garantizando así la educación y no perdiendo la continuidad de la transmisión del Kimün Mapuche.

Para los mapuches es fundamental la relación de los niños con los ancianos, ya que los ancianos luego de atravesar toda una vida de aprendizajes y experiencias, se encuentran listos para poder entregar este conocimiento, y son los niños quienes son los más aptos para poder recibirlos, por su edad, por su captación, apertura mental y ansias de explorar la Mapu, donde se le enseñan que se deben manejar con cautela. En esta relación y momento de la vida, es donde los padres se encuentran más atareados en sus quehaceres diarios y aun aprendiendo de su entorno, las mujeres en la cocina, en los telares, con las hierbas y los hombres con la labranza y cuidados. Los ancianos son los encargados de transmitir las características para ser un Mapuche y estos son:

- **Kimcegeaymi:** Sea persona sabia.
- **Newencegeaymi:** Sea sólido en criterios y juicios.
- **Kumecegeaymi:** Sea persona solidaria, afectuosa y condescendiente.
- **Norcegeaymi:** Sea persona correcta, de buena conducta, intachable.

Una de las formas más habituales también de enseñar a un niño, es regalándole un animal nuevo, que puede ser una cabra, oveja, pollito, ternero, potrillo, para que crezcan juntos y aprenda junto a él, se incentiva el sentido del cuidado por la vida, el respeto a todos los seres llevándolos al plano de igual a igual, (Coña, 1973).

A medida que van creciendo las niñas, su madre y su abuela les enseñan como transmitir su Tuvün, su linaje, el pasado, presente y futuro del mismo, y esto se irá plasmando a través del tramado en el telar, donde formaran diversas figuras y simbologías.

Es por las tardes y entrada la noche después de la cena, donde juntos en la cocina mientras las mujeres tejen, los hombres cuentan sobre su jornada y enseñan a los niños cuales fueron las inquietudes, inconvenientes y sorpresas del entorno, también es el momento en que los padres enseñan a través de Epew, que son pequeños cuentos donde dejan un mensaje que enseñará a los niños algo en particular, también es cuando se narran las historias del linaje familiar, de los antepasados, para no olvidar todo el camino que anduvieron hasta que ellos nacieron.

En este momento es donde interviene el abuelo, para recordar y enseñar a sus hijos los factores a tener en cuenta antes de empezar la jornada, es en estas tardes también, donde se tocan los instrumentos de música y ceremonia , y se le enseña a los niños a tocarlos y respetarlos.

En la cosmovisión mapuche no hay nada librado al azar, todo tiene un sentido de ser y estará interrelacionado con todo, desde que sale el sol hasta donde se esconde.

Esto es un simple y sencilla mirada de una educación rica en valores y enseñanzas transmitida de forma oral y del desarrollo de la lengua, donde el sentido es el cuidado y el equilibrio del entorno.

Son estos valores en el seno familiar, en la Lof, en la comunidad, que se preservan aún hoy, y donde se trata de llevar inclusive en las ciudades.

Esta educación ayudará y fortalecerá espiritual, emocional, y culturalmente al niño, para que llegada la edad madura, pueda desenvolverse en su medio u otro y pueda superar las adversidades de la vida de una manera más armoniosa y natural.

3.2.- Evolución Histórica del Sistema Educativo en Chile.

El sistema educacional Chileno, a través de su historia ha sufrido numerosos cambios, producto de los avances educacionales, con el objetivo de alcanzar estándares internacionales, cambios que se ven reflejados con las distintas reformas que se han aplicado a lo largo del tiempo.

3.2.1- Enseñanza en la Época de la Colonia.

En este período, el modelo de educación colonialista, fue también llamado educación para el dominio, este modelo antecede a la constitución del Estado-Nación Chileno.

De acuerdo con la evolución histórica del sistema educativo en Chile, la educación, como educación formal tuvo escaso desarrollo en el período colonial. Las primeras y pocas escuelas estuvieron a cargo de los cabildos o de la Iglesia. Esta dependencia inicial de las primeras escuelas es lo que marca la orientación que a lo largo de la historia ha de seguir la intervención a la sociedad mapuche alterándosele lentamente su propia forma educativa y los fines de ésta, (Guevara, 1911).

El modelo educativo colonialista, tuvo lugar desde la época en que los españoles inician la conquista de Chile en 1540, hasta fines del siglo XVIII.

En el siglo XVI, los franciscanos, no tenían buena imagen de los mapuche, querían erradicar lo que creían una plaga, que impedía a los que deseaban escuchar la palabra de Dios.

En la época de la colonia, la educación estaba en manos de los sacerdotes y escuelas, las que podían tener carácter de públicas o privadas. En estos lugares se enseñaba a leer, a escribir, las cuatro operaciones matemáticas básicas (sumar, restar, dividir y multiplicar) y el catecismo, (Guevara, 1911).

Según Guevara (1904), en esta época, los sacerdotes y doctrineros se encargaron, en el sur de Chile, de cristianizar a los aborígenes durante las primeras etapas de la dominación española. Desempeñaban estas funciones frailes franciscanos y mercenarios, dominicanos y unos pocos clérigos. Los sacerdotes hacían el servicio

religioso en los pueblos y obtenían como renta los derechos parroquiales, los doctrineros se desempeñaban en los campos y eran remunerados por los encomenderos. A cargo de estos últimos eclesiásticos estaba especialmente la enseñanza de los aborígenes.

A fines del siglo XVI, las doctrinas australes alcanzaban a 23, con un número de 23.000 indígenas en evangelización.

En 1593 arribaron a Chile los jesuitas y desde principios del siglo XVII hasta el año 1767, fecha de su expulsión, estos sacerdotes efectuaron la labor de inculcar la religión a los indígenas de Arauco. Luego fueron reemplazados por los misioneros franciscanos de "propaganda fide", que tenían su colegio central en Santa Rosa de Ocopa, Perú.

Esta comunidad fundó en Chillan el colegio de San Ildefonso, casa central de las misiones del litoral araucano.

Tanto los doctrineros como los jesuitas y franciscanos, sólo se ocuparon de la conversión de los naturales al cristianismo y no de realizar algún sistema de enseñanza primaria. Según Guevara (1904), la ineficacia de las misiones es un hecho histórico tan comprobado que negarlo es ir en contra del testimonio abundante de funcionarios civiles, eclesiásticos y militares. Hasta los misioneros pioneros y los últimos en realizar esta labor solían confesar esta verdad ya innegable. Aún a los escritores eclesiásticos más fervorosos, se les escapaban confesiones implícitas sobre el fracaso de sus prácticas.

El padre Alonso de Ovalle, dice en su Histórica Relación: "la resistencia que los indios araucanos han hecho a la profesión de cristianos y la suma dificultad con que se persuadían a dejar sus costumbres gentílicas y abrazar las de nuestra religión católica, lo muestra claramente el escaso fruto logrado con ellos, a pesar de la asistencia, durante tantos años, de nuestros padres misioneros, sin poder lograr que ellos abandonen sus vicios y depravadas costumbres y se convirtiesen de voluntad a Dios. Como se comprenderá era imposible un cambio de mentalidad en esta raza, en un corto lapso de tiempo, (Guevara, 1904).

El aborígen (mapuche) fue refractario a la asimilación de principios religiosos, como señala Guevara (1904), por ser, para ellos, algo nuevo y abstracto, por su estado mental embrionario, pero no por otros motivos derivados de su voluntad, ni por la incompetencia de los misioneros, pues ninguna escuela filosófica podía sentirse competente ante la manifestación de dicha verdad.

Lo que ocurrió, con la empresa de evangelizar a los aborígenes, es que los misioneros se dejaron llevar por un crecido número de bautismo, confesiones y matrimonios, ya que en la realidad estas aceptaciones religiosas, por parte de los aborígenes, no contribuyeron al cambio en su condición intelectual, ni al progreso de su sentido moral.

En 1690 se intentó en Chile establecer escuelas de primeras letras, para los aborígenes, como explicita Guevara (1904), la ley 18, título I, libro VI de la Recopilación de las Leyes de India, disponían la creación de escuelas en las provincias de América. Se creía entre los españoles, que la incapacidad del nativo para aceptar la propaganda de los misioneros se originaba, principalmente, en la dificultad de éstos para entender el castellano y no así las leyes sociológicas. Se pretendía por este medio hacerles comprender el idioma de sus dominadores, lo cual fue en verdad otro error.

La real audiencia en 1690 y el gobernador Marín de Poveda, en 1696, informaron al rey de España, que el proyecto era irrealizable para este país, ya que solamente los indios encomendados, hablaban castellano y las otras bandas aledañas al Bío Bío, aún no estaban sometidas.

Sin embargo, desde fines del siglo XVIII ya se enseñaban algunos conocimientos, muy elementales, de lectura y caligrafía a los niños indígenas que se conseguía atraer a las iglesias misionales. Este ensayo de instrucción duró hasta que los acontecimientos de la independencia de Chile, trastornaron el orden de aquel entonces.

Posteriormente, se pensó en otro medio para civilizar a los aborígenes. El rey Carlos II, dispuso por cédula de 2 de mayo de 1697, que se fundara un colegio seminario para los hijos de caciques (lonkos) de Arauco, el cual sería dirigido por

jesuitas y se enseñaría en sus aulas a leer, escribir, contar, gramática latina y moral. Fijaba la matrícula en 20 alumnos y el presupuesto en 4.000 pesos al año.

También se encargó la enseñanza de lengua araucana y en efecto, se abrieron dos cátedras con este propósito, una en Concepción, dirigida por franciscanos y otra en Santiago por jesuitas.

Años más tarde en septiembre de 1700, bajo el gobierno de Marín de Poveda, se fundó el colegio de naturales en Chillán, con 16 becas. El cura de esa parroquia, don José González de Rivera, donó una casa al seminario.

Durante veinte años funcionaron las clases, con una asistencia que disminuía gradualmente. En 1723, con motivo del levantamiento araucano, los niños indígenas se fugaron y el colegio tuvo que servir entonces para hijos de españoles.

Por cédula de febrero de 1774, el rey Carlos III ordenó el restablecimiento del colegio de naturales. Ahora se abriría en Santiago y no en Chillán. El 5 de mayo de 1775, se inauguró con toda solemnidad en la casa que los jesuitas que habían tenido en San Pablo, en este colegio los alumnos usaban trajes especiales (uniformes) y se nombró rector al presbítero don Agustín Escandón.

Grandes esperanzas tenían las autoridades en los frutos de este plantel de enseñanza, al cual atribuían, en no escasas ocasiones, el progreso de los araucanos. Los estudios iniciados con las primeras letras se desarrollaron, sucesivamente, hasta el latín, a fin de que el estudiante quedase habilitado para las carreras eclesiásticas.

A pesar de todo, la sujeción al claustro eclesiástico y el cansancio que ocasionaba estudios tan estériles y difíciles, aburrían a los jóvenes indígenas, por ello, en 1785, se fugaron a sus tierras dos de estos colegiales y aunque las autoridades los hicieron regresar a las salas de clases, el hecho, muy sugestivo en sí, produjo alarma porque podía ser el principio de un desbande total.

En el transcurso de los años algunos colegiales, con previo permiso de las autoridades, adoptaron los oficios de amanuenses, sastres, barberos y músicos. No fue

posible que otros continuaran estudios superiores por problemas económicos y para no herir el orgullo de los hijos de los españoles.

El 18 de octubre de 1786, el gobernador Benavides, de acuerdo con la real audiencia, ordenó trasladar a Chillán el colegio de naturales y ponerlo bajo la dirección de los franciscanos, posteriormente, en 1791, hubo que cerrarlo por gastos crecidos que ocasionaba al tesoro real.

Los escasos jóvenes aborígenes que aún quedaban, cuando se tomó esta medida, volvieron a sus hogares, para continuar, como lo describe Arana, en Guevara (1904), con su vida bárbara o adoptando algún oficio en las poblaciones del norte.

Fue, este plantel educativo, enteramente inútil por la nula adaptación de los estudios y conocimientos a las necesidades y condición de los aborígenes. La obra de civilizar a los Mapuches fue y continuó siendo, por muchos años, un completo fracaso, (Guevara, 1904).

3.2.1.1.-Intencionalidad de la Educación e Instituciones.

Toda la intención de los responsables de la educación de los mapuche en este período, se centraba en dos propósitos: el interés sociocultural por la transformación del individuo considerado incivilizado, “sin Dios ni ley”, en un ser cristiano, la conquista apuntaba a este fin.

En este sentido, puede entenderse que la educación a través de la doctrina cristiana fue desde un comienzo, desconocedora, en lo más mínimo de la presencia del otro, ese otro con formas de pensar, de ser, que implica muchos rasgos identitarios singulares, por darle un nombre, fue autoritaria porque impuso el aprender como una exigencia unilateral, del ”modo de ser y la cultura occidental”.

Comienza, de este modo, la entrada de un concepto de educación con un significado ajeno al sentido que para la sociedad mapuche tenía su kimeltun o el kimeltuwün, y junto con ello todos los conocimientos que sólo en este plano, son de raíces filosóficas y pedagógicas estrechamente vinculadas.

Tal vez, la atención aquí es la entrada, ya de lo que será una interminable lucha por lograr a través de procesos formativos la transformación “del modo de ser” mapuche por el modo de ser del no mapuche, “sin mediar la voluntad de los mismos”.

La educación a través de las misiones se lleva a cabo a través de diversas instituciones como:

a) Las Encomiendas

En el periodo colonial, la corona española concedía a ciertos hombres y a uno de sus herederos, que habían hecho méritos, los tributos de por vida junto con ello se les encomendaba indígenas a quienes se les “imponía la carga de procurar instrucción religiosa”. La intención de la encomienda era “...incorporar a los indígenas en la comunidad española y enseñarles de esta manera las típicas costumbres religiosas tan importantes para gente sencilla”. De acuerdo a lo dicho por Noggler (1982), esta práctica educativa con finalidad religiosa, tuvo consecuencias negativas que recayeron en la sociedad mapuche que dada a esta situación produjo alzamiento entre los propios mapuche desde Santiago al norte. De este modo la encomienda como una primera institución de educación para la conquista se caracterizó por:

- Ser un método misional de transformación del mapuche, que más que buscar la progresión espiritual del indígena buscaba la extensión del dominio político territorial del conquistador.
- La encomienda española, como método de instrucción alcanza hasta el territorio del río Imperial, y tuvo una duración aproximada de dos siglos, desde el punto de vista social, la sociedad mapuche como población indígena se mezcla con la española de ese tiempo.

b) Evangelización Misional, también llamado Educación para el Dominio

El primer proceso de intervención en la educación hacia los indígenas a través de la evangelización se lleva a efecto, por los soldados y conquistadores laicos que obligaban a los indígenas a bautizarse y a aceptar la fe cristiana de acuerdo a cómo ellos la entendían, (Noggler, 1982).

Esta situación vista como un hecho educativo, señala la particular forma como se da inicio a la relación entre los mapuches y los españoles que llegaban. En este sentido marcó para la sociedad mapuche el primer acercamiento en el plano religioso, en que se aplica el método de la obligatoriedad en “aceptar una fe”, en que el modo de acceder a ella es totalmente desconocido para los miembros de ésta sociedad.

En el territorio mapuche, la evangelización misionera tuvo sus inicios hacia el año 1568. Pedro de Valdivia, funda en Imperial un convento y “conversión”, de los religiosos Franciscanos y Mercedarios que significaba la primera instrucción al indígena de aquel tiempo. La evangelización misional se llevó a cabo fundamentalmente en la zona Mapuche.

3.2.1.2.- Modalidad Educativa (los Métodos)

Se impartía la instrucción religiosa, a través de una serie de métodos, puestos en práctica por cada orden religiosa que se instauraba. Como una especie de políticas para el mejor y provechoso desarrollo de su misión en función de la conquista del mapuche en casi tres siglos de ensayo de diferentes formas.

1.- El primer método fue el de la **encomienda**, encomenderos a cargo de mapuche a quienes les instruían en la religión bajo las costumbres españolas.

2.- Otro método misionero aplicado hasta el levantamiento del 1600, fue en donde los indígenas aprendían “verdades de la religión cristiana“, éstos debían aprendérselas de memoria para acceder al bautismo. Esto es lo que hoy se conoce como el **adoctrinamiento**.

3.- Después del levantamiento, los jesuitas en su labor reconstructiva ponen en práctica el método de las “**misiones ambulantes**”. Esta actividad misionera se realizaba con escolta militar, (Noggler, 1982). “... Este método de realizar la instrucción religiosa, por lo menos estaba más liberada del temor de los mapuche de ese tiempo de una ocupación de su territorio”.

4.- Otro método fue el “**asentamiento forzado**” de los mapuche acercándolos a los centros de misión o capillas con el fin de una intensa evangelización, en donde se les podía instruir “en la fe, las buenas costumbres y en la conducta civil”.

5.- El método de los **capuchinos italianos** fue impartir la instrucción religiosa a través de la práctica de un **régimen de internado**, primero de 15 días de los mapuche catecúmenos, confirmandos o novios. Y luego de 8 días para completar el proceso formativo. En las palabras del primer prefecto bávaro dice: “fue este un excelente método de evangelizar a los nativos”, (Guevara, 1911).

6.- Finalmente el método de los **capuchinos bávaros**, que en asambleas realizadas en 1901 y 1902, fijaron las normas o las metas para hacer la evangelización es precisamente que la tarea principal el anuncio del evangelio “predicar conforme a las órdenes de Jesucristo” No obstante esta evangelización tiene como primeros depositarios a los **jóvenes mapuche**, con ello no se hace sino aplicar otra estrategia que aportó grandemente a lograr la meta de ésta modalidad educativa aplicada; la instrucción. En las familias los misioneros llegaban con facilidad a las familias mapuche, conquistando los hijos para la educación instructiva.

En el periodo de la conquista ya se piensa en la educación de la mujer mapuche. Según, Noggler (1982), la cristianización de la mujer mapuche a través de la instrucción comienza en el año 1571, fundándose el primer convento de monjas en Osorno para la “formación religiosa y cultural de las niñas españolas e indígenas”. Otro monasterio de similares características fue levantado en Imperial.

Sin embargo, es a partir de 1849, donde se masifica ya no la instrucción de la mujer mapuche, sino a través de la educación formal.

3.2.1.3.- Introducción a la Idea de Maestro Indígena.

En 1845, en Los Ángeles, se crea el primer instituto para formar profesores para la región por un alumno de la escuela normal de Santiago. Este instituto no prosperó en su intento por la falta de recursos, (Guevara, 1904).

Dentro de los hijos de caciques que se formaron en la escuela de Chillán, uno de ellos fue Antonio Neculman, hijo del cacique de Boroa, en 1891, él daba clases de elementos básicos, leer, escribir a hijos de caciques de los alrededores, de este modo esta es la primera escuela formada por un profesor mapuche. “Esta familia vive hasta hoy en Boroa, entre cuyos descendientes hay abogados, profesores y personas de mucho prestigio”, (Bengoa, 1996).

En estas expresiones se denuncian los efectos causados por la educación de los hijos de caciques, efectos que tuvieron impacto en los valores afectivos, la diferenciación entre las familias y miembros de un mismo lof mapu como efecto de una supuesta acomodación económica. La educación de los mapuches en esta época, comienza con la diferenciación social entre miembros de una misma familia entre los más y los menos pudientes.

3.2.1.4.- Enseñanza en la Lengua del Conquistador.

Antecedentes aportado por Noggler (1982), sobre la castellanización, nos da cuenta que ya hacia la década del 1570, los sacerdotes de las iglesias que se iban fundando en el territorio mapuche, según los informes de los concilios, los obispos como una forma de hacer frente “al cumplimiento de su difícil cometido” obligaban a los clérigos a “aprender el idioma de los nativos” y para ello, “... se les pagaba más a los que lo dominaban”. De las indagaciones del mismo autor, “pecan gravemente los sacerdotes encargados del ministerio entre los aborígenes si no dominan el idioma de ellos”.

En cambio de los indígenas se dice que habrían “aprendido con gran facilidad la lengua castellana“, ... su facilidad de comprender, junto con su sencillez hacía que entendieran sin dificultad la fe cristiana y que obedecieran a las leyes de la Iglesia, dejando sus costumbres paganas. El matrimonio se implantó en forma normal...”

Estos antecedentes muestran la temprana intervención masiva de la iglesia en el desmembramiento sociocultural de los mapuches a través del idioma, por una parte, un grupo selecto de personas aprende el mapudungun y por otro lado, el Castellano es enseñado masivamente. “... Era maravilloso oírlos entonar en sus casas o al aire libre las oraciones y los cantos que los clérigos, les habían enseñado...”

Se menciona el propósito de esta instrucción para los mapuche; apartarlos de las prácticas culturales, como las manifestaciones de su sistema religioso, formas de la relación del vínculo matrimonial, para lo cual la instrucción era hecha a través del propio idioma.

Con esta intervención que atentó contra el idioma, en el sentido de que los sacerdotes clérigos que aprendieron el mapudungun no lo hicieron precisamente para proyectar la cultura del indígena, sino, para denotarle y justificarles en su lengua los aspectos que ellos vieron como páganos o de tendencias satánicas. Sin embargo, el socavamiento de la base cultural tuvo su origen en la masificación del castellano dada a través de la intensa instrucción religiosa.

3.3. Enseñanza en los inicios de la República. Modelo de Educación para la Asimilación

Este modelo es el que operó y opera desde los años de la independencia de Chile de la colonia española, aproximadamente desde 1810. En este periodo también la educación tiene su continuidad a cargo de los misioneros hasta la primera mitad del siglo XIX, con los franciscanos, capuchinos italianos y capuchinos bávaros.

La intención era la integración de los mapuches a la nación chilena. Rol que debería cumplirlo la escuela. Esta intención era manifiesta por la posición que se le da a los mapuche en la formación del Estado-nación, con el lugar que los chilenos le quisieron otorgar en su condición de “ciudadanos chilenos”. La historia político social vivida por el pueblo mapuche en este periodo en que Chile se consolidaba como nación, en el plano educativo se pensaban nuevas estrategias como la masificación, la legalidad de ésta, la educación de la mujer mapuche.

Desde 1849, año de llegada de los capuchinos al territorio mapuche “la misión trataba siempre de educar a niños indígenas en escuelas propias”.

La enseñanza religiosa en las escuelas fiscales (del Estado) estuvo a cargo del misionero o párroco quien era el encargado del territorio misional a manera de inspección y dirigencia. Para los misioneros siempre estuvo en su programa educacional la educación de la niña mapuche “con el fin de crear la base esencial para la familia cristiana” porque se creía que los propósitos de la evangelización no se facilitarían, en tanto no se llegara a la mujer mapuche de esa época, quien según la observación de los misioneros era difícil hacerlo por la condición de ésta en la organización social de la sociedad mapuche, por lo tanto, la evangelización llegaba más a los hombres.

Esta evidente observación que los misioneros capuchinos, sobre el lugar que ocupaba la mujer en la organización de la sociedad mapuche, tiene tal vez, una doble interpretación: por una parte, desde la percepción del conquistador era vista en una condición de sumisión, subyugada al ámbito familiar y procreación sin protagonismo social, pero por otro lado, se vio la importancia que ésta tenía en la socialización de los hijos, por esa razón, estratégicamente es educada por los misioneros.

Con la educación misional de los capuchinos italianos se comienzan las primeras experiencias de educación en las escuelas, para las niñas mapuche con la intencionalidad de que ellas continuaran la vida cristiana de los “bautizados” a través de una educación religiosa, (Noggler, 1982).

En los albores de la república, puntualmente el 1 de julio de 1813, el gobierno dictó un célebre decreto encaminado a favorecer a la raza aborígen, se ordenaba en éste, que los indígenas pasaran a residir en villas, que se fundarían con este objeto y, entre otros favores con que se les beneficiaba, se disponía la creación de escuelas de primeras letras, escritura y doctrina cristiana. Pero, esta disposición sólo pudo ponerse en práctica en los centros indígenas del norte del país, ya que fue enteramente inaplicable para las tribus araucanas, independientes y revueltas en aquel entonces, (Guevara, 1904).

Cuando la tranquilidad se restableció en el sur y las poblaciones se reconstruyeron, el gobierno pensó nuevamente en el eterno problema de la civilización araucana. Con este fin, se decretó, el 2 de enero de 1832, la reapertura del colegio de franciscanos recoletos de Chillán. El artículo 3º, de este decreto, hacía la siguiente declaración: “el principal objeto de su establecimiento es enviar misioneros entre los indígenas para iniciarlos en los principios de nuestra sagrada religión y procurar su

civilización; sostener un colegio en su convento para los naturales jóvenes que quieran ir a educarse, (Guevara, 1904).

Según narra Guevara (1904), solía haber en algunas iglesias misionales una pieza destinada para escuelas de niños araucanos y de origen español. Un decreto, del 30 de octubre de 1834, acordó la cantidad de cincuenta pesos para la alimentación de los aborígenes, los cuales eran entregados a los franciscanos que se dedicaban a la enseñanza. En otro decreto del 20 de mayo de 1847, se hizo extensiva esta concesión a las misiones de la ciudad de Valdivia y, en el mismo año, se fundó en Tucapel de la costa, otra escuela misional para hijos de naturales y españoles, con un programa en que se incluían la lectura, caligrafía y aritmética. El preceptor percibía una remuneración de 10 a 15 pesos y debía tener en la escuela, por lo menos, veinte niños araucanos.

En 1852, el gobierno autorizó a los misioneros capuchinos para que se dedicaran igualmente a las tareas de convertir a los indígenas y educar algunos niños en sus establecimientos misionales. De esta forma, franciscanos y capuchinos, compartieron el trabajo de educar y reconocieron como límite de su jurisdicción el río Toltén.

En los años siguientes, ambas congregaciones sacerdotales, continuaron impartiendo simples conocimientos de primeras letras y el rezo, en ocasiones dedicaban a los indígenas a las faenas agrícolas, pero sólo eran utilizados en los cultivos de las misiones y no para encaminarlos en un aprendizaje metódico y provechoso.

Antonio Varas, citado en Guevara (1904), condenó esta educación estéril en un notable informe que publicó en 1849, en el cual explicaba la forma de proceder en la reducción del territorio chileno. Entre otras, explica las medidas para conseguir la civilización de los nativos, indicando un cambio en el sistema de enseñanza y, con una clarividencia sorprendente, pedía el reemplazo del sistema usado hasta entonces por otro, lo cual está expresado en los siguientes pasajes:

El terreno en el cual más debe prometerse, el misionero son los niños. Aquí la buena semilla no será sofocada por las malas hierbas. Vana sería la pretensión de civilizar a los indígenas si no se hiciese uso del medio más eficaz para regenerar a un pueblo. Tomad las generaciones que se levantan, preparadlas para la vida civilizada,

ilustrad su entendimiento, haced inspirar en su corazón los sentimientos morales y religiosos, y al fin de tres o cuatro generaciones habréis concluido con la barbarie que ahora los lastima.

Pero no es una simple enseñanza religiosa la que deben dar los misioneros, este debe sustituir a los padres de los aborígenes, debe tener completamente bajo su dirección a los niños, educarlos, enseñarlos y prepararlos para la vida laboriosa del hombre civilizado.

Misiones de esta clase suponen un establecimiento en forma, sometido inmediatamente al misionero, un establecimiento que debía organizarse a imitación de esas colonias agrícolas que la filantropía ha planteado en otros países para apartar del mal camino a los niños de la conducta viciosa y el abandono de los padres que los condenan a su perdición, para hacer así ciudadanos laboriosos y útiles. Semejantes instituciones reúnen todas las influencias civilizadoras. Los niños sometidos a un régimen bien calculado, con su tiempo dividido entre los trabajos agrícolas o industriales, que sea posible poner en ejercicio, y su instrucción primaria, moral y religiosa, se hallan en una situación en que todo conspira a civilizarlos, (Guevara, 1904).

La adquisición de un terreno, suficiente para un cultivo pequeño, la construcción de un edificio sencillo y económico en que pudieran estar, con desahogo y adoptarse un buen régimen, no exige grandes gastos. Los indígenas se prestarían para trabajar en la obra y labrarían el campo, del cual el establecimiento misional hubiese de recoger provisiones. El misionero y un auxiliar para la primera enseñanza y dos o tres maestros para oficios fáciles (zapatero, sastre, carpintero), serían todos los empleados que el establecimiento utilizaría en sus principios, los niños se irían gradualmente empleando en las labores más sencillas del campo, o en los cultivos de la huerta que había de plantarse, harían sus vestidos, calzados, combinando estos trabajos manuales con la enseñanza de primeras letras, la instrucción y la práctica religiosa.

Puede hacerse del maestro una especie de misionero civil, que tome bajo su dirección a los niños, combinando la enseñanza de las primeras letras con trabajos

manuales, los transforme en oficios o cultura de campo y se encargue de la más eficaz preparación para la vida civilizada.

Según Varas, citado en Guevara (1904), aún hay otro grado de enseñanza que debe promoverse y que es de general aplicación. Para encaminar a los indígenas a la vida civilizada e ir combatiendo la independencia incontrolada, que los conduce a abandonarse a sus pasiones, se debe comenzar por aficionarlos al trabajo, ayudarles e instruirles en las operaciones de la agricultura, en los oficios o artes más usuales, en la construcción de sus casas, en la crianza de sus animales domésticos, en el cuidado y asistencia de los enfermos y en todos los diversos puntos, en los cuales la vida de los indígenas difieren tan desventajosamente de las del hombre civilizado.

Sin embargo, los consejos de Varas, no se tomaron en cuenta en las misiones existentes, ni en las que se crearon después, se continuó con el régimen antiguo de enseñar las primeras letras y la doctrina cristiana, (Guevara, 1904).

Los caciques (lonkos), hasta cierto punto, no se resistían a la permanencia de sus hijos en los colegios misionales, ya que ellos tenían especial interés en que aprendieran a leer y escribir para que revisaran los documentos originados de sus transacciones. Por un largo periodo, persistió entre los jefes de familias la costumbre de enviar al colegio al hijo mayor, para que sea más tarde un develador o un defensor de las falacias y ambición del leguleyo, pero de ningún modo por el deseo que se civilizaran, abstracción que no era comprensible en su inteligencia inculta, (Guevara, 1904).

Lo que solían hacer autoridades civiles y militares, creyendo ser una gran obra social en favor de la cultura indígena, era conseguir el ingreso de algunos hijos de caciques a la escuela normal de preceptores de Santiago, más esta medida, no ejercía preponderancia alguna en el adelanto intelectual del araucano, porque ellos, excepto algunos, volvían a la vida bárbara al ponerse en contacto con los suyos.

Según Guevara (1904), la historia de algunos pocos, dió a conocer la suerte que corrieron todos los demás. Esto queda demostrado en la vida de Lorenzo Coliman, quien fue un colaborador en muchos puntos de sociología araucana, el fue hijo de un cacique de Purén, quien después de adquirir en la misión de Collipulli los

conocimientos primarios, ingreso en 1876, por intermedio del General Saavedra, a la escuela de preceptores de Santiago. Estudió tres años y en seguida, en vez de ir a enseñar a los niños de su tribu, se incorporó en 1879, al ejército que expedicionó al Perú. Concluida la guerra, volvió a las tierras de sus antepasados, para casarse a la usanza de los suyos, vivir en rucas, arrendar sus terrenos a los necesitados agricultores y vagar por las oficinas de Angol y Temuco traduciendo al castellano las querellas y peticiones del perseguido pueblo Mapuche.

Sólo en años posteriores se puso en marcha un ensayo de reforma en la enseñanza de los colegios misionales. Existieron posteriormente, como señala Guevara (1904), dos clases de colegios que impartían instrucción a los niños indígenas, en los primeros se les enseñaba nada más que las primeras letras y en los otros se combinaba el aprendizaje de éstas con el de algún trabajo manual.

La enseñanza manual se practicaba en Angol y Lautaro, por monjas franciscanas, en Temuco por las de la Providencia y en las afueras de la misma ciudad, por los padres capuchinos, en Cholchol y Quepe por misioneros protestantes, subvencionados por una sociedad inglesa.

Un hecho histórico relevante, que vale la pena mencionar, citado en Guevara (1904), es el caso del protector de indígenas, residente en Temuco, don Eulogio Robles, quien solicitó, a todos los colegios de la época, algunos informes que quiso incorporar en la escritura de sus memorias de 1901, en la cual incluyó el estado de la enseñanza en las provincias de Malleco, Cautín, Temuco y Valdivia.

En la revisión de estos informes se pudo determinar que los establecimientos atendían de 12 a 230 alumnos indígenas, entre hombres y mujeres, a los cuales se les impartía, según los directores de las escuelas, los siguientes conocimientos, Tabla N° 8.

Tabla N° 8.- Cursos y Asignaturas que se Impartían para la Educación del Pueblo Mapuche, en el Año 1901.

CURSOS PRIMARIOS.	CURSOS SECUNDARIOS
1. Lectura.	6. Historia de Chile.
2. Caligrafía.	7. Geografía.
3. Dictado.	8. Gramática.
4. Aritmética.	
5. Estudios Bíblicos.	
INDUSTRIAS	
1. Carpintería.	4. Herrería.
2. Agricultura.	5. Zapatería.
3. Apicultura.	6. Horticultura, entre otras.

A los alumnos, mientras permanecían en los establecimientos, se les impartían cuatro horas de clases, en las cuales se les enseñaba a leer, escribir, castellano, aritmética, y electivo de geografía e historia del país, el resto del día lo ocupaban el diversos trabajos manuales. A las niñas se les enseñaba a tejer, coser, bordar, lavar y hacer la comida, entre otros. A los niños se les enseñaba a hacer calzado para todos los asilados, cultivaban el huerto y cortaban leña.

Para los trabajos manuales las mujeres tenían una natural disposición, se aplicaban particularmente en los “trabajos de aguja” y en los niños también se notaba cierto interés por aprender algún oficio. Los aborígenes eran capaces de aprender cuanto se les enseñase.

Según lo expresado en estos informes, lo que no se pudo conseguir, fue que los aborígenes dejaran por más de dos años a sus hijos en las escuelas y, por este motivo, los niños olvidaban muy pronto lo que habían aprendido. Cuando los alumnos sabían cepillar o clavar un par de clavos, sus padres los sacaban del colegio pensando que ya eran perfectos carpinteros.

Los Mapuches, aunque no hicieron una resistencia activa a la instrucción de sus hijos, se oponían pasivamente, pues no conociendo los beneficios de la educación, preferían aprovechar el trabajo de sus hijos en las labores del campo y en el cuidado de

sus rebaños. Pero, un sector minoritario estaba verdaderamente interesado en la educación de sus hijos. Sin embargo, había que luchar con los prejuicios, indolencias, vicios y desconfianza de los padres indígenas, a los cuales había que rogarles para que mandasen a sus hijos a la escuela.

La mayoría de las dificultades y falencias, presentadas en estos establecimientos, los directores (monjas o sacerdotes), las asociaban a la baja subvención recibida por parte del gobierno, lo cual dificultaba el realizar más y mejores talleres para los niños, además, se debió hacer frente a la difícil situación de entregar vestimentas, calzado y alimentación a los alumnos indígenas, con los escasos recursos monetarios con los que se contaba, que si bien es cierto, fueron incrementados con el pasar del tiempo, éstos no aumentaron con la misma rapidez con que lo hacían el número de alumnos a los cuales se atendían, (Guevara, 1904).

Por otra parte, se señala en uno de estos informes, que en años anteriores se enseñó a niños indígenas oficios como carpintería, zapatería, e incluso se les envió a Santiago a perfeccionarse, pero al volver a sus casas no ejercían lo aprendido. Muchos, de los que se habían educado en las misiones, vivieron por algún tiempo en los pueblos, aprendiendo los vicios de la gente baja, las maniobras de los tinterillos, robando y engañando, con ello dieron un mal ejemplo a los demás mapuches, despertando el recelo a la educación y el prejuicio de: “los que van a las escuela se ponen pícaros.

Las conclusiones, entregadas en los informes, apuntaban a que los indígenas querían que sus hijos aprendieran, lo más rápido posible, a leer, escribir y sacar cuentas, para que los winkas (extranjeros) no puedan engañarles. La mayoría de los indígenas no estaban interesados en que sus hijos aprendieran un oficio, por ello, tenían por costumbre el no dejar a sus niños en la escuela hasta la conclusión de los estudios, sino que los retiraban después de un año, pensando que ya sabían bastante.

3.4.- La Educación Formal Chilena antes de 1950

Durante la época colonial la educación formal tuvo un escaso desarrollo. Unas pocas escuelas de primeras letras estuvieron a cargo de los Cabildos o de la Iglesia. Esta mantuvo también algunos colegios y seminarios. A fines del siglo XVIII y comienzos

del XIX y como expresión de la ideología de la Ilustración, se fundaron la Universidad de San Felipe y otros centros. A comienzos de la época de la Independencia, se creó el Instituto Nacional, como institución de educación secundaria y superior, dedicada a formar las élites para el nuevo Estado, (Nuñez, 1979).

La Constitución de 1833 - que regiría hasta 1925 - reconoció la libertad de enseñanza y, al mismo tiempo, asignó al Estado una fuerte responsabilidad en el desarrollo y supervigilancia de la educación nacional, (Nuñez, 1979).

En 1842 se creó la primera universidad pública, con el nombre de Universidad de Chile, sobre la base de la antigua Universidad de San Felipe. A ella se le encargó inicialmente la tuición o “superintendencia” sobre el naciente sistema educativo nacional. El mismo año se fundó la primera escuela normal y poco después, una escuela de artes y oficios y un conservatorio de bellas artes.

Durante la segunda mitad del siglo XIX fue constituyéndose el sistema nacional de educación. Un hito importante fue la primera ley sobre instrucción primaria, dictada en 1860. En parte debido al carácter unitario del Estado, en parte por la influencia cultural y educativa francesa, el sistema se organizó en forma centralizada.

Las instituciones educativas principales eran la Universidad y los llamados “liceos”, de carácter humanístico y preparatorio para el ingreso a la Universidad. En 1842, había sólo 2000 estudiantes secundarios, en el año 1852 ya eran 4.268 y en 1908, 7.190 estudiantes.

Las escuelas primarias del Estado se destinaban principalmente a enseñar las primeras letras a niños de las clases pobres. En 1842 ellas matriculaban apenas a 10 mil niños, pero en el año 1887 ya concurrían a ellas 113 mil, lo que representaba una cobertura de 20% de las edades de 6 a 14 años. A estas escuelas se sumaban algunas escuelas comerciales, técnicas o de oficios, que en 1908 atendían a 6.791 jóvenes. Las escuelas normales, por su parte, matriculaban en 1908 a 1.726 futuros maestros. La Iglesia Católica fue aumentando su participación en la tarea educacional y demandaba del Estado el derecho a mantener sus propios establecimientos y a influir sobre la

educación pública, por entonces bajo orientación ideológica liberal. No obstante, la educación pública mantuvo su carácter laico.

Desde los años 80, se abrió paso la influencia cultural y pedagógica alemana. Catedráticos de este origen se encargaron de conducir las escuelas normales y de reformar la educación primaria. Otros, de la misma nacionalidad, fundaron en 1889 el Instituto Pedagógico, destinado a formar profesores secundarios, el cual se integraría posteriormente a la Universidad de Chile, como base de su facultad de filosofía y educación. Desde la misma época, gracias a una creciente responsabilidad del Estado en este ámbito, la enseñanza primaria experimentó una ininterrumpida expansión - salvo en los años inmediatamente posteriores a la crisis mundial de 1929. Así, el analfabetismo descendió desde 60% en 1907, hasta 19,8%, según el Censo de 1952. En 1920, se dictó una Ley de Educación Primaria que estableció la obligatoriedad de la misma y que facilitó la tendencia de crecimiento del sistema.

La Constitución dictada en 1925 separó la Iglesia del Estado, mantuvo el principio de libertad de enseñanza y declaró que la educación era “atención preferente del Estado”. Hacia fines de los años 20 se reorganizó el sistema educacional público y se creó el actual Ministerio de Educación. Se reforzaron los rasgos centralizados del sistema y se estableció una minuciosa regulación de los aspectos administrativos y pedagógicos del mismo. Por los mismos años, manifestaba una tendencia de base científica, que promovía, particularmente en la enseñanza primaria, una pedagogía activa y centrada en el educando. Se inició entonces, en el sistema público, un movimiento de experimentación educacional - traducido en el funcionamiento de diversas escuelas de ensayo - y se aprobaron diversas reformas curriculares. Este movimiento se prolongaría hasta comienzos de los años 70.

Desde comienzos del siglo XX se venía criticando el llamado “enciclopedismo” de la educación secundaria general y se requería una enseñanza más funcional al desarrollo económico. En la década de los 40, se fundaron los “liceos renovados”, que ofrecerían una enseñanza secundaria más moderna. Paralelamente tomó impulso la educación técnica o vocacional. Entre 1935 y 1950 aumentó sus plazas desde 3.456 hasta 9.422 alumnos. Se creó, hacia finales de este lapso una segunda Universidad pública, la Universidad Técnica del Estado. Así, más allá de sus objetivos relacionados

con la integración de la nacionalidad, la educación empezó a orientarse - aunque insuficientemente - por objetivos vinculados a la formación de los recursos humanos requeridos por la industrialización y la urbanización que por entonces experimentaba el país.

A la tradicional Universidad de Chile, se había sumado, a fines del siglo pasado, la Universidad Católica de Santiago y, en la primera mitad de este siglo, la Universidad de Concepción, la Católica de Valparaíso y la Universidad Técnica Santa María, estas cuatro últimas privadas. Además, la ya mencionada Universidad Técnica del Estado. La fundación de ellas y de las dos que se crearían en la década del sesenta, fue autorizada mediante leyes y aunque autónomas, todos los centros privados estaban sujetos a la supervigilancia académica de la Universidad de Chile, que se reservaba la otorgación de títulos y grados. En diversas proporciones, todas las Universidades recibían subsidios estatales y eran prácticamente gratuitas. Mientras en 1935 concurrían a ellas 6.283 estudiantes, en 1950 recibían a 14.917 estudiantes.

3.5.- Evolución de la Educación Chilena en el Período 1950-1990

La educación chilena en la segunda mitad del presente siglo, puede ser descrita a partir de los siguientes procesos que se entrecruzan para permitir una caracterización: la expansión de la cobertura del sistema formal, la diversificación de tipos de instituciones y de programas educativos, la tendencia a la modernización en los aspectos propiamente curriculares y la sucesión de políticas educativas y de reformas en la gestión, de muy diferentes signos.

3.5.1.- El Crecimiento del Sistema de Educación Formal

Como un dato previo a la descripción de las tendencias cuantitativas, debe tenerse presente que en una primera parte del período -desde 1950 hasta 1967- el sistema escolar tenía una estructura distinta a la actual. Así, la educación primaria tenía una duración de 6 años y la educación media, en sus diversas ramas o modalidades, duraciones que oscilaban entre 5 y 7 cursos, (Nuñez, 1979). La reforma educacional iniciada a fines de 1965 alteró esa estructura e introdujo, en términos gruesos, la que rige en la actualidad. Se estableció entonces una educación general básica de 8 años y

una educación media de 4 o 5 años de duración, según de trate de la modalidad científico-humanística o de la modalidad técnico-profesional, respectivamente. Para efectos de la presente descripción y permitir una comparación longitudinal, se supone la vigencia desde 1950, de la actual estructura del sistema escolar. Ello significará que para el primer período, se considerará como “educación general básica”, la matrícula de la educación primaria de entonces, más los dos primeros grados de la educación media, en tanto que como “educación media” se supondrá la matrícula de los grados tercero a sexto o séptimo de entonces, en las ramas secundaria, técnico-profesional y normal. En términos generales, puede afirmarse que en el período, la matrícula educativa crece más rápidamente que la población de las edades escolares (Ver Tabla N° 9).

Tabla N° 9. Población, Matrícula y Cobertura del Sistema Nacional

Rubro	1950	1961	1990
Población de 0 a 24 años de edad	3.499.862	5.991.420	6.503.060
Matriculados en la educación pre-básica, básica, media y superior (Total):	905.504	2.988.502	3.330.740
Pre-básica	9.401		220.396
Básica	831.843		1.991.178
Media	49.343		719.819
Superior	14.917		249.842
Cobertura del Sistema Nacional	26,2%	49,9%	51,2%

Para el conjunto del sistema de educación formal, los establecimientos de enseñanza particular matriculaban en 1950, un total de 251.394 estudiantes, mientras que los de enseñanza pública atendían en ese mismo año a 654.110 estudiantes. La enseñanza privada se hacía cargo pues de un 27,8% de la matrícula total. En 1990, la enseñanza particular atiende a 1.4441.156 estudiantes en el conjunto del sistema, en tanto que los centros de carácter público matriculan a 1.889.584 estudiantes. La enseñanza particular se hace cargo pues, al término del período, de un 43,2% del total de la matrícula.

La educación particular ha mantenido una cierta tendencia a estar más altamente representada en la educación media y superior que en la básica. En la educación pre-

básica, inicialmente manifiesta una concentración de 44% de la atención en centros privados, pero ya en 1970, la atención en centros públicos había aumentado a un 73,4%, en 1981 alcanzaba a 79,2% y en 1990, los diversos programas públicos cubren a un 65,8% de párvulos atendidos. Naturalmente, en un período de cuarenta años, la evolución de la expansión educativa no es rectilínea. Puede distinguirse un período de crecimiento moderado entre 1950 y 1964, una expansión muy acelerada entre 1965 y 1973 o 1974 y luego, una nueva moderación y hasta una detención del ritmo de crecimiento en el caso de ciertos niveles o modalidades, aunque otros sostengan hasta 1990 un crecimiento importante. En efecto, durante los gobiernos de los Presidentes González Videla, Ibáñez y Alessandri, esto es, entre 1950 y 1964, el conjunto del sistema crece desde una cobertura de 26,2% hasta una de 35,8% de la población de 0 a 24 años de edad. En los siguientes once años -1964 a 1974- correspondientes a los gobiernos de los Presidentes Frei y Allende y al primer año del gobierno militar, la cobertura salta de 35,8 a 54,8%. En 1990, al término del gobierno militar, había retrocedido hasta 51,2%. En términos de matrícula, el crecimiento del sistema en las sucesivas etapas se presenta como sigue: entre 1950 y 1964, se crean 819.798 nuevas plazas; entre 1964 y 1974, se ofrecen 1.316.985 matrículas adicionales; y entre 1974 y 1990, la expansión se traduce en sólo 288.455 nuevas matrículas. Para hacer posible la expansión, fue evidente en el subperíodo 1950-1964 una inversión estatal en construcciones escolares, en equipamientos didácticos y en formación o capacitación de maestros y profesores, a la cual debían adicionarse los programas de asistencialidad escolar y particularmente de alimentación.

Sin embargo, para hacer frente a los saltos expansivos del sub-período 1964-74, sin perjuicio de llevar a su más alta expansión histórica el financiamiento público para educación y los programas asistenciales, y de avanzar aún más en la construcción de establecimientos, hubo de recurrirse a medidas extraordinarias como los programas acelerados de formación de docentes y al empleo amplio del sistema de doble turno en la utilización de los edificios escolares, (Schiefelbein, 1976).

La evolución cuantitativa del sub-período 1974-1990, debió ocurrir asociada a dos fuertes crisis del gasto público en educación. La primera tuvo lugar entre 1975 y 1979 y la segunda a partir de 1983, (Latorre, 1987).

La bonanza que ocurre entre ambos lapsos no alcanza a recuperar los índices logrados en el subperíodo anterior. En consecuencia, la expansión se hace más lenta y, como se dijo, en algunas modalidades y niveles se experimenta un franco retroceso. En el mismo sentido opera la disminución de la presión demográfica ejercida sobre la demanda de educación básica. De cualquier forma, el problema de acceso o cobertura está en gran medida resuelto al final del período.

3.5.2.- La Diversificación de Instituciones y Programas

En el período 1950-1990, el sistema educativo nacional se hace más complejo y va respondiendo, de algún modo, a las demandas de una sociedad cambiante. En primer lugar, es apreciable el desarrollo de la educación parvularia o prebásica. En 1950, ella cubría apenas el 1% del total de niños y jóvenes incorporados a la educación. Se impartía principalmente en “cursos de párvulos” anexos a las escuelas primarias estatales urbanas y en “jardines infantiles” privados. Aunque en 1949 se había fundado en la Universidad de Chile, la primera carrera universitaria de formación de educadoras para este nivel, la atención de los “cursos de párvulos” estaba en manos de maestras formadas en las escuelas normales, con o sin especialización en este tipo de enseñanza.

En 1970, se crea la Junta Nacional de Jardines Infantiles, ente público que dio un gran impulso al área de la educación prebásica, mediante una red creciente de “jardines infantiles” establecidos en los sectores de poblaciones de bajos ingresos. Posteriormente, otras entidades con financiamiento público o privado, crearon diversas modalidades de atención a preescolares de familias en situación de marginalidad. De esta modo, a fines del período, junto con aumentar la proporción de “párvulos” en el conjunto de la matrícula del sistema educativo nacional, que ya alcanza a 10,6% del total de efectivos, se tiene en este nivel una gran diversidad de sub-niveles, modalidades y estructuras institucionales, que serán descritas en el capítulo correspondiente.

La educación especial tuvo un alcance muy limitado y prácticamente un carácter experimental hasta la instauración del régimen autoritario, el cual le dio un impulso especial, tanto en cuanto al número y cobertura de establecimientos como a la diversidad de deficiencias o limitaciones que atienden.

En el nivel de la educación obligatoria, el cambio más significativo es la conversión de la tradicional “enseñanza primaria” de seis grados, en la actual “educación general básica” de ocho grados, hecho que ocurre a partir de 1967, en el marco de la reforma general de la educación durante el gobierno de Frei, (Decreto Supremo de Educación N° 27.952, de 7 de Diciembre de 1965).

La mayoría de los cambios de detalle ocurridos en el nivel primario o básico, han tendido más bien hacia la uniformidad que hacia la diversificación. En la enseñanza primaria estatal existían las llamadas “escuelas primarias anexas” a los liceos de enseñanza secundaria. Comúnmente se denominaba “preparatorias” a estas escuelas, ya que aseguraban a sus alumnos -por lo general provenientes de estratos medios o altos, el acceso automático a la educación secundaria humanística. Estos establecimientos fueron suprimidos por la reforma del régimen de Frei, no obstante que en la educación particular ellos han subsistido en amplia medida. También se suprimieron algunos tipos de establecimientos del área rural, como las “escuelas quintas” y las “escuelas granjas” que, dentro de su carácter fundamental de escuelas primarias generales, intentaban una preparación elemental para la actividad agropecuaria.

En cambio, durante el gobierno militar se crearon, en el nivel básico, las llamadas “escuelas de concentración fronteriza”, establecimientos de educación básica completa, con internado y con algunos esfuerzos de capacitación para el trabajo asociados a las características del respectivo medio. Estas escuelas se han localizado en zonas aisladas, de baja densidad, ubicadas en las cercanías de las fronteras con Perú, Bolivia o Argentina, (Nuñez, 1979).

A pesar de estas modificaciones institucionales, la tendencia en la educación básica ha sido a la uniformidad, a partir del predominio de un modelo de educación urbana trasplantado al medio rural.

Se observa un desarrollo y una diversificación creciente de la educación media y de la educación superior. En términos cuantitativos, la ponderación de ambas en el conjunto de los matriculados ha variado notablemente. Mientras en 1950, la educación media incorporaba el 5,4% del total de estudiantes y la educación superior, el 1,6%, en

1981, la media cubría el 18,6% y la superior el 4,0% del total de matriculados. En 1990, esa proporción había aumentado a 21,6% y 7,5%, respectivamente.

El redimensionamiento de la educación media y superior, va acompañado también de una incrementada variedad de instituciones, ramas, programas y especializaciones. En el caso de la educación media, hacia 1950 estaba diversificada en establecimientos secundarios generales, o “liceos”, algunos de los cuales tenían carácter “experimental” o “renovados”, y en establecimientos vocacionales o técnico-profesionales que cubrían diversas gamas: escuelas vocacionales, de dos años de duración tras el egreso de la enseñanza primaria, en las cuales se enseñaban diversos oficios artesanales; escuelas industriales, escuelas agrícolas, escuelas técnicas femeninas e institutos comerciales. A ellos debían adicionarse las escuelas normales, algunas de las cuales era urbanas y otras rurales, con una duración de seis cursos, cuatro de ellos de formación general y dos de formación profesional, (Cox y Gysling, 1990).

Durante el período, algunos de estos tipos de instituciones desaparecieron, como es el caso de las escuelas vocacionales, que fueron suprimidas hacia fines de la década del 60; en este mismo momento otras, como las escuelas normales fueron convertidas en establecimientos post-secundarios y terminaron por ser suprimidas por el gobierno militar en 1973, para encargar la formación de profesores de educación pre-básica y básica a las universidades, (Cox y Gysling, 1990).

Durante el mismo período surgieron y desaparecieron otras instituciones enseñanza media. A comienzos de la década del 50 empiezan a fundarse “escuelas consolidadas”, establecimientos que, sobre la base de una o más escuelas primarias agrupadas, mantenían secciones de enseñanza secundaria y -en algunos casos- de enseñanza profesional. Estas escuelas que tendían a una amplia diversificación dentro de una misma institución, se ubicaban en pequeñas ciudades aisladas de regiones mineras, o en áreas rurales o en el cinturón periférico de la ciudad de Santiago. Hacia el momento de supresión, en 1974, alcanzaron a más de una treintena.

En el caso de la educación superior, hacia 1950 existían, como ya se señaló, 6 universidades: 2 de ellas estatales y 4 privadas, aunque creadas o reconocidas por ley y con fuerte financiamiento estatal. En la década del 60 se crearon 2 universidades

privadas más, también por ley y gozando de amplio subsidios públicos. Por su parte, las dos universidades públicas -Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado- junto con aumentar notablemente su cobertura, se extienden prácticamente a todo el territorio, a través de un conjunto de “sedes” o campus regionales, que tienden a autonomizarse, sobre todo a partir del proceso de reforma de 1967-70. Al mismo tiempo, diversifican su oferta académica, mediante la creación de nuevas facultades, carreras de distinta duración, especializaciones y centros e investigación y extensión.

Ambas universidades se convirtieron en los hechos en subsistemas nacionales de educación superior. Procesos similares de diversificación experimentan también las universidades privadas, especialmente aquellas más antiguas.

En 1981, la organización de la educación superior experimentó una drástica reestructuración legal. Se distinguieron tres tipos de centros de educación superior: las universidades, los institutos profesionales de educación superior y los centros de formación técnica. A las primeras, se reservaron doce carreras de alto prestigio y de mayor duración académica. Los institutos profesionales fueron definidos como entidades docentes que mantendrían carreras de cuatro o cinco años de duración, en tanto que los centros de formación técnica ofrecerían carreras técnicas cortas, de no más de dos años de duración.

Por otra parte, se abandonó el mecanismo de creación por ley de nuevos centros de educación superior. Se dieron amplias facilidades para la fundación de universidades, institutos y centros privados. Por su parte, por un acto de autoridad estatal, las Universidades estatales vieron reducido su ámbito a las facultades e institutos que tenían en Santiago. Con las sedes regionales de las Universidades, se crearon nuevas Universidades públicas, denominadas comúnmente “derivadas”, por ser en cierto modo herederas de las estructuras regionales de las Universidades de Chile y Técnica del Estado. Esta última pasó a llamarse “Universidad de Santiago de Chile”. Adicionalmente, con las facultades de educación de la Universidad de Chile en Santiago y en Valparaíso, se dio origen a sendos institutos profesionales denominados “Academias Superiores de Ciencias Pedagógicas”, las cuales posteriormente se convirtieron en Universidades de Ciencias de la Educación. De este modo, el primitivo sistema de educación superior formado inicialmente por 5 y posteriormente por 8

Universidades, se convirtió en un complejo agregado que a mediados de 1990 estaba formado por 60 Universidades - de las cuales 22 forman parte del subsistema financiado principalmente por el Estado, en tanto que 38 son Universidades privadas que no reciben aporte estatal - 82 Institutos Profesionales - de los cuales sólo dos tienen aporte estatal y 156 Centros de Formación Técnica, todos ellos privados y sin subsidios públicos.

3.5.3.- Mejoramiento o Modernización del Caracol y de las Prácticas Pedagógicas.

Aunque el sentido común y diversos resultados de investigación indican la supervivencia de las prácticas propias de la llamada “pedagogía tradicional”, el período 1950-1990 está caracterizado, por una parte, por la hegemonía de ideas y propuestas pedagógicas de carácter progresista o modernizándose y, por otra parte, por variados y persistentes esfuerzos por renovar el caracol y las prácticas educativas, en su mayoría de iniciativa estatal, (Núñez, 1979).

En la educación primaria, en 1949 se puso en práctica un nuevo currículum, basado en los presupuestos de la pedagogía activa y que incorporaba contenidos funcionales a los procesos de democratización política y social y al esfuerzo de industrialización orientado al mercado interno (Ministerio de Educación Pública, 1949). Los nuevos programas de estudio se mantuvieron vigentes hasta la reforma de 1965-70. Por otra parte, se amplió y desarrolló el subsistema de “escuelas experimentales”, que pretendían hacer investigación y desarrollo al servicio de la modificación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje y difundir sus resultados y experiencias a la escuela primaria común.

En la educación secundaria, como ya se ha indicado, se habían fundado a fines de la década del 40, los “liceos experimentales” que, en número de siete a lo largo del país, ensayaron un currículum más flexible y moderno para introducirlo en un nivel de enseñanza altamente rígido y tradicional. Si bien lograron que paulatinamente se incorporaran al liceo común varias de sus innovaciones, no se modificó en los hechos el carácter “enciclopédico” de los programas, ni la orientación propedéutica del liceo, encarado a preparar para el ingreso a la Universidad, ni se alteraron sustantivamente las prácticas instruccionales, basadas en el aprendizaje memorístico.

Como ya se ha indicado, en 1965 se inició la reforma educacional del gobierno del Presidente Frei.

En sus aspectos propiamente pedagógicos, se modificaron los planes y programas de enseñanza, de la enseñanza básica y de la enseñanza media general, de acuerdo a una concepción curricular inspirada en las propuestas de (Cox, 1984 y Núñez, 1990). Se reformaron también, bajo la misma inspiración, los programas de las diversas especialidades de la educación media técnico-profesional. Junto con el nuevo caracol, empiezan a introducirse en creciente escala enfoques y aplicaciones de la moderna tecnología educativa: nuevos métodos de evaluación del rendimiento, incluyendo el montaje de una prueba nacional estandarizada, al término del 8º año de educación básica, nuevos textos escolares y materiales de enseñanza.

Para apoyar la reforma, se fundó en 1967 el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, organismo del Ministerio de Educación que promovería el perfeccionamiento masivo de profesores en servicio, a fin de capacitarlos para participar activamente en los cambios implantados. Al mismo tiempo, el Centro se encargó de desarrollar los programas y los instrumentos de apoyo para la ejecución de la reforma.

Entre 1967 y 1968 se emprendieron en todas las Universidades chilenas, procesos de reforma demandados e impulsados inicialmente por las respectivas movimientos estudiantiles y acogidos primero por los académicos más jóvenes. Aunque se adoptaron nuevos objetivos generales para la docencia universitaria, tales como vinculación con la realidad nacional, fomento de la criticidad, formación liberadora, etc., la reforma no se expresó con mucha fuerza en el terreno propiamente pedagógico. Se modificaron planes y programas de estudio y se introdujo el llamado “currículum flexible”. Sin embargo, en los hechos no se revirtió el carácter profesionalizante de los estudios superiores ni se afectó la tradicional pedagogía universitaria, (Huneus *et al.*, 1973).

El gobierno del Presidente Allende, en sus dos primeros años, dedicó sus mejores esfuerzos a llevar a sus más altos niveles la expansión educativa y a

democratizar la oferta educativa y la gestión del sistema, sin intentar una nueva reforma educacional, sino continuando la iniciada por el gobierno anterior (Núñez, 1990).

Sin embargo, a comienzos de 1973, propuso las bases de una reforma propia, a partir de una doble fundamentación. Por una parte, la convicción que la expansión lineal del servicio educacional se haría insostenible si no se adoptaba una reestructuración del sistema y si no se reorientaban los objetivos y contenidos educacionales, especialmente en el nivel medio. Por otra parte, la voluntad de ciertos sectores del régimen para impulsar un cambio radical del carácter de la educación, que la pusiese a tono con la tendencia de orientación general del régimen hacia el socialismo.

La propuesta fue conocida como Informe sobre Escuela Nacional Unificada, ENU. En los aspectos propiamente pedagógicos, prácticamente recogía y profundizaba para la educación básica los lineamientos de la reforma anterior. Para la educación media, en cambio, introducía la noción de “educación general y politécnica” y pretendía integrar las dos modalidades en que aquella se diversificaba. La ENU fue fuertemente resistida por la mayoría social opositora al régimen de Allende y su discusión fue puesta en el marco de la fuerte lucha político-ideológica que dividía entonces a la sociedad chilena. En consecuencia, el gobierno de Allende no insistió en su aplicación (Fischer, 1979).

El régimen encabezado por el general Pinochet, en sus primeros años, en los aspectos propiamente educacionales se limitó a repudiar fuertemente el contenido de la ENU y a revisar los programas de la reforma de 1965, depurándolos de todo aspecto que tuviera un sentido “conflictivo” o “político-partidista”. El quehacer pedagógico debía inspirarse en los principios del humanismo cristiano nacionalista que había adoptado la Junta Militar de Gobierno. Se re-legitimaron aspectos de la educación tradicional como la disciplina, la autoridad del docente y del texto, altas exigencias de rendimiento, exámenes, (Brunner, 1981).

Hacia 1976 o 1977, comenzó a introducirse de nuevo una concepción curricular modernizante a través de modificaciones en los sistemas de evaluación: el enfoque de “operacionalización de los objetivos educacionales”. Paralelamente, fueron apareciendo nuevas manifestaciones de la tecnología educativa y diversas propuestas innovadoras

como el “currículum cognitivo” en la educación pre-escolar, o la “educación personalizada” en la educación básica y también en la pre-escolar.

En el marco de una reestructuración general del sistema educativo, que se fundamentó en la ideología neo-liberal, en 1980 se aprobaron nuevos programas para la educación general básica y en 1981, para la educación media científico-humanista y para el área general de la enseñanza técnico profesional.

Junto con diversas actualizaciones y con un esfuerzo por hacer funcionales los contenidos al marco valórico y político entonces imperante, los nuevos planes y programas se caracterizaron por: preferir una indicación de objetivos o de conductas a lograr antes que una selección de contenidos, por dejar un amplio margen de opción metodológica a los profesores, dentro de un marco determinado y un núcleo curricular mínimo, por permitir una importante flexibilidad a los establecimientos para estructurar el plan de estudios. Dado que en lo general, la referida reforma ha sufrido modificaciones en los últimos años, aún se mantiene, en los capítulos correspondientes a cada nivel o modalidad educativa.

Un aspecto importante de la reforma fue el establecimiento de un ciclo común, en los cursos 1° y 2° medio de las modalidades científico-humanista y técnico-profesional, y de un ciclo diversificado, con los cursos 3° y 4° medio, en que se separarían ambas modalidades. De este modo, la enseñanza técnico profesional se concentraría en los cursos 3° y 4°, con un fuerte acento en las asignaturas de especialización profesional y una débil presencia de la formación general. Sin embargo, esta parte de la reforma fue discontinuada en 1987 y se volvió a la estructura original, proveniente de la reforma de 1965. Otra importante innovación fue el establecimiento, en 1983, del PER (Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar), consistente en un sistema de pruebas nacionales estandarizadas, que se aplicaron en los cursos 4° y 8° de la educación básica. El PER se suspendió al tercer año de su implantación. En 1988, se creó el llamado SIMCE, sistema de medición de la calidad de la educación, muy similar al PER, y que actualmente está en plena aplicación.

Los resultados de los sistemas PER y SIMCE permitieron comprobar técnicamente que, a pesar de todos los esfuerzos modernizantes, el nivel general de los

aprendizajes en la educación básica era bajo y que éstos se distribuían de manera socialmente discriminatoria; esto es, los alumnos de las escuelas ubicadas en sectores de ingresos medio-altos o altos aprendían notablemente más que los alumnos de los sectores medios y, particularmente que los de los sectores de bajos ingresos. Comprobaron también que los establecimientos de la educación pagada obtenían resultados claramente superiores a los de la educación municipal y particular subvencionada.

En general, las pruebas PER y SIMCE, además de sus efectos posibles en el nivel de establecimiento o de aula, permitieron tomar conciencia pública de la centralidad del problema de la calidad de la educación. A ello ha contribuido también el conocimiento de los resultados del sistema de pruebas estandarizadas que miden la aptitud académica y los conocimientos específicos para efectos de la selección de ingreso a la educación superior.

En Marzo de 1990, en los últimos días del régimen del general Pinochet se aprobó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). En los aspectos propiamente curriculares referidos a la educación básica y media, en dicha Ley se aprobaron objetivos generales para cada uno de ambos ciclos, muy similares a los adoptados por Decreto respectivamente en 1980 y 1981. En la misma ley se estableció un mecanismo para hacer efectiva la libertad de enseñanza, a través de una profundización del principio de flexibilidad curricular ya introducido en 1980 y 1981. Otro aspecto de esta ley con incidencia en materias curriculares fue la norma que obliga al Ministerio de Educación a mantener sistemas de evaluación de la calidad de la enseñanza, (Espínola *et al.*, 1991).

3.5.4.- Las Políticas Educativas y la Gestión del Sistema Educativo

Durante el período anteriormente descrito, tanto las normas constitucionales como el consenso social coincidían en asignar al Estado un importante rol en la educación, a la vez que se reconocía la libertad de enseñanza y se daba espacio a la iniciativa privada en la oferta educativa.

Sin embargo, dentro del referido marco normativo, se puede reconocer una evolución. La Constitución de 1925, en su capítulo sobre garantías constitucionales, reconocía la libertad de enseñanza como un derecho asegurado a todos los habitantes de

la República. A la vez estipulaba que “la educación pública es una atención preferente del Estado” y que “la educación primaria es obligatoria”. Agregaba que “... habrá una Superintendencia de educación pública, a cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional y su dirección, bajo la autoridad del Gobierno.”

En 1970, una reforma constitucional, entre otras disposiciones, normó el pluralismo que debía respetarse en el sistema educativo. Los preceptos señalados, expresaban la doctrina del “Estado Docente”, en cuya virtud, los diversos gobiernos hasta 1973, normaban y reglamentaban la educación con validez oficial, al mismo tiempo que se responsabilizaban de mantener y ampliar constantemente un servicio de educación pública, primario y secundario, administrado por el Ministerio de Educación Pública. Además, se entendía que el Estado debía garantizar directamente la satisfacción de la creciente demanda social de educación. Al mismo tiempo y respaldado por la garantía constitucional de la libertad de enseñanza, existía una educación privada oficialmente reconocida y que se consideraba “cooperadora de la función educacional del Estado”, en la medida que sus establecimientos se acogían a los planes y programas oficiales y cumplían otros requisitos.

El Estado, en su momento, apoyaba mediante subvenciones aquella educación “cooperadora” de carácter gratuito (CIDE, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, 1971). Durante el período y hasta la instauración del gobierno militar, se discutió permanentemente la relación entre la educación pública y la privada y las modalidades específicas de la compatibilidad entre el “Estado Docente” y el ejercicio de la “libertad de enseñanza”. En el mismo lapso, el sistema público de educación - en términos generales - mantuvo sus rasgos de uniformidad curricular de fuerte reglamentación y de centralización de la administración, con la sola excepción del servicio de educación primaria, que tenía un cierto grado de desconcentración, a través de una estructura de direcciones provinciales y departamentales o locales. La uniformidad y la centralización eran justificadas como funcionales a los objetivos de integración socio-cultural de la nación y a la necesidad de expandir el servicio público de educación y de distribuirlo adecuadamente.

Si bien la educación particular tuvo un espacio importante y contó con cierto apoyo financiero del Estado, debía someterse a las regulaciones oficiales en un grado

que era resistido por los responsables de dicha educación, los cuales demandaron constantemente una menor intervención estatal y más amplios grados de libertad para su sector.

Un problema central de la gestión educativa de la época era el del financiamiento. Para hacer frente a la expansión y mejoramiento de la educación, el Estado destinaba este sector cantidades que oscilaban entre un 12 y un 20% del presupuesto general. Una alta proporción del presupuesto del sector se destinaba a remuneraciones. Sin embargo, la velocidad de crecimiento del personal, requerido por la expansión, y los otros gastos e inversiones obligaban a mantener relativamente bajos los niveles salariales de los docentes. Estos desarrollaron un alto grado de organización sindical y de demanda, teniendo presente que, además, la inflación deterioraba con rapidez sus remuneraciones. Dentro del esquema esbozado, los diversos gobierno desarrollaron sus políticas educacionales y propiciaron cambios en la gestión educativa, en los términos que se resumen a continuación. Durante el gobierno del Presidente Gabriel González Videla (1946-1952), se aprobó la ley de subvenciones a la educación particular, que beneficiaba a los establecimientos “cooperadores de la función educacional del Estado” de carácter gratuito, con una subvención equivalente a la mitad del costo de un alumno de establecimientos equivalentes del Estado, por cada estudiante matriculado en los establecimientos “cooperadores”, (Ley N°9864, del 25 de Enero de 1951).

El presidente Carlos Ibáñez (1952-1958), fundó la Superintendencia de Educación Pública que ordenaba la Constitución de 1925. Se asignó a la Superintendencia, por una parte, un rol de generador de propuestas de política educacional elaboradas en un Consejo Nacional representativo de diversos actores ligados a la educación y, por otra parte, un papel de organismo coordinador y de planificación del servicio estatal de educación, al que se percibía como carente de unidad y articulación entre sus diversas ramas y modalidades, (Superintendencia de Educación Pública, 1954).

El gobierno del presidente Jorge Alessandri (1958-1964), se hizo eco de las situaciones críticas que estaba provocando la expansión lineal de la educación y de la falta de correspondencia entre el desarrollo económico y social y el desarrollo

educativo, a la vez que recogió el desafío de la reunión de Punta del Este y de la Alianza para el Progreso. En tal virtud, inició el esfuerzo de “planeamiento integral de la educación”, entendido en el sentido de racionalizar el crecimiento del sistema y de reformarlo con el propósito de modernizarlo y adecuarlo al desarrollo económico y a las transformaciones sociales que estaban ocurriendo en el país. El aporte de este régimen consistió más bien en plantear el nuevo enfoque de planificación y legitimarlo, llevar a cabo amplios e importantes estudios diagnósticos y constituir equipos y entidades capaces de impulsar la modernización, tarea que llevaría a la práctica el gobierno que le sucedería, (Ministerio de Educación Pública, 1964).

La administración del Presidente Eduardo Frei (1964-1970), como ya se ha señalado, emprendió una amplia y comprensiva reforma educacional, a la vez que adelantaba más aún el proceso de expansión de la educación, apoyándose inicialmente en los aportes del gobierno anterior y beneficiándose de una importante cooperación internacional, en gran medida proveniente de la Alianza para el Progreso impulsada por los Estados Unidos, (Schiefelbein, 1976).

No obstante sus éxitos en los aspectos propiamente pedagógicos, el gobierno de Frei no logró resolver los problemas resultantes de la contradicción entre el crecimiento de la educación y su modernización, por una parte, y la administración centralizada y burocrática que heredó. Como se ha dicho, el gobierno del Presidente Salvador Allende (1970-1973), asignó a educación los más altos recursos financieros, logró llevar la expansión educativa a sus más altos niveles y avanzar en la política de igualdad de oportunidades. Profundizó la desconcentración del aparato estatal de educación, a través de las Coordinaciones Regionales de Educación y quiso desburocratizarla y hacerla participativa, a través de los Consejos Regionales y Locales de Educación. Sin embargo, fue entrabado por la rigidez del conjunto de la institucionalidad estatal y, sobre todo, por el clima de conflicto social e ideológico que rodeó su prematuramente interrumpida gestión.

Con el gobierno de la Junta Militar y del General Augusto Pinochet (1973-1990), se producen significativos cambios en el señalado esquema de gestión de la educación. En una primera etapa, se produjo una intervención militar y gubernamental sin precedentes en el funcionamiento del sistema escolar y universitario. A pretexto de

una necesaria despolitización y reordenación de las instituciones y de la gestión, se impuso una práctica autoritaria y de fuerte control oficial sobre la cotidianeidad de los procesos educativos.

Desde fines de la década del 70 y, especialmente a partir de 1980, se emprendió una reestructuración radical de la gestión. Algunos años antes, para el conjunto del aparato de Estado, se había avanzado en la desconcentración de la administración educativa estatal, en forma de “regionalización”, esto es, de la creación de las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación en cada una de las 13 regiones en que se dividió la administración pública y, más tarde, con la creación de las Direcciones Provinciales de Educación.

En 1977, el Ministerio de Educación se desprendió de buena parte de las escuelas o institutos de educación media técnico-profesional y los entregó a la administración de corporaciones privadas creadas por las asociaciones gremiales de empresarios de la industria, el comercio y la agricultura.

En 1979, una Directiva Presidencial para la Educación normó la doctrina del “Estado Subsidiario”, según la cual se privilegiaba la libertad educacional, se estimulaba la iniciativa privada en educación, la cual debería hacerse cargo de la futura expansión y mejoramiento del sistema y el Estado debía retraerse a cumplir aquellas funciones que la acción de los particulares no era posible o era insuficiente o ineficiente. La descentralización de la gestión sería el corolario de esta nueva concepción.

El Estado, a través del Ministerio respectivo, retuvo la función normativa, que le permitía fijar los objetivos y contenidos de la educación; mantuvo también la función de supervisión, tanto en sus dimensiones de control del cumplimiento de las regulaciones estatales como de apoyo al mejoramiento de la educación; ejerció también la función de financiamiento de la educación gratuita y el correspondiente control de los requisitos para la percepción de la subvención escolar.

La Constitución Política dictada en 1980, replanteó los preceptos sobre la libertad de enseñanza y el rol del Estado en educación en los términos que se especifican en el capítulo correspondiente.

Asimismo, encargó a una “ley orgánica constitucional sobre enseñanza”, los requisitos mínimos a exigir en cada nivel de enseñanza y las normas que permitirán al Estado velar por su aplicación. Además, dicha ley debería fijar los requisitos para el reconocimiento oficial de los centros educativos de todo nivel. La ley se dictó sólo en Marzo de 1990. En el mismo año 1980, se decretó el traspaso gradual de las escuelas básicas y los liceos de enseñanza media del Ministerio a las municipalidades del país, proceso que se completaría en 1986, en los términos que se describen en otros capítulos de este estudio. Ello implicó que en diversas formas, las municipalidades -entonces dependientes del Ministerio del Interior- se harían cargo de la infraestructura y equipamiento, de la administración financiera y del personal de los establecimientos, el cual fue transferido con el status jurídico de trabajadores del sector privado.

Al mismo tiempo, se modificó sustantivamente el sistema de subvenciones a la educación particular, de modo de alentar y sustentar la creación y el mantenimiento de nuevas escuelas privadas gratuitas y el crecimiento de las existentes. El sistema se extendió a la educación bajo administración municipal, de modo que el conjunto de la educación gratuita tuvo apoyo estatal en los mismos términos (Espínola *et al.*, 1991).

Las Universidades existentes hacia 1973 fueron intervenidas por el gobierno militar y en cada una de ellas se designó un “rector delegado” que, a su vez, designó a las restantes autoridades académicas y administrativas y concentró en sus manos las funciones normativas y de gobierno de cada casa de estudios. Esta situación se modificó en 1987, cuando se estableció en cada una de las Universidades e Institutos subsidiados por el Estado una Junta Directiva encargada de elegir al Rector y a las principales autoridades y ejercer un conjunto de atribuciones de administración. Cada Junta estaría compuesta por representantes del Presidente de la República, del cuerpo académico de la Universidades y por personas relevantes del campo social o cultural asociado a cada centro.

Como ya se señaló en una sección anterior, la misma legislación de 1980, permitió la fácil creación de nuevas Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica de carácter privado, sin aporte estatal, de modo de crear una especie de mercado académico en el que las instituciones competirían por atraer a los estudiantes, cuyas familias pagarían los costos de la docencia recibida. A pesar de la

vigencia de la concepción de “subsidiariedad” y de la mayor presencia del sector privado, el papel del Estado continuó siendo relevante, puesto que una alta proporción de los centros educativos y del alumnado, se financian con las subvenciones fiscales, amén que el Estado sigue administrando establecimientos -en forma descentralizada- y continua ejerciendo su rol normativo y supervisor. En suma: paralelo a un gran esfuerzo de ampliación, diversificación y modernización del sistema educativo nacional, éste evolucionó desde un esquema de fuerte y directa responsabilidad estatal en la oferta, ejercida en términos centralizados, a una creciente participación del sector privado y a un replanteamiento del rol del Estado, en un sentido de descentralización y de transferencia de la función de administración de los centros educativos.

3.5.5.- La Educación Chilena en la Actualidad.

La educación chilena se distingue los niveles parvulario, básico, secundario y superior. En Chile la educación esta regida por la Ley Orgánica Constitucional e Enseñanza (LOCE) de 1990.

El sistema educacional en sus niveles parvulario, básico y medio y los centros de formación técnica de la educación superior, están regulados y supervigilados por el Ministerio de Educación. El Consejo Superior de Educación (CSE) tiene como principales funciones pronunciarse sobre la solicitud de reconocimiento oficial de las universidades e institutos profesionales, verificar su desarrollo, establecer sistemas de examinación selectiva y acreditación, recomendar sanciones y realizar estudios sobre la educación superior.

El derecho a la educación y a la libertad de enseñanza están resguardados en la Constitución Política de la Republica, sin embargo, para tener reconocimiento legal los establecimientos particulares, deben cumplir con los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) prescritos por el artículos 15 a 20 de la LOCE. Dichos requisitos y normas son establecidos por el Ministerio de Educación previo informe del CSE.

Nivel Parvulario o Preescolar

La Educación parvularia o preescolar, atiende la población de niños y niñas entre los 84 días hasta los 6 años.

La Junta nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) es el servicio público, dependiente del Ministerio de Educación, encargado de crear planificar, coordinar, promover, estimular y supervigilar la organización y funcionamiento de los jardines infantiles.

La atención preescolar se realiza a través de las salas cunas y jardines infantiles de administración municipal, particular subvencionada, particular, JUNJI o la Fundación Nacional de Atención al Menor (Fundación Integra). La educación parvularia esta dividida en lo siguientes niveles:

- Sala cuna: (84 días hasta 2 años)
- Medio: (desde 2 hasta 4 años)
- Transición: (desde 4 hasta 5 años). Se diferencia en este nivel en Primer nivel (pre kinder, 4 a 5 años) y Segundo Nivel (kinder 5 a 6 años)

Nivel Básico

La Enseñanza Básica desde la reforma de 1965, corresponde al ciclo inicial de estudios escolares. En 1920 la legislación chilena había establecido la obligatoriedad de cursar 4 años de escolaridad mínima. En 1929 este mínimo es aumentado a 6 años. Finalmente, en 1965 se establece la obligatoriedad del nivel básico, cuya duración actual es de 8 años divididos en 2 ciclos y 8 grados (de 6 a 13 años de edad ideal).

- **EGB ciclo I:** 1°, 2°, 3° y 4 año o grado de escolarización
- **EGB ciclo II:** 5°, 6°, 7° y 8° año o grado de escolarización

Los ciclos de EGB se subdividen en Niveles Básicos (N.B.). Éstos son: **N.B.1:** 1° y 2° Básico, **N.B.2:** 3° y 4° Básico , **N.B.3:** 5° Básico , **N.B.4:** 6° Básico, **N.B.5:** 7° Básico , **N.B.6:** 8° Básico

Nivel Secundario

La Enseñanza Media dividida en Enseñanza Media Científico-Humanista (EMCH), Técnico-Profesional (EMTP), y Artística (desde 2006), con una duración de 4 años. La Enseñanza Media se organiza como sigue:

- EMCH 1° a 4° grados

- EMTP 1º y 2º grados (mismo programa educacional que EMCH)
- EMTP 3º y 4º grados programas diferenciados según especialidad

Los liceos o colegios que imparten especialidades técnico-profesionales se les denominan:

- Liceo Industrial: electricidad, mecánica, electrónica, informática, entre otras.
- Liceo Comercial: administración, contabilidad y secretariado dominan estos liceos.
- Liceos Técnicos: vestuario (corte, confección y/o modas), cocina, enfermería, parvulario y otros.
- Liceos Polivalentes: son los que tienen carreras de dos o tres de los liceos antes mencionados.

Así como el Industrial es dominado por hombres y el Comercial es mixto, el Técnico es prácticamente exclusivo de mujeres.

Antiguamente, la obligatoriedad escolar abarcaba solo el Ciclo Básico (EGB) de 8 años. Pero, a partir del 2003, una reforma constitucional, bajo el gobierno del presidente Ricardo Lagos, estableció la Educación Secundaria gratuita y obligatoria para todos los chilenos hasta los 18 años de edad, entregando al Estado la responsabilidad de garantizar el acceso a ella. Esto garantiza doce años de obligatoriedad escolar, hito sin precedentes en Latinoamérica.

También se distinguen modalidades especiales de la educación básica y media como la educación de adultos y la especial (educación diferencial).

La cobertura del sistema educacional chileno es prácticamente universal, como ocurre en países desarrollados, teniendo índices de matrícula que representan esa realidad. La matrícula en **Educación Básica** (EGB) alcanza al 99,7% de los niños entre 6 y 14 años. En el caso de la **Educación Secundaria** la cobertura de la matrícula es de 87,7%, de los adolescentes entre 15 y 18 años.

Está planeada una reforma a la enseñanza básica y media. Un proyecto de ley, que aún está pendiente en el Congreso, pretende establecer una sistema de educación básica y media de 6 años cada nivel.

Educación Superior

En la educación superior se distinguen tres tipos de establecimientos, creados por la reforma de la educación superior 1981, a los cuales pueden optar todos los egresados de la educación media:

- (CFT) Centro de Formación Técnica , tienen un duración de 2 años y sólo pueden otorgar el título de técnico de nivel superior;
- (IP) Institutos Profesionales, pueden otorgar títulos técnicos de nivel superior y títulos profesionales en aquellas carreras que no requieran el grado académico de licenciado.
- (U) Universidades que pueden otorgar todos los títulos profesionales y grados académicos de licenciado, magíster y doctor.
- **Instituto de educación superior de las Fuerzas Armadas y de Orden** estas últimas incorporadas recientemente, pueden entregar a través de sus instituciones educativas títulos y grados académicos, siendo parte de las instituciones educación superior.

Quienes ingresan a la educación superior universitaria pueden optar entre: universidades públicas o privadas que reciben aportes del Estado y se autofinancian, son 25 instituciones agrupadas en el Consejo De Rectores de la Universidades Chilenas e incluye a las principales instituciones de educación superior del país. El ingreso a ellas es a través de un sistema de selección a nivel nacional llevado a cabo mediante la Prueba de Selección Universitaria (PSU); o universidades privadas que se autofinancian. La cobertura de la Educación Superior en Chile se ha duplicado desde 1990, exhibiendo un nivel de matrícula de 47,2% entre las personas que tienen entre 19 y 24 años.

Desde 2004 se inicio un proceso de acreditación de la calidad de la educación superior mediante la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP). Por la Ley N° 20.129 de 2006 se establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior (CFT, IP y universidades) a cargo de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile). Sus principales objetivos son la acreditación institucional y acreditación de carreras y programas de la educación superior.

3.5.6.- La Educación Mapuche en la Actualidad. El modo de vida del mapuche y su transformación como efecto de la escolarización

Según Grebe (2006), se está desarrollando una adaptación creciente de los mapuches a nuestra sociedad mayor y su cultura. Ello ha ocurrido y sigue ocurriendo en forma permanente, especialmente en los sectores urbanos donde se produce un mayor impacto debido, a la exposición e interacción progresiva con la sociedad mayor, y a las influencias transmitidas tanto por la educación formal como por los medios de comunicación.

El status cultural de las diversas familias regionales vigentes, que pertenecen al tronco central mapuche de Chile, es desigual. Numerosos Williches han sido absorbidos por la población chilena de los pueblos y ciudades de la X Región. En el sur de Chile, la máxima densidad poblacional mapuche gravita en la Región de la Araucanía y el Bío-Bío, que cuentan respectivamente con 143.769 y 125.180 habitante mapuches, destacándose en dicho contexto la provincia de Cautín con la mayor población provincial mapuche que asciende a 117.333 habitantes. No obstante, en dichas regiones se observa también una tendencia al desplazamiento gradual rural-urbano, (Grebe, 2006).

Sin embargo, no son las regiones del sur sino la Región Metropolitana donde se ha concentrado la mayor cantidad regional de habitantes mapuches que ascienden a 409.079 habitantes. Estas cifras demuestran los aumentos progresivos de la migración rural-urbana mapuche que incide en el incremento del proceso de aculturación en marcha, (Grebe, 2006).

Cabe señalar que, las decisiones migratorias se están gestando influidas, por las experiencias laborales y migratorias previas que ocurren en sus mismas áreas sureñas de origen, facilitando la toma de decisiones de los migrantes mapuches para movilizarse a centros urbanos de mayor desarrollo, aunque más distantes, (Grebe, 2006).

Pero, en la actualidad el problema central parece centrarse en la continuidad de la cultura mapuche. Dado que los migrantes son en su mayoría adolescentes o adultos

jóvenes, de ambos sexos en condiciones de formar familia, en vez de dar continuidad a su propia cultura, transmitiéndola a sus hijos, se mantienen escindidos de sus respectivos patrilinajes rurales, que los refuerzan y preservan. Debido a su trabajo y vida urbana, los matrimonios jóvenes mixtos suelen ser atípicos e inestables. Sus hijos urbanos se adaptan con mayor eficiencia a la cultura de la sociedad mayor, perdiendo su lengua. Todo ello repercute en el quiebre de las cadenas de transmisión oral que afectan la reproducción de la cultura original. Además, es necesario considerar los desajustes e incongruencias adaptativas y crisis de la identidad étnica que suelen gestarse entre los migrantes.

El propósito de la educación hacia la sociedad mapuche de la época fue incorporar a los mapuches a la sociedad chilena, desnaturalizándolo. Se partió del principio de que los mapuches no tenían cultura. Sin embargo, diversos registros escritos incluso por los propios conquistadores que actuaron a su vez como veedores de la época dan cuenta de los hábitos, de las costumbres, de las formas de trabajo, de la sociedad mapuche.

Al respecto, hoy cualquier mapuche o cualquier chileno escolarizado no puede negar como la educación chilena ha tratado siempre este hecho a través de la historia. A través de la educación del contacto la sociedad mapuche va experimentando una serie de transformaciones en sus aspectos más fundamentales de su vida social comunitaria. Este estado inicial, de la base sociocultural mapuche lo presenta Noggler (1982), desde el punto de vista de los misioneros. Y que dan cuenta de cómo eran las diferentes áreas que componían la cultura del mapuche:

“La base alimentaria mayormente compuesta en vegetales. Esta situación comienza a transformarse con la educación escolar de la niña mapuche, con la enseñanza de los cursos de economía doméstica que fueron transformando el uso de alimentos, ingredientes, incorporación de nuevos alimentos más refinados y en muchos casos el desmedro de los profesores no mapuches por el tipo y la forma de alimentación de los mapuches. La incorporación de la alimentación a los escolares, como medida de beneficio del estado a través de la JUNAEB, donde los niños mapuche cambiaron el gusto por las comidas de sus hogares y se habituaron a tipos y formas de preparación que distaron de la culinaria mapuche”.

El siguiente hecho fue narrado por “un padre o apoderado” mapuche y muestra como en espacios escolares y a través de los profesores en esta temática también se produjo intervención:

“En una reunión de apoderados, hace unos años, el profesor que no era mapuche, dijo a los que estábamos en la reunión, que los niños no se comían la comida que se les daba en la escuela, porque no sabían que tenían un valor nutritivo muy grande y que estaban acostumbrados a comer puro locro y yuyo en sus casas, yo le dije que él como profesor no debería decir eso, o es que acaso nunca supo del valor nutritivo de los vegetales, y que los niños en sus casas comen de todo” (Padre mapuche de la escuela Municipal G- 449, Comuna de Carahue, 2003), (Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato, 2003).

Desde un punto de vista de la profesionalización del chileno en este caso del ámbito del profesorado, se denota como con las actitudes y formas de referirse a los niños frente a un tema cotidiano pero de trascendental importancia como es la alimentación, la educación, el profesorado contribuye a su desnaturalización, formando a los niños mapuches en el desarraigo del consumo y formas de preparación de sus alimentos más recurrentes en su sociedad. Esta actitud del profesor no mapuche, en este caso, ha sido reproducida con una equívoca idea de alimentación.

De la agricultura mapuche, el sistema educativo chileno a través de la profesionalización de gran cantidad de técnicos agrícolas fue cambiando muchas prácticas de trabajo formas de labrar la tierra, introducción de modernos implementos de trabajo, tecnología y uso de herbicidas, plaguicidas químicos que no consideran el daño de las diversas especies del sustrato. Desconocimiento y menos aún el desarrollo de éstas prácticas de trabajo y cultivos de variedades de especies vegetales. Otro ejemplo: la introducción de un pensamiento productivo por un pensamiento de mantención de la variedad de especies como era la lógica mapuche.

“... Mi gente tenía siempre la idea de sembrar de todo un poco, no importaba cosechar tanto sino que hubiera de todo, entonces así había de toda clase de comida... y ahora ya no queda casi nada para sembrar, las semillas ya no se producen en los campos, todo hay que comprarlo, tampoco se piensa hoy día en el ejemplo que se les da a los niños, los técnicos llegan y hacen las cosas como ellos saben y se hacen y los niños que ven

dirán así se hacen las cosas entonces, nadie dice lo que es bueno y lo que no está bien en le trabajo de la tierra” (Jorge Weke, dirigente mapuche zona, Panguipilli, 2003)

En este sentido se vincula la educación con los Programas de Asistencia Técnica referidos a la agricultura, de algún modo se menciona la educación no formal pero que está presente en las actividades cotidianas de la vida familiar, en que los niños, especialmente, hombres, hoy lo ven como algo de total naturaleza. Por otro lado, Noggler (1982) hace referencia a la participación expresa de la mujer, en la siembra de las semillas el hombre en trabajos más pesados y de hacer del trabajo una actividad colectiva, ha sido presentado a través de la enseñanza educativa como antiguas prácticas de cultivo tradicionales, se desconoce el sentido cultural relativo a la fertilidad que esta forma de trabajo tiene para la sociedad mapuche.

Del conocimiento sobre las especies tanto de pájaros, frutas naturales propias de los campos mapuches, sobre tipos y nombres, es cada vez más reducido el conocimiento que los niños tiene sobre este tipo de información, de la que tampoco pueden hacerla práctica. Con respecto a la cultura habitacional mapuche, ya desde los tiempos de la conquista los misioneros con el fin de lograr sus propósitos a través de la instrucción, obligaban a los mapuches a concentrarse viviendo más cerca de las estaciones misionales, en otros casos, se les obligaba a asentarse en pueblos, obligándolos, con ello, a dejar los conocimientos propios de la construcción y observancia del medio para este efecto, por los patrones normativos de asentamiento propios del asentamiento humano en un pueblo o ciudad. De este modo, la educación formal ha cambiado en los mapuches que en gran número estudian carreras técnicas en escuelas industriales que a su plan de estudios no incorporan algún conocimiento básico sobre el modelo de vivienda o patrones de asentamiento/ubicación de la vivienda mapuche. Cuidados de tipo cultural mapuche relacionados con lo anterior. Con ello, hoy la mayor parte de las nuevas generaciones desconoce aspectos básicos que desde la cultura mapuche se observan en esta materia.

3.6 Síntesis crítica

Lo niños que asisten a las escuelas pobres, sean del campo o de las poblaciones pobres, son niños con un retardo sociocultural, en este caso un alto porcentaje de niños mapuches que al emigrar a la gran ciudad, con su familia, pasan a engrosar las cifras de pobres que viven en las poblaciones marginales. El retardo sociocultural significa que el niño no madura correctamente, las diferencias de un mal pronóstico escolar, están asociados a las asignaturas de matemáticas y lenguaje. Sus estructuras cognitivas no alcanzan su potencial de desarrollo debido a la evidente menor estimulación verbal y cultural del hogar y de la escuela. Planteada así las cosas, los niños que vienen del mundo mapuche tienen un mal pronóstico para el trabajo escolar, el origen se puede apreciar en las siguientes relaciones.

- Los ambientes pobres también lo son a la hora de ofrecer estímulos para el aprendizaje.
- Frecuentemente los padres, no alcanzan una educación formal y trabajan en ocupaciones humildes, poco pueden hacer para ayudar a sus hijos.
- La calidad de la estimulación que un padre que vive en la pobreza puede entregar a su hijo, es muy limitada.
- Su acceso a la escolaridad en escuelas de muy bajo nivel, puesto que viven en el campo o en poblaciones marginales de la gran ciudad.
- Una escuela con estas características, es un lugar muy displacentero para el niño contribuyendo a la probabilidad de que abandone el sistema en un corto plazo.
- La pobreza hogareña obliga a estos jóvenes a muy temprana edad, a incorporarse al mundo laboral sin ninguna calificación.

El proyecto educativo liderado por el Ministerio de Educación no se ha interesado en preservar la lengua de la etnia mapuche, a pesar de que los intelectuales mapuches, sobre todos profesores de la Región de la Araucanía, han insistido en la importancia de ofrecer una educación intercultural, por lo menos en algunas escuelas de la zona, con el respaldo oficial de la entidad estatal. Como es natural, tales posturas de parte de la cultura dominante algún efecto han tenido sobre la etnia, como es el alto porcentaje de descendientes mapuches que no hablan el mapudungun, su lengua originaria.

Con la excepción de las organizaciones religiosas, el Ministerio de Educación, nunca estimuló la creación de escuelas con profesores que enseñaran en mapudungun, al parecer una resolución en tal sentido, conecta con las políticas del Ministerio de Educación. Sin duda, esta situación afecta en un grado importante la sobrevivencia de la cultura mapuche, si por ella entendemos además de sus valores, tradiciones, creencias, organizaciones sociales y su lengua.

En cuanto a la educación de los indígenas, ésta tuvo un carácter absolutamente homogeneizante, destinada, según los pobladores consultados, a chilenizar y castellanizar a las poblaciones.

El Kimeltuwün y el ideal de vida mapuche son desconocidos por la cultura escolar. Entonces, el proyecto de sociedad se ve obstaculizado por los efectos del desconocimiento sociocultural, impidiendo una relación interétnica basada en el conocimiento de ambas sociedades. En tanto, en el discurso de los kimches se percibe como opresión para su desarrollo cultural. Puesto que, desde la representación ética occidental, existe correspondencia con los valores amistad, honestidad y solidaridad expresado por los kimches. El proceso educativo desarrollado en la comunidad mapuche, denominado kimeltuwün, tiene por objeto la transmisión de estructuras y significados del patrimonio cultural como un aspecto fundamental en la formación de la persona. Se entiende también como disposición de la persona para aprender un oficio. Se trata de diferentes dimensiones que organizan los contenidos en el Kimeltuwün como conocimiento educativo.

CAPÍTULO

4

*ETNOBOTÁNICA Y
CULTURA MAPUCHE*

4.1.- Introducción a la Etnobotánica

4.1.1. Los estudios de Etnociencias.

Para hacer referencia a los estudios botánicos desde la perspectiva étnica, es necesidad sin duda, comenzar por acercarnos al marco de contenido que ha inspirado este tipo de estudios haciendo referencia a las llamadas etnociencias, dentro de las cuales la etnobotánica y la etnohistoria, son campos bastante estudiados desde la antropología, la botánica y algunas veces desde la "historia pura".

Hacia finales de la década de 1970 comienzan las etnociencias a recobrar el auge que habían tenido en países especialmente europeos a inicios del sigloXX. Dicho auge reaparece un tanto ligado al estructuralismo francés, muy a pesar de los esfuerzos de la época por marcar la diferencia. De las muchas acepciones con que se reescribe esta forma de hacer ciencia están la de "nueva etnografía" o "etnosemántica". Es llamada "nueva etnografía" por su enfoque etic y emic que no lo contemplaba exactamente la etnografía antigua. Etic en el sentido del análisis "nuestro" y emic en el sentido del análisis de los "otros" con quienes investigamos. Exponentes centrales en esta cuestión han sido Goodenough (1964) y Tyler (1969), entre otros. Por su parte, la denominación de etnosemántica se le da debido al fuerte componente lingüístico de los estudios etnocientíficos en cuanto al abordaje clasificatorio del conocimiento (para nuestro caso botánico) étnicos.

Buscando una separación del estructuralismo que reavivó a los etnocientíficos, estos plantean que el intelecto humano genera cultura por medio de un determinado número de reglas finitas o por medio de la lógica inconsciente. El objetivo es determinar cuáles son estas reglas. La diferencia básica entre los antropólogos estructuralistas y los etnocientíficos, está en que los primeros buscan reglas gramaticales que gobiernan la totalidad de los intercambios sociales y son válidas para todas las culturas, mientras los etnocientíficos, se hallan interesados por la formulación de las reglas gramaticales que rigen cada cultura en concreto.

Los etnocientíficos tienen particularmente enfocada la atención, hacia aquellos aspectos de la cultura que reflejan, de forma más ceñida, la concepción que los nativos tienen de su entorno, de la naturaleza humana y de la sociedad. De ahí el gran cuidado

que ponen en lo concerniente a las clasificaciones culturales, y de su singular tratamiento en los sistemas terminológicos, que las culturas emplean para nombrar colores, plantas, animales, sistemas parentales, etc.

Una de las principales críticas que ha recibido esta corriente de la antropología está en su esquemático y rígido método de análisis que no da cuenta ni del cambio cultural, ni de la creación humana ni de su dinámica. Este tipo de enfoques tienden a olvidar que, si bien es cierto trabajamos en las adscripciones culturales y sus representaciones sociales bajo esquemas que tienden a ser clasificatorios (del conocimiento teórico y del conocimiento práctico), no podemos olvidar, como plantea Bourdieu (1991), que estos instrumentos de conocimiento, que son dichos esquemas clasificatorios, cumplen, como tales, funciones que no son de puro conocimiento. Esto dice el mismo autor, contenidos en los principios de percepción, apreciación y acción, funcionan como unos operadores prácticos a través de los cuales las estructuras objetivas de las que son producto, tienden a reproducirse en las prácticas de la realidad social cotidiana e institucionalizada.

Según Tyler (1969), los estudios en etnociencia partían metodológicamente de considerar la cultura como un sistema cognitivo, es decir, abordar la cultura como un sistema de ideas y concepciones sobre la vida y sobre el universo. La idea consistía en dar una exacta descripción de "la gente estudiada". Sin embargo en la actualidad, el interés con un igual fuerte trabajo etnográfico, se encamina a desdibujar la "fotografía taxonómica" que se planteaba en esos años (sesenta y setenta) y se dirige, desde la antropología, hacia investigaciones más desde el punto de vista taxonómico, es decir desde el modo y sentido de cómo "la gente con quien se investiga" nombra las cosas de su entorno (cultural, social, entorno ecológico), y su articulación, mediante organizaciones que además de ser actuales en cuanto se refieren al presente en que son utilizadas, son el producto de la historia que las ha contenido o recreado, a partir de lo que parafraseando podemos llamar, piezas y fragmentos que las necesidades de la práctica impelen a tomar prestados, sometiéndolos continuamente a reestructuraciones y reformas inconscientes (sin necesaria reflexión) e intencionales (por necesidad práctica o teórica) que tienden a integrarlos en el sistema de la cultura vivenciada.

Pero el debate entre esas dos concepciones no sólo se sitúa en el hacer de la construcción teórica, sino también en las técnicas mismas del trabajo de campo. La tradicional etnociencia sigue planteando técnicas como:

La contestación controlada, donde se prepara al etnógrafo en la elaboración de una serie de preguntas frases elaboradas a partir de las clasificaciones internas de la cultura a estudiar, de ahí la importancia de una gran prospección que preceda al trabajo de campo. Todo consiste en llevar al "informante" (como ellos denominan a lo que el nuevo enfoque llama el narrador) por la lógica de la respuesta: "¿Qué es esto?"... y "¿lo que acaba de decir es lo que dijo antes?..." De esta manera van encadenando el gran número de elementos para conformar su clasificación y así su sistema de categorías.

El Análisis formal o dominio semántico es otra de las técnicas utilizadas principalmente para hacer el análisis por medio de una cadena de estructuras de palabras o morfemas de similar significado (ej.: Mesas: mesas de pared, de noche...). Cuando esos elementos quedan dispuestos se dice que forman una taxonomía. Las taxonomías se organizan según dos principios: a) Los nombres ubicados a distintos niveles mantienen entre sí relaciones de contraste (una silla no es lo mismo que un sofá, una mesa no es lo mismo que un escritorio...). b) Los nombres situados a distintos niveles mantienen entre sí relaciones de inclusión (una mesa de pared es un tipo de mesa, mientras que una mesa es un tipo de mobiliario), (Kay, 1966).

En contestación la tendencia actual de cómo hacer trabajo de campo desde el enfoque dinámico contemporáneo de la etnociencia, invita más a lo que en antropología se conoce como entrevistas abiertas y a profundidad a través del tratamiento y análisis del discurso, su significación, acogimiento y representación social. En esta medida se sugiere que el tratamiento de dos niveles o tipos de discurso: 1. El discurso explícito y 2. El discurso implícito. El primero hace referencia a los discursos que surgen cuando el investigador "averigua", puesto que el nativo o individuo inserto en el contexto que pretendemos abordar no siempre tiene consciente lo que queremos saber o muchas veces no le apetece transmitírnoslo. El segundo trata de los discursos que reflejan la realidad que el individuo esta vivenciando y sobre la cual no necesariamente quiere compartir al "forastero investigador". La cuestión entonces está en provocar en el narrador la posibilidad de "lenguajear" (en el sentido de manifestar lo que el

investigador pretende recoger) mediante conversatorios dialógicos de la realidad a la que nosotros pretendemos acceder, haciendo el puente entre los esquemas vivenciales del narrador y los esquemas intelectuales del investigador. Este logro debe complementarse se sugiere con una constante y considerable observación directa de las situaciones sociales y de su respectiva observación participante. Cabe aclarar que esta invitación la contempla la antropología como posibilidad del método epistemológico, no sólo para el caso de la etnociencia sino, además, para las investigaciones antropológicas o más ampliamente de las otras ciencias sociales.

En este orden de ideas, la manta tejida en torno a esta discusión entre antiguas y nuevas posturas, nos ubica en el centro del objeto de estudio: las clasificaciones culturales y su sistema categorial. Veamos entonces dentro del paisaje teórico, cuáles han sido o son en la actualidad las propuestas al respecto.

4.1.2.- Del Adjetivo Calificativo a las Clasificaciones.

Cuando esta calificación comienza a tener injerencia y significado a nivel social, cuando un colectivo que comparte una cultura concreta utiliza este aparente adjetivo calificativo para dar un orden/desorden, una ubicación/desorganización, en fin, una ubicación o referente de los elementos que componen y determinan el mundo social, entonces estamos hablando de cómo y cuándo ese aparentemente simple término bravo, pasa de ser una calificación ("mujer brava") a dar lugar a un tipo de "cosa" en el contexto de referencia ("mujeres bravas"/"mujeres mansas"; "hombres bravos"/"hombres mansos" -o simplemente mujeres y hombres en contraposición a los "seres bravos y mansos"), a asignarle sus sentidos y posicionamientos dentro de la sociedad que los determina como tal.

Durkheim y Mauss (1971) exponían que el hombre clasifica fuera de la necesidad espontánea y desde ahí no solamente construye grupos de clasificaciones, sino también que dispone estos grupos según relaciones muy especiales (por ejemplo el orden jerárquico). En esta medida, dicha postura sustenta como punto central que el objeto de las clasificaciones no es facilitar la acción, sino hacer comprender y desentrañar las relaciones que existen entre los seres, relacionando las ideas entre sí y unificando el conocimiento.

Otros autores como Sapir (1934) y Whorf (1971) por su parte, llevan las clasificaciones al plano del lenguaje buscando, a nivel gramatical y de vocabulario, los modelos que determinan estilos socioculturales de pensamiento, para desde ahí, descubrir el orden y las definiciones nativas. Douglas, (1966, 1973), sustenta que la clasificación binaria es sólo un aspecto de la necesidad de orden para el hombre.

Cuando las reglas son violadas viene el peligro, cuando se pone énfasis en las reglas y distinciones se establece la pureza. Douglas además se opone a la concepción Durkheniana, considerando que el orden social sigue el modelo del orden del universo, poniendo en primer plano la necesidad de lógica que hace posible que el hombre pueda tener su sociedad en orden.

Según Turner (1967,1990) nos lleva a contemplar una clasificación primaria de la realidad. Postula en su estudio sobre los colores Ndembu que las fuerzas que representan los colores son sociológica y lógicamente anteriores a las clasificaciones sociales; concluye que, al abstraer estas configuraciones del color, se producen otros modos de clasificación social.

Leach (1978), se refiere sobre el ordenamiento simbólico de un mundo artificial sobre el cual argumenta que, cuando empleamos símbolos (verbales y no verbales) para distinguir entre sí una clase de acciones o de cosas, estamos creando límites artificiales en un campo que es por naturaleza continuo.

Por su parte el estructuralismo de Lévi-Strauss (1964), concibe la cultura como un sistema cognitivo que funciona según reglas internas de la lógica mental. Esta tendencia busca las reglas gramaticales que gobiernan la totalidad de los intercambios sociales y son válidas para todas las culturas. Y al respecto de las clasificaciones culturales expone la clasificación binaria, como una función mecánica de la naturaleza y de la mente humana.

En contraposición bien marcada, no solamente con Lévi-Strauss sino también con todas las otras posturas, el estructural-constructivismo de Bourdieu (1980, 1991) concibe la cultura bajo cuatro conceptos claves: el habitus, los capitales, el campo y las

prácticas. El primer concepto hace referencia a las estructuras mentales con las cuales aprendemos y aprehendemos el mundo social (historia incorporada). El segundo es visto en términos de ganancias culturales en el sentido de producción de conocimiento teórico y práctico (son entre otros el capital simbólico, educativo, económico que puede ser simbólico y educativo a su vez, pues son ganancia cultural igualmente). El campo hace referencia al contexto y se presenta como campo en el sentido de la física, es decir que puede tener modificaciones dependiendo de las circunstancias y "climas" sociales. Las prácticas hacen referencia a un entramado sistémico que se produce casi de manera inconsciente y que procesualmente remite a percibir, apreciar, concebir y realizar una acción de o sobre algo. Esta postura teórica remite a considerar los sistemas de clasificación como instrumentos de conocimiento que cumplen, como tales, funciones que no son de puro conocimiento. Este autor considera las clasificaciones o categorías prácticas como instrumentos de conocimiento y de comunicación a las que no debe aplicárseles un análisis estrictamente interno que, arrancándolas artificialmente de sus condiciones de producción, prohíba comprender sus funciones sociales.

4.1.3.- Los Presentes y las Perspectivas de la Etnobotánica

Los antecedentes históricos, relacionados con el origen de la etnobotánica, sitúan su origen, en épocas antañas a la taxonomía botánica de Carl von Linneo. Uno de los precursores de ésta disciplina, Georg Everard Rumph, llamado Ruphius, a mediados del siglo XVIII, plantea la nomenclatura del uso popular de las plantas en Indonesia. Pero, en sentido estricto, el término fue inventado por el botánico estadounidense Herschberger en 1895, con la finalidad de aclarar la posición cultural de las tribus que utilizaban los vegetales o sus productos, determinar la distribución antigua de las plantas útiles y definir los caminos seguidos para su intercambio; su definición tiene un carácter utilitario. Desde entonces, la etnobotánica ha sufrido numerosas revisiones, incluyendo la variación de su definición a medida que pasa el tiempo. En la introducción general ya planteamos la definición más actual.

En la construcción de este campo de estudio se ha tendido a dar una confusión, intencional o no, entre Etnobotánica y Botánica Económica. La confusión no ha sido tanto a nivel teórico sino más bien a nivel de conveniencia; uno de los casos más evidentes ha sido el de investigadores norteamericanos como Richard Evans Shultes

director del Jardín, Museo e Instituto Botánico de Harvard quien ha registrado y difundido un considerable número de especies botánicas nativas de la amazonia básicamente en lo medicinal. Este hombre ha sido confundido como un etnobotánico por el sólo hecho de hacer un registro minucioso de estas especies entre las etnias amazónicas, como si "recoger plantas y usos en un medio étnico" ya fuera un estudio etnobotánico propiamente dicho.

Pero la diferencia es bien marcada. Lo que se ha planteado siempre es que la etnobotánica, estudiada sea desde la biología o desde la antropología, debe considerar la estrecha relación ser humano-planta involucrando su entorno y la historia que contempla un papel cultural, social y político en contextos determinados, el trabajo en etnobotánica surgió dentro del marco de las etnociencias y, por tanto, ha tenido el mismo proceso o, por lo menos paralelo, de discusión. De la básica recolección de plantas útiles y de relatos que a veces contextualizaban estas plantas o que daban cuenta del origen de ellas y de su ubicación taxonómica, fue pasando por varios replanteamientos. Estos han sido abordados básicamente para el caso latinoamericano por investigadores mexicanos como Efraín Hernández. y Víctor Manuel Toledo, estudiosos de la etnobotánica desde la biología, la botánica misma y desde la agronomía. Y para el caso europeo han sido especialmente los franceses quienes se han preocupado y continúan hoy estudiando este campo, entre los investigadores más importantes podemos citar a Claudine Friedberg, Denis Lemordant, Ester Katz y Philippe Déscola antropólogos del Muséum National d'Histoire Naturelle y de la Orston respectivamente.

Toledo (1982), plantea el estudio etnobotánico, desde la ética del investigador y desde la ideología contextual del trabajo mismo en esta disciplina. Así, expone que la etnobotánica hace un esfuerzo por integrar lo que se ha visto siempre como desintegrado, por acercar la ciencia de la botánica pura a otras disciplinas y a una realidad pluricultural y multilingüística, por cuestionar los planteamientos positivistas de la ciencia que no admite otras posibilidades que ella misma, en fin por responder a la crisis social a través de una ciencia verdaderamente comprometida, como se perfila la etnobotánica.

Los franceses son más de la tendencia histórica en los estudios etnobotánicos. Estos hacen más énfasis en la evolución del sistema de denominación y de las

características de un entorno vegetal sumado a la acción de los seres humanos, quienes hacen desaparecer los espacios o introducen novedades o cambios. En la actualidad el grupo arriba citado hace un amplio y largo trabajo de campo de etnobotánica en Indonesia.

Sin embargo, ha habido un receso considerable en el cuestionamiento y en la producción intelectual (teórica y epistemológicamente hablando) de esta disciplina; los estudios recientes más fuertemente asumidos por botánicos puros en el caso de Latinoamérica están entre los mexicanos como Rodolfo Dirzo, Javier Caballero, Abigail Aguilar, quienes trabajan la etnobotánica desde la botánica pura. En Perú el Centro de Investigaciones en Cultivos Andinos cuenta con algunos estudiosos como Óscar Blanco Galdós ingeniero agrónomo. En Colombia, el estudio es igualmente seguido por profesionales botánicos, biólogos y agrónomos.

De todas las posturas expuestas en el apartado sobre las clasificaciones culturales nos interesa, para esta propuesta, extraer dos variables fundamentales en el tratamiento del sistema clasificatorio como medio para: 1°.- El conocimiento que generan las categorías que componen dicho sistema y por las que son generadas, y 2°.- La práctica social en la que se ponen de manifiesto y cobran significado. Desde esta perspectiva, el sistema clasificatorio en la investigación sobre plantas y cultura (aunque la invitación es más amplia) debería dirigirse no al tratamiento de reglas inconscientes que hacen a los nativos dar orden al mundo sensible y, para nuestro caso, ordenar para consumir (sustancia psicoactiva), sino a citar como centro los contextos en los cuales se producen dichas clasificaciones y la dinámica que a través de los mismos generan estos grupos. La posición de contexto permitirá además observar cómo la definición y el contenido de las categorías pueden no sólo tender a mantenerse, sino también a cambiar.

En las culturas tradicionales, la naturaleza se ve y se entiende formando unidad con la tradición. La vida y la muerte forman parte de esa unidad. La salud y enfermedad son el resultado del equilibrio o desequilibrio de los elementos que componen tal unidad o realidad amplia y o sus funciones. Las plantas no son vistas por la tradición como vegetales sin más, sino como seres de entidad superior, igual que la tierra y la naturaleza en conjunto. Por esta razón pueden curar o dañar, dependiendo del

uso o de la relación con ellas. Por esta razón fueron usadas desde tiempos antiguos para reequilibrar, que es en definitiva lo que significa salud.

Desde un enfoque antropológico del entorno combinado con la etnoecología, se estudia a los grupos humanos en relación con el medio, como ven ese medio, cómo lo transmiten en la tradición que representaciones hacen de él, como observan y entienden la relación y la repercusión del medio en la comunidad, y de la comunidad en el medio, como integran el entorno con sus vidas. Desde un enfoque etnobotánico nos adentramos en la naturaleza a través de las plantas y entendidas por los propios miembros de las comunidades que las usan. Los mapuches tienen sentimiento profundo y antiguo unido indisolublemente a la tierra y a los seres que en ella habita. La tierra, la tradición mapuche no es un objeto de explotación o dominación sino una madre querida y esta íntimamente ligada.

4.1.4.- Etnobotánica y Educación Ambiental en Chile

Por su naturaleza, la etnobotánica es una disciplina interdisciplinar, sin embargo no se encuentra dentro de lo que son los programas actuales de Educación Ambiental en Chile, aunque podría pensarse lo contrario dados los orígenes y bases de dicha educación.

El conocimiento etnobotánico, en las distintas culturas, especialmente en las originarias de cada país, se transmite de una generación a otra en forma oral. Este tipo de enseñanza al ser informal, tiende a perderse en el tiempo, principalmente por la modernización. La Educación Ambiental debe buscar fomentar el establecimiento de un sistema de valores que esté en armonía con el medio cultural tradicional. En este medio cultural tradicional se deben incluir las raíces indígenas de cada país, y tomar en consideración los conocimientos que ellos tienen sobre el ambiente. Hoy en día, en los sistemas Educativos de gran parte de los países se han dejado postergados los conocimientos de sus respectivas etnias, dejándolas aisladas dentro de la sociedad, lo cual, ha llevado paulatinamente a la pérdida de su cultura. Lo que empeora esta situación es que los padres de las nuevas generaciones no les transmiten a sus hijos su lengua ni cultura, para evitar mofas y malos tratos (Paillalef, 2003).

Los conocimientos de etnobotánica dentro de la sociedad actual, son escasos. Pero en los últimos tiempos, se ha concluido que el conocimiento y la práctica popular referente a las plantas pueden ser investigados en sociedades modernas y tecnificadas, como la actual. Los resultados de dichas investigaciones, tanto en forma de conocimientos como de técnicas, pueden ser devueltos a la sociedad, utilizando a la etnobotánica como recurso didáctico en Educación Ambiental, tanto formal como no formal (Verde et al., 2007).

Si se utiliza la etnobotánica como recurso didáctico, los estudiantes aprenderían tanto de las costumbres de su cultura originaria como del medio ambiente, y les ayudaría a comprender mucho mejor la importancia de conservar y mantener el medio ambiente. A esto, se debe agregar la influencia que tienen los sectores de mayor edad, que puede intercambiar conocimientos con los estudiantes y los docentes, haciendo de esta experiencia muy enriquecedora.

Chile se rige, en lo que es materia de Educación Ambiental, por las normativas y objetivos propuestos a nivel mundial, lo cual impide de algún modo, apreciar claramente las necesidades culturales que tiene en ese aspecto el país. En relación a lo que es etnobotánica, no se encuentra presente en el currículo chileno en ninguna de las asignaturas. Las etnias presentes en Chile, son estudiadas en la Asignatura de Historia y Geografía, en donde se hacen descripciones de su ubicación dentro del país, el nombre de su lengua y su cultura. Y es sólo en esta instancia, en donde los chilenos adquieren conocimientos acerca de los pueblos originarios de país. Un solo elemento de la etnobotánica mapuche se menciona en dicha instancia, que corresponde al árbol sagrado del pueblo Mapuche, el Canelo (*Drimys winteri*), el cual es conocido como tal por gran parte de los chilenos o huincas.

La etnobotánica de los mapuches, si bien no es considerada dentro del currículo escolar, hoy en día está siendo el centro de atención el mundo científico, ya que a partir de las nociones que los mapuches poseen sobre las plantas, la ciencia elabora diversos elementos, en especial medicamentos. Además de la elaboración de productos, los investigadores se dedican a la confección de libros, en los cuales se hacen reseñas de los tipos de plantas utilizadas para la medicina y los rituales que ellos realizan. Entre los diversos autores destacan: Hochstetter (1975), Cárdenas y Villagrán (2005), Pardo y Pizarro (2005), Vogel et al. (2008), entre otros.

El problema en esta instancia radica, en que el mundo de la ciencia utiliza los conocimientos etnobotánicos, sin posteriormente mencionarles a ellos los resultados de los experimentos o productos elaborados. Existe una usurpación de conocimientos, la que no existiría, si la población chilena fuera instruida en conocimientos e importancia que tiene la etnobotánica. Este hecho ha dejado apreciar la incapacidad del gobierno en lo referente al reconocimiento y protección del conocimiento tradicional (Seguel, 2008).

Dentro de la Declaración de Río de Janeiro, fue planteada la necesidad de que los gobiernos y los organismos intergubernamentales protejan los métodos de conservación tradicional y los conocimientos de los pueblos indígenas. En el artículo 8 del Convenio sobre la Diversidad Biológica, se mencionan las obligaciones jurídicas de los Estados, entre las cuales se encuentran respetar, preservar y mantener los conocimientos, innovaciones y prácticas de los pueblos indígenas en relación con la conservación y utilización sostenible de la biodiversidad. En Chile, se puede apreciar, en términos educativos, la no existencia de la preservación y mantenimiento de los conocimientos. En primer lugar, no se hace mención alguna dentro de los planes de estudio de algún mecanismo que le permita al pueblo mapuche seguir entregando a sus descendientes, los conocimientos básicos que permitan mantener su cultura, y en segundo lugar, por parte de la gran mayoría de los chilenos, no se aprecia respeto hacia la cultura mapuche (Seguel, 2008). Es por estos motivos que los conocimientos de los mapuches, en especial los relacionados con la etnobotánica, se encuentran en peligro de extinción.

4.2.- Zonas Biogeográficas ocupadas por los Mapuches.

En un corte transversal desde el Oeste hacia el Este del área ocupada por los mapuches, se distinguen distintas zonas biogeográficas que ellos identifican y caracterizan nítidamente, y que reciben designaciones específicas en lengua mapuche. El *lafkenmapu* o tierra del mar, comprende las planicies costeras, ubicadas entre la Cordillera de la Costa y el Océano Pacífico, el Valle Central es denominado *lelfun mapu*, y el sector cordillerano recibe el nombre de *inapire mapu* o tierra cercana a las nieves. Estas denominaciones, corresponden a una comprensión vernácula de la geografía y geomorfología de estos sectores y sus diversas potencialidades económicas,

y poseen una determinada ubicación en la cosmología mapuche. Es así como, el *lafken mapu* se encuentra relacionado con el Poniente y la tierra de los muertos, la gente que habita este sector, recibe la denominación de *lafkenche* o gente del mar. *Inapire mapu*, por el contrario, se vincula con el Este (*Puel*), de importantes connotaciones ideológicas, pues allí moran las identidades, cerca de los volcanes y nevados andinos. Este sector se caracteriza botánicamente, por la presencia de los grandes bosques de “araucaria” (*Araucaria araucana*), conífera chilena que crece a los novecientos metros sobre el nivel del mar y recibe el nombre vernáculo de *pewen*, cabe mencionar además que sus semillas, contienen abundante almidón y son la base de la alimentación de los indígenas que ocupan este sector, que se denominan *pewenches* o gente de los pinares. El *lelfun mapu* goza de un agradable clima continental y es el de mayores potencialidades agrícolas, sus habitantes reciben el nombre de *lelfunches* o gente de los llanos. A continuación se describe cada zona biogeográfica:

4.2.1.- Lafkenmapu: El Usos del Recurso Marino.

La extraordinaria riqueza de peces, moluscos y algas del litoral de la Araucanía y sus recursos forestales costeros, han caracterizado el poblamiento humano de este sector, desde el periodo Arcaico hasta el presente. Son numerosos los depósitos arqueológicos costeros, o conchales, que desafortunadamente han recibido muy poca atención de parte de los prehistoriadores y en los cuales probablemente se encuentra la clave de los poblamientos más antiguos de la región. Los testimonios de los primeros españoles que conocieron la región resaltan la arraigada adaptación marítima de sus habitantes, conocedores de la recolección y pesca de orilla y en botes, con anzuelos, redes y arpones, todos ellos fabricados con productos del bosque nativo. También esta la pesca nocturna usando antorchas e incluso la pesca submarina por sumergimiento (Hilger, 1957).

Cabe destacar la arraigada tradición de estas poblaciones costeras, en la recolección de algas marinas, que usaban fundamentalmente para alimentación. Son muy abundantes en esta región la *Durvillea antarctica*, que recibe el nombre de *kollof* o *cochayuyo*, una enorme alga parda, que se adhiere a las rocas mediante un vigoroso disco basal y posee un tallo duro y flexible, denominado *hulte*, que se consume crudo y cocido en variados guisos. La *Porphyra columbina* o *luche*, es un alga roja que crece

adherida a las rocas en la línea de las mareas. Esta especie también, es alimento preferido de los *lafkenches* hasta el presente. El comercio de algas es consecuencia de la preferencia de los mencionados productos marinos, por parte de los mapuches, que debe tener antecedentes en la prehistoria de acuerdo a las crónicas tempranas Nuñez Pineda y Bascuñan (1863). Mientras que la pesca es una actividad realizada fundamentalmente por los hombres, la recolección de mariscos y algas, es una actividad en que también intervienen la mujer y niños, aprovechando las bajas mareas. Los niños hacen pelotas de *kollof*, para jugar a modo de fútbol este elemento es también, muy apreciado en la costa para el juego tradicional de la *chueca* o *palin*, una especie de hockey, en el que intervienen dos equipos de hombres y es celebrado por toda la comunidad.

4.2.2.- Lelfunmapu: Uso del Recurso Forestal.

Actualmente, el Valle Central de esta región de Chile, es considerado como un territorio de importante potencialidad agrícola. De acuerdo a las descripciones de cronistas del siglo XVI, ésta era una zona de gran densidad demográfica, y los asentamientos mapuches, compuestos de familias extensas, con un patrón disperso, se instalaban en las riberas de los numerosos ríos que cruzan estos territorios. Los bosques deciduos de *Nothofagus*, así como los bosques siempreverdes meridionales, presentan un ambiente poco común, en cuanto a la potencialidad de productos de recolección vegetal, por la producción de frutos carnosos y comestibles de las innumerables plantas que los componen, dentro de las cuales hay árboles y arbustos, como el peumo (*Cryptocaya alba*), el boldo (*Peumus boldus*), keule (*Gomortega queule*), “avellano” o gevuin (*Gevuina avellana*), diversas especies de michay (*Berberis darwinii*, *B. serrata*, *B. dentata*), litre (*Lithraea caustica*), pitra (*Myrceugenia planipes*) y muchos otros, como la murta (*Ugni molinae*), mulul (*Ribes glandulosum*), luma (*Amomyrtus luma*).

No solamente los árboles proveen de frutos y bebidas a los mapuches, sino que también son ricos y variados en el sotobosque, además fuente de alimentos. Así por ejemplo, las lianas y las epifitas, son también buscadas por sus agradables frutos. Entre ellos se puede mencionar, nuestra flor nacional, el copihue (*Lapageria rosea*), el coguil (*Lardizabala biternata*), el poe (*Fascicularia bicolor*) y la quilineja (*Luzuriaga radicans*). Estos frutos, junto a los de la frutilla silvestre o *khelgen* (*Fragaria*

chiloensis) y muchas otras bayas y drupas, se comen frescas o secas y servían para hacer bebidas fermentadas o mudai. Muy apreciados son, el apio del campo o panul (*Apium panul*), el panke o nalka (*Gunnera tinctoria*) y el “chupón” (*Greigea sphacelata*). Eran también consumidas, un sinnúmero de plantas que producían tubérculos o raíces carnosas comestibles, tales como el lahue o lam (*Sisyrinchium spp.*), en distintas especies, y mas de treinta variedades de papas silvestres, el famoso ligtu (*Alstroemeria ligtu*), llamado tambien nil, del que se fabricaba una harina blanca y sustanciosa muy parecida a l chufiu, que se daba a los enfermos, el huanqui (*Discorea arenaria*), el nao o papita del campo (*Conanthera biflora*) y *Heliantus tuberosus*. Por su importancia en la genética de la papa cultivada o pofiu (*Solanum tuberosum.*), debemos mencionar, que precisamente en esta región, se han encontrado en depósitos arqueológicos del Pleistoceno Tardío (Ugent *et al.*, 1987), restos de malle (*Solanum maglia*), especie que aún se consume en estado silvestre. También se deben mencionar varias especies de helechos, con rizomas comestibles, algunos de ellos de gran tamaño, cuyo corazón y tallo se secaban y molidos proporcionaban una especie de harina, con la cual se preparaba una espesa sopa (Hilger, 1957). El mas conocido de estos helechos usados en la alimentación mapuche es el gran afipe (*Lophosoria quadripinnata*).

También era recolectada una enorme cantidad de hongos, dentro de los cuales cabe destacar, más de diez especies del genero *Cyttaria*, asociadas al bosque de *Nothofagus* especialmente a l “roble” o pellin (*N. obliqua*) y a l coigiie (*N. dombeyi*), llamados changes y digüeñes. Mención especial merecen las gramíneas silvestres, que han recibido mayor atención de botánicos que de antropólogos y arqueólogos. (Muñoz, 1944; Mathei, 1986). Las mas conocidas son el magu o “mango” (*Bromus mango*), que probablemente fue manejado como un cultivo, el lanco (*Bromus catharticus*) y la teca o tuca (*Bromus berterianus*). Los granos de esta última, se cosechaban en noviembre, cuando aún estaban verdes y se secaban a l sol para concluir su madurez. Con ellos se hacia harina para cocer pan (kofke) y tostada se bebía con agua (Gay, 1865). El madi (*Madia sativa*), proporcionaba semillas oleaginosas, que se cocían o simplemente se exprimían, originando un aceite de muy buena calidad. Las referencias a estas gramíneas y su uso económico por parte de los mapuches son abundantes (Molina, 1788, y 1795; Mosbach, 1930; Hilger, 1957, Augusta, 1966). Aún no hay certeza acerca de si fueron alguna vez cultivadas; Philippi (1864), menciona que Gay encontró cultivo de magu en Chiloé.

Finalmente, cabe destacar la extraordinaria importancia que tuvo el bosque, para los mapuches, como fuente de plantas medicinales, muchas de las cuales, por su extrema relevancia, fueron elevadas a categorías religiosas. En efecto, gran parte del sotobosque, era requerido para curar diferentes dolencias y la taxonomía vernácula mapuche, alude muchas veces al efecto terapéutico específico de cada planta, al que siempre va unido, el vocablo colectivo lawen o lahuen, que significa medicina. Estas plantas eran generalmente, preparadas e ingeridas, como infusiones o aplicadas directamente en el lugar de la dolencia. Encontramos algunos ejemplos de esta utilización de la flora nativa del sotobosque, en distintas especies de helechos, como el llushu lawen (*Hymenophyllum dentatum*), para curar el ombligo de los recién nacidos; llanca lawen (*Lycopodium paniculatum*), para sanar úlceras y tumores y en lafquen lawen (*Euphorbia portulacoides*) o remedio del agua. Una de las plantas importantes medicinales de Chile es el cachan lawen o “cachanlagua” (*Eythraea chilensis*), cuya infusión sirve para múltiples usos terapéuticos. El uso mágico de las plantas, era frecuente; así el huentru lawen (*Ophioglossum vulgatum*), era usado por las mujeres, para engendrar hijos varones, huilel lawen (*Hypolepis rugosula*), ayuda a los machi o chamanes, a pronosticar males causados por huekufu o demonios. Se preparaban filtros de amor o para provocar la separación de los amantes, con plantas como el huedahue (*Gleichenia litoralis*). Una de las plantas más temidas es el latue (*Latua uniflora*), que puede llegar a causar la muerte por envenenamiento, y usado en pequeñas dosis, tiene propiedades alucinógenas.

4.2.3.- Inapiremapu: Manejo del Bosque de Araucaria.

Uno de los subgrupos mapuches que mantuvieron por más tiempo su sistema tradicional de recolección, el que aún permanece vigente en los lugares más alejados de los asentamientos urbanos son los descendientes de grupos cazadores cordilleranos, que fueron absorbidos por los mapuches a partir del siglo XVII, junto con los indígenas pampas, ranqueles y otros que habitaban las pampas transcorderanas de la, actual Argentina. Habitan las faldas occidentales de la cordillera de los Andes, entre 37° y 40° de latitud Sur y a los novecientos metros sobre el nivel del mar. En esta zona existe una formación boscosa, en que predomina, la especie conocida en taxonomía botánica con el nombre de *Araucaria araucana*, esta especie es una de las coníferas más antiguas del continente americano, araucarias fósiles han sido descritas para fines del

Cretácico e inicios del Terciario, tanto en el área que actualmente habita, como también más al Sur y al Norte. Sus restringidas y aisladas áreas de distribución actual en las Cordilleras de la Costa (Nahuelbuta) y de los Andes, dentro del territorio mapuche, representan los últimos remanentes relictos de un bosque que tuvo una amplia distribución en el pasado del cono sur de América. Este árbol alcanza hasta los treinta metros de altura y su fase de envejecimiento llega, hasta más de los 1.500 años de edad. Su aspecto joven es cónico como gran parte de las coníferas, y de adulto, asemeja a un plumero o paraguas, son plantas anemófilas, polinizadas por el viento, las piñas o conos femeninos y masculinos se encuentran en árboles separados. Cada árbol femenino, produce un promedio de veinte a treinta grandes conos, que al madurar expulsan alrededor de trescientas semillas o piñones, denominados niliu, cada una de ellas de tamaño mayor a una almendra (Montaldo, 1974). La importancia de esta especie, conocida en lengua mapuche como pewen, en la sustentación aborígen desde épocas prehispánicas, ha inducido a los indígenas que habitan en esta zona, a calificarse como pewenches o “gente de la araucaria”, los territorios en que crece este árbol, son denominados pewenmapu o pewenento (tierra o zona del pewen) (Brag, 1984).

El sustento de esta gente en su vida cotidiana, esta basado en piñones sacados de unas piñas de diferente calidad. Estudios etnográficos actuales, han sacado a la luz una notable sobrevivencia de esta economía recolectora y a la vez han permitido comprender la estrecha relación que existe entre esta actividad económica, aspectos ideológicos y de organización social de los pewenches. A fines del verano y después de la cosecha en las huertas, ya han madurado los piñones. En esta época, toda la familia extensa, se traslada de los asentamientos bajos, donde habitan permanentemente, a las piñaleras, allí construyen sus viviendas transitorias u ocupan instalaciones preexistentes. De acuerdo a crónicas del siglo XVII, había algún concepto de territorialidad familiar, en la explotación de las araucarias, situación que al parecer se mantiene vigente en la gran recolecta de otoño (González y Valenzuela, 1979). Residen durante tres meses en este sector, pewenento donde toda la familia cosecha los piñones (niliu), pastorea el ganado que ha llevado consigo, recolecta hongos, hierbas medicinales y leña para el invierno (Brag, 1984). Los fuertes vientos propios de la estación, hacen caer los piñones. Antiguamente, se esperaba que wawilma, un pequeño loro de los Andes meridionales (*Enicognathus leptorhynchus*), que en esta época llega en bandadas a ese sector, derribara las semillas, los que eran recogidos desde el suelo. Hoy, se provoca la caída de los piñones con lazos o piedras y en la recolección

intervienen todos los miembros de la familia. En primavera se vuelve a pewenento, a coleccionar las semillas caídas durante el invierno. Al parecer, en esta temporada, la actividad es menos intensa, y se realiza de modo más informal (González y Valenzuela, 1979). En la época de las primeras nevazones, las familias bajan al asentamiento permanente, donde se dedican al almacenamiento y conservación de los piñones recolectados. Para estas actividades, se emplean diferentes procedimientos, algunos de los cuales son idénticos a los descritos en las primeras crónicas. Básicamente consisten, en deshidratar las semillas por medio del calor, hidratarlas inundando los depósitos subterráneos con agua corriente, o fabricar hiladas de piñones pelados dispuestas a modo de pelotas, las que se secan y ahuman al fogón y luego se cuelgan para asegurarles una buena ventilación. El método de hidratación es particularmente efectivo, pues permite conservar tiernos más de cuatrocientos kilos de piñones hasta por cuatro años. Los piñones se consumen crudos, tostados o hervidos y sirven para una serie de actividades culinarias, incluyendo la preparación de diversos tipos de harinas, variedades de pan y bebidas. En el ámbito cognitivo, los pewenches comprenden las formaciones boscosas de araucarias del mismo modo, como su propia sociedad. Se distinguen claramente las especies femeninas, que dan frutos, de las masculinas, y se les asignan las correspondientes denominaciones de domopewen (araucaria mujer) y wentru-pewen o (araucaria macho). Aquellos ejemplares con conos masculinos y femeninos, son conocidos por bisexuados. La fecundación anemófila, a través del viento, es también entendida como un proceso sexual, en que pinos de ambos sexos, se ponen en contacto subterráneo a través de sus raíces. De esta forma, cada bosque de araucarias, es una agrupación familiar extensa llamada lobpewen, equivalente al lobche o familia mapuche. Respecto de las creencias, estos bosques están protegidos por seres sobrenaturales masculinos y femeninos, el anciano del pewen, que cuida de los árboles masculinos, y la anciana del pewen, que protege a los femeninos. A ellos se hacen rogativas familiares antes de la cosecha, o comunitarias terminada esta, en los mismos bosques, con el fin de asegurar la conservación de los árboles, su protección y fertilidad (González y Valenzuela, 1979). Está prohibido cortar las araucarias; aquellos que lo hacen, reciben fuertes sanciones sociales y de parte de los seres sobrenaturales (Hilger, 1966). La abundancia o escasez de pinalerías, es circunstancia para calificar bien o mal a diferentes localidades, por ejemplo, el volcán Villarrica, a pesar de sus continuas y perjudiciales erupciones, tiene una connotación sumamente positiva, puesto que es generoso con este recurso.

4.3.- Medicina mapuche y el uso de las plantas en su medicina tradicional

4.3.1- La Medicina Mapuche

Para la cultura mapuche, la medicina era tradicionalmente, una arista más de una forma integral de visión del universo, en la cual la salud y la enfermedad, se encontraban estrechamente vinculadas con la armonía natural y las acciones del hombre, que contribuían a conservarla o destruirla. La sanación ocurre, cuando a alguien se le restituye la armonía y se conecta con los poderes universales. La curación tradicional, desde este punto, puede considerarse comprensiva, ya que no se enfoca en síntomas o enfermedades, sino que, se trata al individuo en forma total. En este caso, el individuo no se concibe como un ser independiente y aislado de su medio, sino como parte integrante de un grupo y un medio natural, la comunidad en la que se encuentra enmarcado el hombre, también está relacionada con la enfermedad, e interviene en los procesos curativos, dando poder y fuerza al sentido comunitario.

El concepto de salud - enfermedad, se construye entre dos espacios, como un orden que tiende a uno de estos opuestos, el bien, pero que supone la permanencia del otro polo complementario su latencia. De ahí que la enfermedad sea percibida como algo constante, recurrente. La salud, Konalen, representa el estado de equilibrio biológico y psicosocial del ser humano, el adjetivo que se simboliza, la plenitud.

En la cosmovisión mapuche el orden del universo se rige por una serie de fuerzas opuestas y complementarias que deben estar en armonía. La intención humana y/o de otros antes de la naturaleza pueden llegar a alterar esta orden, para dar paso a una situación conflictiva entre el cosmos y el ser humano, entre el individuo y su medio social. Uno de los fenómenos en que se objetiva ese conflicto es la enfermedad llamado en mapudungun Kuxan, concebida como un estado en que el individuo no puede relacionarse normalmente con los demás y/o se encuentra incapacitado de realizar sus tareas habituales.

En el caso particular de los Mapuches, cobran importancia las prioridades frío/caliente presentes en ambientes, alimentos, plantas, etc. Si se ingieren grandes cantidades de estos tipos de alimentos, el cuerpo pierde el equilibrio frío/caliente

generándose una enfermedad localizada en el estómago que tiene que ser curada con elementos y plantas medicinales ricos en la cualidad opuesta para restablecer el equilibrio.

En general, en comunidades actuales mapuches, (Cittarella, 1995), se concibe la enfermedad como el resultado de una pérdida del equilibrio del orden natural y social. La familia ancestral (viejo/ joven, hombre/ mujer), ha dotado al pueblo mapuche, de leyes que lo rigen (ad mapu) se trata de preceptos morales e ideológicos, así como formas de actuar en prácticas cotidianas. Los seres humanos, deben mantener el respeto por ellas, a través de obligaciones religiosas y rituales establecidas. La salud es un estado de equilibrio biológico y psicosocial, pero se halla amenazada por la enfermedad, así como el bien, siempre está asolado por el mal, dentro de esta concepción de principios opuestos, que rige la cosmovisión mapuche, el mal y los agentes del mal (wekufu, kalku), producen la enfermedad rompiendo el equilibrio bien/mal. Cuando el ser humano, no respeta el orden y las normas que lo conforman (conciente o inconscientemente), se rompe el equilibrio pactado y puede acceder el mal enviado por otro ser humano (espíritu o elemento material que entra en el cuerpo, el daño, la envidia), pero a consecuencia de las propias acciones que permiten que el otro haga el mal. Las enfermedades ocurren también por castigo, por parte de los entes espirituales (benéficos o maléficos), ante la trasgresión del ad mapu. En suma, un desequilibrio o conflicto en la red social del individuo y su relación con el mundo sobrenatural, pueden ser los causantes de la enfermedad. Los remedios pueden incluir hierbas específicas, cantos sagrados, prácticas de masajes para extracción del mal, y contacto con los seres de los planos espirituales superiores.

En la actualidad se tiende entonces, a clasificar las enfermedades en dos categorías:

1) *Re kutran* o enfermedades naturales, son sencillas o pasajeras de causalidad natural; surgen a causa de que el hombre, como parte de la naturaleza, siente los cambios que acaecen en ésta. Dichos cambios, como los factores climáticos o las etapas en el ciclo productivo, influyen en él. La falta de atención al cuerpo expuesto a fuerzas de la naturaleza (conceptuada como transgresión del ad mapu por imprudencia), resultará en enfermedad e incapacidad para desempeñar los roles sociales. Dentro de esta categoría, se encontrarían enfermedades como el enfriamiento, la insolación, tos, gripe, diarrea, estreñimiento, desnutrición, se los considera causadas por ingestión de

alimentos contraproducentes, esfuerzo físico excesivo, contagios por falta de higiene. Todas ellas se relacionan con la ruptura de la armonía del hombre, con su medio ambiente natural o social.

2) Weda kutran o enfermedades mágico-religiosas, enfermedades atribuidas a la acción de fuerzas espirituales (malignas o benignas), categoría más amplia de enfermedades. en las que el principal factor de diferenciación, es el reconocimiento de la intervención de un agente sobrenatural. (Cittarella, 1995). Las enfermedades weda kutran se consideran causadas por la intervención del kalku o brujo, y los wekufu o espíritus malignos, mientras que las wenu kutran, serían provocadas por deidades benéficas, como señal de llamada a ejercer el rol chamánico o como castigo a transgresiones. Ambas están basadas en la creencia de que los actos humanos, pueden perturbar el orden universal, siendo sancionados con una intervención punitiva de las deidades, así como, en la existencia de seres y animales maléficos. que pueden introducir sustancias nocivas en el cuerpo, de aquél al que escogen como víctima.

Para la cosmovisión mapuche en la actualidad es sobre el género femenino sobre el cual asienta el saber acerca de la salud y la enfermedad, siendo una de las habilidades de la curación, la utilización de la herboristería.

Las hierbas nativas, como formación del universo, contienen la forma energética y composición necesaria para las curaciones.

El aprendizaje y conocimiento de las plantas medicinales, se logra por dos caminos, uno que se da y es entregado dentro de la familia. Hay otros que se entrega por la machi de una comunidad, en menos proporción ya que los conocimientos que maneja la Machi, no son revelados en su totalidad, en la vida cotidiana.

Conocimiento de la Machi: la Machi es una gran conocedora de las plantas medicinales y mantiene cierta reserva en cuanto a sus conocimientos. La Machi desempeña un poder dentro de la sociedad mapuche, es un agente médico- curativo, por eso la gente confía en su trabajo y acude cuando se esta enferma.

Conocimiento de Familia: la familia mapuche, se maneja en términos simples en lo que se refiere a plantas medicinales. Estas manejan en sus casas diferentes vegetales medicinales, que son utilizados para la curación de ciertas enfermedades naturales, en especial dolores de estómagos, resfrío, problemas musculares.

El conocimiento y uso de las plantas medicinales esta vinculado tradicionalmente al ámbito femenino y es generalmente herencia recibidas por madres y abuelas. En un conocimiento que se transmite en lo cotidiano del hogar y también a través de la participación en rituales terapéuticos propios, familiares o comunitarios (Tabla N° 10).

Tabla N° 10. Transmisión al Conocimiento y Descripción de las Plantas en la Medicina Mapuche.

Categorías	Descripciones
Transmisión de Conocimiento	<p>“la machi enseña cuando uno la va a ver...”</p> <p>“ Cuando uno está enferma va donde la macha, y ella da remedio y dice las plantas que uno puede tomar, y ahí uno aprende ...”</p> <p>“ Yo he aprendió con la machi cuando alguien se enferma aquí en la casa o cuando me enfermo yo...”</p> <p>“ la mamá le enseña a uno , antes no se iba al médico, se tomaba remedio de campo no más. Yo por eso le enseño a mis hijos...”</p> <p>“ Yo aprendí con mi familia las plantas que se podían utilizar cuando uno se enfermaba...”</p>
Clasificación de Enfermedades	<p>“ hay enfermedades que son físicas y no físicas, las físicas se producen por cosas ambientales, orgánicas...”</p> <p>“... las enfermedades se producen por los cambios de temperatura muy bruscos y por comer alimentos muy pesados...”</p> <p>“también están las enfermedades que son causadas por espíritus malignos...”</p> <p>“como por ejemplo el xafentu, que es cuando se encuentra de camino el espíritu de la noche” .</p> <p>“hay hartas enfermedades que se dan por culpa de espíritus malignos, son fuerzas de los espíritus”</p> <p>“hay algunos animales que uno ve de noche y se enferma, por eso, por eso no es bueno salir de noche”.</p>
Clasificación de Vegetales Medicinales	<p>“hay plantas que son frías y otras que son cálidas, depende de lo que uno este enfermo puede tomarlas”.</p> <p>“la mayoría de las plantas son cálidas, estas sirven mas para los enfriamientos y dolores de estomago”.</p> <p>“uno no puede tomar una hierba fría si tiene enfriamiento, así el remedio no sirve”.</p> <p>“la mayoría de las plantas se toman como agüita, uno le echa agua caliente y se toma”.</p> <p>“para los dolores de cuerpo o cortaduras de carne, se hacen cataplasmas con la planta y se ponen en el lugar en donde a uno le duele”.</p> <p>“también hay plantas que se echan a hervir”.</p>
Lugares en donde se encuentran los Vegetales Medicinales	<p>“muchas plantas están en la vega, pero en este tiempo esta lleno de agua, vuelven a brotar en la primavera”.</p> <p>“en los cerros hay más remedios, pero hay que salir a buscarlos”.</p> <p>“en los cerros hay hartas plantas medicinales y en el campo cerca de las casas”.</p> <p>“también se pueden encontrar en las orillas de los esteros, cerca de lugares húmedos”.</p> <p>“en las orillas de los ríos o en los esteros hay plantas medicinales, como por ejemplo la limpia plata, se encuentra en los lugares donde hay agua cerca”.</p> <p>“aquí en la huerta de la casa, yo tengo hartas hierbas plantadas”.</p> <p>“en la casa tengo hartas plantitas, unas en el jardín y otras en la huerta”.</p>
Vegetales Medicinales más Utilizados	<p>“ya casi no existen plantas nativas, ya han sacado muchas”.</p> <p>“hay varias plantas que no son propias de la cultura mapuche, pero igual se utilizan, estas fueron traídas por los españoles.</p>

Fuente: Loncon y Martinez, 2002.

4.3.2.- Uso de las Plantas

Las plantas constituyen intersecciones de experiencias en las que la cultura dialoga con la naturaleza en el marco de una descripción numinosa de la realidad. Las plantas son noemas (Husserl, 1962), construcciones significativas de la conciencia compartidas por un colectivo (Schutz, 1995). Desde esta perspectiva, el conocimiento mágico constituye una forma de ínter subjetividad que en algunas ocasiones irrumpe en el mundo de la vida diaria, o se despliega en forma paralela en el círculo restringido de la tradición o la comunidad originaria (Jerez, 2004). Un concepto de mayor abstracción para agrupar fenomenologías de diferente índole es el de conocimiento numinoso, el conjunto de prácticas, conceptos y experiencias que permite modificar la realidad apelando a fuerzas invisibles o extraordinarias que coexisten con el mundo de todos los días. La base del conocimiento numinoso es la modificación del modo de percibir, y no solo una forma alternativa de interpretar la percepción. Diferentes actividades favorecen esta experiencia (rituales, hechizos, trance, sueños, privaciones, intoxicaciones). El conocimiento numinoso y las prácticas que lo constituyen podría ser el legado de las formas de conocimientos que prevalecieron en épocas remotas muy anteriores a la religión, la filosofía o la ciencia (Castaneda, 1994). La brujería, como disciplina cognitiva, consistiría en el esfuerzo pragmático por medio del cual cualquiera es capaz de percibir energía de manera directa, lo que supone un esfuerzo notable ya que los parámetros de la percepción normal impuestos por la socialización no dan cabida a esta posibilidad. Una distinción radical surge en el ámbito de la brujería, es la diferencia entre sus orientaciones concretas o abstractas. Las primeras están relacionados con intereses vinculados al mundo cotidiano (poder, riqueza, prestigio); las segundas, en cambio, apuntan al conocimiento como base para el acrecentamiento de la conciencia y el intento inflexible de alcanzar la libertad (Abelar, 1994).

En la periferia del conocimiento numinoso, transmitido por tradiciones culturalmente consistentes (chamanismo, brujería, mediumnidad, adivinación), existe una constelación de interpretaciones y operaciones mágicas que ya no están asociadas a un cambio significativo del modo de percibir, de manera que apelan a un soporte fiduciario o estrictamente supersticioso, a menudo rodeado de atributos esoterizantes que rayan en la charlatanería (Moulian, 1995).

Sin embargo, Montecino (1984), define tres niveles de prácticas curativas entre las mujeres mapuches: un nivel general que poseen casi todas desde muy pequeñas, un segundo nivel de mujeres que poseen el espíritu de machi, y pueden curar enfermedades fisiológicas menores y también aquellas que son producto de brujería; y un tercer nivel, constituido por las machi propiamente tales, oficiadas, y que pueden o no practicar como chamanes en la curación de enfermedades naturales, producto de la brujería y en los ritos de propiciación tradicionales. El chamanismo mapuche ha sido oficiado tanto por mujeres como por los hombres, incluso e lo referente a un vasto conocimiento de la fertilidad femenina.

En el mundo ladino, una parte de la sabiduría asociada a las plantas proviene de la cultura mapuche, difuminada en las comunidades, las que filtran sus prácticas en sectores campesinos o hacia el mundo urbano. En gran medida se encuentran en la medicina popular, (Citarella, 1995), que abarca diferentes estrategias terapéuticas que incluyen a meicas, curiosas y naturistas. Con respecto al uso de las plantas visionarias, Citarella, (1995) sostiene que su uso no es extendido. Los usos de *Datura stramonium* o *Latua pubiflora* parecen ser ante todo de carácter propiciatorio y simbólico, sin embargo, se trata de conocimientos que no suelen estar al alcance de los investigadores, el secreto presente en la tradición mapuche, sigue estando vigente en nuestros días. Por otra parte, algunos autores hacen hincapié en los aspectos estrictamente chamánicos del conocimiento numinoso mapuche, (Dowling, 1973), otros, en cambio se refieren a manifestaciones mágico-religiosas, (Gutierrez, 1985), o hablan de prácticas religiosas omitiendo sus aspectos específicamente chamánicos, (Foerster, 1995).

Según Eliade (1957), desde sus orígenes el conocimiento numinoso es paradigmático. Pero si el paradigma de la reciprocidad mágica es válido para las culturas originarias que conservan tradiciones chamánicas, no lo es en los mismos términos en el mundo ladino popular. Al diseminarse en la población ladina combinándose con elementos tradicionales o supersticiosos de diferente origen el paradigma mágico se transforma en un sustrato de creencias y prácticas que es capaz de pertenecer a lo largo del tiempo, pero que no mantiene su conexión con una disciplina numinosa tradicional. Considerando sus especificidades, las principales formas de conocimiento numinoso se pueden describirse en los términos que se señala en la Tabla N° 11.

Tabla N° 11. Principales Formas de Conocimiento Numinoso.

	Curandero	Médium	Chamán	Hechicero, brujo	Vidente
Capacidades	Diagnostica, cura o previene enfermedades físicas o mentales.	Es tomada por los espíritus y adquiere facultades extraordinarias.	Tiene la facultad de modificar intencionadamente su modo de percibir. Puede entrar en trance y comunicarse con los espíritus.	Puede modificar intencionalmente su modo de percibir. Es capaz de actuar a distancia mediante sus poderes numinosos.	Tiene conocimiento directo de aquello en lo que enfoca su atención; verbaliza consistentemente sus apreciaciones.
Funciones	Practica formas de medicina tradicional, generalmente basadas en el uso de plantas mágicas y/o medicinales.	Mantiene la conexión entre el colectivo y el mundo numinoso (espíritus, loas, seres sobrenaturales). Eventualmente puede aconsejar, orientar o curar a otros.	Entre otros, desempeña el rol médico y mediador entre el mundo cotidiano y el mundo sobrenatural, conduciendo el ritual mágico – religioso de su comunidad. Es una autoridad dentro de las culturas originarias.	Altera la realidad o modifica la voluntad de las personas por medio de sus poderes mágicos.	Es capaz de dar a conocer circunstancias pasadas, presentes o futuras imposibles de averiguar por vías ordinarias.
Aprendizaje	Tradicional, empírico. Los conocimientos se transmiten directamente por tradición oral. Eventualmente autodidacta.	Espontáneo, inducido por prácticas rituales. Facultad innata o adquirida en el marco de una tradición determinada.	Numinoso – tradicional. El espíritu(o mundo sobrenatural) designa candidatos a través de sueños, visiones, señales o enfermedades, los que son reclutados por la tradición chamánica e instruidos por sus antecesores vivos o muertos.	Tradicional- numinoso. Se transmite oralmente en una tradición por lo general secreta y socialmente inconspicua. Los aprendices son elegidos a partir de señales o indicaciones numinosas.	Condición suprema del conocimiento numinoso. Algunos videntes provienen del ámbito del chamanismo o la brujería.
Uso de plantas mágicas	Son empleadas durante el aprendizaje y en las prácticas curativas.	Eventualmente son empleadas para inducir el trance, (por ejemplo, Nicotiana sp).	Son empleadas durante el aprendizaje y en las prácticas curativas e iniciáticas, como también en rituales de purificación, rogativa o consulta de los poderes numinosos.	Empleadas durante el aprendizaje y en las actividades numinosas (hechizos, contras, daño a terceros).	Eventualmente son empleadas durante el aprendizaje, cuando no es un don natural.

Fuente: Jerez, 2004.

4.3.3.- Usos de las Plantas en la Medicina Mapuche

En la medicina popular mapuche, existe un gran número de vegetales que son recolectados y comercializados como plantas medicinales, ya sea para su subsistencia económica o como prácticas de curandería popular. Es variable el grado de conocimiento, usos y aplicaciones de las plantas, entre los diversos expendedores de hierbas, algunas de ellas, son asociadas con el tratamiento de una enfermedad definida, mientras que muchas de ellas, son utilizadas para el alivio de muchas afecciones. La mayoría de ellas son administradas una vez desecadas, en tanto que el consumo en fresco, solo es llevado a cabo en las cercanías de los lugares de colección. El cultivo de plantas nativas es casi nulo, excepto en los pequeños jardines de los curanderos, machis y conocedores que ocasionalmente mantienen estos remedios herbarios, administrados como drogas simples o en mezclas que se utilizan bajo diversas formas farmacéuticas y populares, especialmente infusión, decocción y tisanas, a menudo endulzadas con azúcar quemada o miel o, mas raramente, adicionadas de cenizas, leches o aceites, los cuales ayudarían a la liberación de los principios activos, con menos frecuencia son administradas en forma de baños, pediluvios, cataplasmas, emplastos o fricciones.

En lo referente a los materiales utilizados por el machi durante la fase empírica de su práctica, las plantas medicinales, con sus diferentes principios activos, constituyeron una parte muy importante. Sin embargo, la comunión arcaica con la tierra viva por medio de plantas, no es privativa de los machis, es una experiencia propia de chamanes a escala mundial. Son pocas las referencias con que se cuenta, sobre el empleo específico de cada una de ellas, y muchas veces las mismas son confusas. Varios viajeros y cronistas, durante el siglo XIX, recopilaron información al respecto, haciendo una somera descripción de cada especie y uniendo a esto los informes verbales que los miembros de las tribus visitadas les brindaban. La nomenclatura botánica es inexistente en la mayor parte de los casos, y en otros la misma ha variado a lo largo del siglo XX, haciendo aún más difícil su identificación correcta.

En la Tabla N° 12, se señalan algunas especies que son comercializadas con sus nombres originarios en mapudungun, en farmacias naturalistas mapuches denominadas (Makewelawe).

**Tabla N° 12. Especies Comercializadas en Farmacias Naturistas Mapuches
Denominadas Makewelawe.**

NOMBRE MAPUCHE (COMERCIAL)	USO	NOMBRE CIENTÍFICO
Alwekoshkel	Convulsiones en los niños	<i>Stachyss albicualis Lindt.</i>
Chilca	Lumbago, ciática	<i>Eupatorium salvia Colla</i>
Filel	Gota, dolores articulares	<i>Solidago chilensis Meyen.</i>
Firi	Fatiga, pérdida de la memoria	<i>Avena hirsuta Roth. et Link.</i>
Folo	Drenador hepático	<i>Peumus boldus Mol.</i>
Froquín	Caída del cabello.	<i>Acaena argentea R. et P.</i>
Kachanlawen	Esofagitis, reflujo gástrico.	<i>Centaurium cachanlahuen (Mol.) Ros</i>
Kalchacura	Otitis, pérdida de la audición.	<i>Liquen Parmelia</i>
Kelon	Sinusitis.	<i>Arstotelia chilensis (Mol). Stunz</i>
Kintral	Fibromas y tumores.	<i>Trixteris tetrandrus R. et P. Mart.</i>
Koliu Rayen	Menopausia.	<i>Cusque coleu Desv.</i>
Kongkiñll	Cálculos renales.	<i>Xanthium spinosum L</i>
Pulen	Tratamiento de la diabetes.	<i>Psoralea glandulosa L.</i>
Leliantü	Hipertrofia de la próstata.	<i>Geum chilensis Balb.</i>
Lenga	Dolores en general.	<i>Nothofagus pumilio (P. et E.) Krasse</i>
Ñilwe.	Jaquecas.	<i>Sonchus oleraceus L</i>
Paillañma Antü.	Neuralgias y dolores.	<i>Ranunculus pedunculari sJ. Sam.</i>
Pakul.	Hemorragias.	<i>Krameria cistoidea H. et A.</i>
Palwen.	Aumenta el líbido.	<i>Adesmia arborea Bert ex Savi</i>
Pëlü.	Artritis, artrosis.	<i>Sophora mycrophylla Aiton</i>
Pengo.	Protector hepático.	<i>Cryptocaria alba (Mol.) Looser</i>
Pila Pila.	Depresiones.	<i>Madiola coroliliana (L.) G. Don.</i>
Pinaka.	Cataratas, conjuntivitis.	<i>Conium maculatum L</i>
Pinko Pinko.	Infecciones urinarias.	<i>Ephedra andina Poepp. Ex C. A. Mey</i>
Pirkün.	Exceso de apetito.	<i>Anisomeria coriaceae D. Don</i>
Radal.	Tos, bronquitis.	<i>Lomatia hirsuta (Lam.) Diebs ex Macbr.</i>
Reike.	Estados gripales.	<i>Salix humboldtiana Willd.</i>
Trapi.	Hemorroides.	<i>Capsicum annum L</i>
Trike.	Laxante.	<i>Libertia sessiliflora (Poepp) Skotsb.</i>
Tupa.	Asma, tos.	<i>Lobelia tupa L.</i>
Uñoperken.	Colon irritable, gastritis.	<i>Wahlerbergia linarioides (Lam.) A. DC</i>
Waltata.	Hipertensión.	<i>Senecio smithii DC.</i>
Cheken.	Falta de apetito.	<i>Luma chequen (Mol) Kausel</i>
Winke.	Diuretico.	<i>Piptochaetum bicolor (Vahl.) Desv.</i>

De todos modos, existe una flora ampliamente conocida en el continente americano por su amplia dispersión, que ha sido mencionada por varios investigadores, aunque los usos que cada uno de ellos reporta, no sean siempre coincidentes.

Según la medicina mapuche, existen cuatro tipos de hierbas curativas, Weychafeke Lawen (plantas fuertes), las füşhku lawen (plantas suaves), reke lawen (plantas nativas de uso común pero difíciles de obtener) y las rukake lawen (de uso común). También existen diferentes combinaciones de hierbas utilizadas en diferentes problemas de salud (Tabla N° 13).

Tabla N° 13. Combinaciones de Hierbas en la Medicina Tradicional Mapuche.

Problema de Salud	Componentes de la Mezcla
Diarrea con sangre [MOLLFUN KAICHU]	Culle colorado [KELLU KULLE]. <i>Oxalis rosea</i> . Linaza [LIÑU]. <i>Linum usitatissimum</i> . Poleo [KOLEU]. <i>Mentha pulegium</i> . Trigo Quemado [KACHILLA]. <i>Triticum vulgare</i> .
Dolor de Hígado [KE KUTRAN]	Ñanco [ÑANKU LAWEN]. <i>Gnaphalium purpureum</i> . Peumo [PENU]. <i>Crytocaria peumus</i> . Poleo [KOLEU]. <i>Mentha pulegium</i> . Hinojo [HINOKO]. <i>Foeniculum vulgare</i> . Corteza de Tilo [TILO]. <i>Tilia platyphylla</i> . Palo Negro [IRE-IRE]. <i>Leptocarpa rivularis</i> .
Fiebre [ALI KUTRAN]	Raspadura de Sauce [THEYGUE]. <i>Salix chilensis</i> . Malva del Monte [DEFECONO]. <i>Hydrocotyle peoppigii</i> . Pila-Pila [PELAI-PELAI]. <i>Modiola caroliniana</i> .
Dolor de Cabeza [KUTRAN LONKON]	Quilloy-Quilloy [KILLOI-KILLOI]. <i>Stellaria media</i> . Sanguinaria [LAFQUEN KACHU]. <i>Polygonum sanguinaria</i> .
Resfrío con Tos [CHAFO KUTRAN]	Natre [NATRI]. <i>Solanum gayanum</i> . Ajenjo [AKENKO]. <i>Artemisia absinthium</i>

Algunos ejemplos de plantas fuertes son: el **Palgiñ o Palqui**, usado contra, o para desviar o debilitar energías negativas, provocadas por lo general por la envidia; el **Chakay o Espino blanco**, se usa contra la gastritis o problemas estomacales; el **Küla o Quila**, para las rogativas, también para curar afecciones a los ojos; el **Kurü Mamüll o Palo negro**, en infusiones se usa para las disfunciones menstruales y para problemas de indigestión y acumulaciones de gases; el **Foye o Canelo**, árbol sagrado de los mapuches, se usa en ceremonias nocturnas (Machitun) y diurnas (Nguillatun), disminuye la presión arterial, contiene gran cantidad de vitamina c, es antiescorbútico; el **Wülwe o Contrayerba, huilhue**, es un buen laxante; el **Refü o Tomatillo**, se usa para friegas corporales y para aliviar hipotermia; el **Trafen Trafen o Quebracho**: para niños con mal de ojo; el **Triwe o Laurel**, para friegas corporales, y durante la ceremonia del Machitun, se planta en la casa del enfermo y se le pone alternadamente

con canelo en la cabeza y pies; el **Trupa o Tabaco del Diablo**, anestésico, en los dolores de muelas.

En la herbolaria tradicional, no todas las plantas medicinales poseen atributos mágicos. El matico (*Buddleja globosa*) por ejemplo tiene reconocidas propiedades cicatrizantes, pero no es considerada una planta mágica por sus usuarios, mientras que el romero es considerado mágico dados sus atributos propiciatorios (restaurar energías amorosas, ser contra). La cruz de palqui desempeña un rol simbólico al ahuyentar brujos y weküfes, mientras que la sabia de sus hojas es usada para enfermedades de la piel, aunque desde el punto de vista farmacológico es altamente tóxica, (Muñoz *et al.*, 2001). Un trozo de madera de latúe cumple una función propiciatoria al convocar la buena fortuna y la abundancia (Gainza y Pérez, 1993), pero empleada por un conocedor de la misma la planta suscita visiones del mundo natural (Plowman *et al.*, 1971), o puede ser usadas para acarrear desgracia, anular la voluntad, inducir la locura y ocasionar la muerte (Inalaf, 1995; Montecinos, 2003).

No siempre los atributos mágicos residen en las propiedades medicinales, pero en ocasiones las propiedades curativas que se atribuyen a determinadas especies provienen de su condición de plantas mágicas y no de propiedades científicamente determinables, siendo usada específicamente contra enfermedades no oficiales como: el susto, aire, mal de ojo, pasmos. En otras oportunidades los atributos simbólicos de una planta se transforman en un poder propiciatorio con su ingesta o aplicación, produciendo un efecto medicinal de origen numinoso (ejemplo, *Lessonia nigrescens*). Esta complejidad insta a establecer a unas categorías para clasificar las plantas mágicas, sin perder de vista que por tratarse de entidades fenomenológicas complejas son irreductibles a cualquier clasificación.

Las plantas mágicas evocan el conocimiento numinoso, y sus principales orientaciones: medicinales, propiciatorias, simbólicas, visionarias o punitivas. Estas categorías están en movimiento, se transforman y tejen una trama mágica de consecuencias y significados. Los atributos numinosos pueden reposar en una o varias de ellas y no en otras, aunque existen plantas cuyo carácter mágico cubre todas sus propiedades y atributos (ejemplo, *Drimys winteri*). Las plantas “celosas altas” sensibles a los cambios del entorno, adquieren dicha condición en una descripción mágica del

mundo, lo que les otorga un carácter propiciatorio. La categorías de plantas con usos punitivos, se refiere a la ingesta de vegetales con el fin de corregir, castigar o dañar a terceras personas, aunque no siempre dichos usos tengan carácter mágico. Dadas sus propiedades carminativas y purgantes, la pichoa o pichoga es usada para enfermar al marido cuyo comportamiento es reprochable, pero no es considerada una planta mágica. Latúe, floripondio y tabaco son usados en el llamado tabacazo, un preparado altamente tóxico, destinado a ocasionar trastornos físicos y mentales, uso punitivo que no posee atributos mágicos (Jerez, 2004). En la Tabla N° 14 y N°15, se señalan las propiedades mágicas de las plantas usadas por los mapuches y ejemplos de usos en la provincia de Valdivia.

Tabla N° 14. Propiedades Mágicas de las Plantas Usadas por los Mapuches.

Medicinal	Propiciatorio	Simbólico	Visionario	Punitivo
Curativo	Convocar lo benéfico y lo favorable	Representar los poderes numinosos	Modificar el modo de percibir induciendo episodios de realidad no ordinaria	Inducir cambios conductuales
Estimulante, tranquilizante, antidepresivo	Alejar o contrarrestar el mal (mal tirado, kalku, weküfe)	Diferenciar espacios sagrados y profanos	Inducir el trance	Anular la voluntad
Obstétrico (contraceptivo, abortivo, regulador del ciclo menstrual)	Influir en la voluntad a través del hechizo	Caracterizar la etnicidad	Facilitar la diagnosis chamánica	Producir dolor o malestar
Anestésico	Incrementar la fertilidad	Designar las fuerzas sobrenaturales benignas o malignas	Facilitar la comunicación con entidades sobrenaturales o los espíritus de los muertos	Traer pobreza o calamidad. Causar delirio o locura
Afrodisíaco	Determinar el sexo del embrión	Proteger personas, casas o medios de trabajo	Facilitar la adivinación (visión remota)	Ocasionar la muerte

**Tabla N° 15. Propiedades Mágicas de las Plantas Usadas por los mapuches
(Provincia de Valdivia y Costa Valdiviana)**

Planta	Medicinal	Propiciatoria	Simbólica	Visionaria	Punitiva
Ajenjo	◇	□		◇	
Ají		□			
Ajo	◇	□			
Amanita				□	
Arrayan	□	□			
Boldo	◇			◇	
Caca de duende		□	□		□
Canelo	□	□	□		
Cebolla	◇	□			
Cedrón	◇	□			
Coicopihue	◇	□			
Copihue	□	□	□		
Cühuell- cühuell		□	□		
Culén	◇	□			
Chaquihue	◇				□
Chaumán	◇	□			
Chaura		□			
Chilco	□				
Chinchin	□				
Éter	□				
Floripondio	◇			□	◇
Huahuilque	◇	□			
Hued- hued				□	
Huedahue	□	□			
Huella	◇		□		
Huentru- lahuén		□			
Hueñanghue		□	□		
Huilel- lahuén		□			
Huique	□				□
Huiro		□			
Ivircum	□				
Latúe	□	□	□	□	□
Laurel	□	□	□		
Lelinquén			□		
Meli	□				
Mellico	□				
Michay		□			□
Mihayi	◇	□		□	□

Olivillo			□		
Oñomquintu		□			
Pahuedún	□				
Paillahue		□			
Palqui	□	□	□		
Papa			□		
Parilla de monte	□				
Payante	□				
Pëll-Pëll foqui		□			
Pillo-Pillo					□
Pillunchucao		□			
Queule				□	
Quellén		□			
Quila	◇		□		
Quilineja	◇		□		
Quilmay	◇				□
Raulí		□			
Romero	◇	□	□		
Ruda	◇	□			
Salvia	□				
Tabaco		□		□	◇
Taique				□	□
Tinilhue	◇	□			
Trigo		□			
Tupa-Tupa	◇			□	
Ulmo			□		
Yaguecillo	□				
Yerba de San Juan	◇	□			

Fuente: Jerez, 2004. Símbolo (◇), denota propiedades sin atributos mágicos, el símbolo (□) las indica.

4.4 Síntesis crítica

Sobre la Botánica, diversidad vegetal y medicina mapuche

Junto con las tradiciones, la cultura, derechos y calidad de vida del pueblo mapuche se deterioró también la vida silvestre. El avance de la frontera agrícola, con cultivos, pastoreo y carboneo acelerado desde mediados del siglo pasado, ha hecho retroceder fuertemente la diversidad vegetal, siendo reemplazada por praderas o monocultivos de pino insigne, con efectos negativos en los cursos de agua. Esta sustitución ha dado paso a matorrales secundarios, que en suelos degradados por el sobrepastoreo o el monocultivo reiterado, son dominados por malezas como el espinillo (*Ulex eoropeo*), con lo cuál desaparecen muchas especies botánicas que son utilizadas por el pueblo mapuche en su vida cotidiana y ritos tradicionales.

Los asentamientos humanos rurales están rodeados de un entorno cada vez más intervenido y por lo tanto con menos biodiversidad. Esto no sólo crea un problema ambiental enorme para la gente que vive allí y para todos nosotros, sino que también al escasear los recursos naturales en el campo, se pierden las tradiciones culturales arraigadas a ellos. El conocimiento terapéutico de las plantas se olvida porque éstas desaparecen. Las técnicas alternativas de cultivo con fertilizantes naturales se pierden y se tienen que comprar químicos. También ello incide en la conservación de los alimentos, dependiendo cada vez más de la adquisición de productos manufacturados en la ciudad. Afecta la calidad de la alimentación de las familias y a la pérdida de la lengua materna, ya que es mediante el mapudungún que se describe y reconoce el complejo entorno natural con sus propios términos, asociando recursos a usos y a características simbólicas definidas,

Para la cultura mapuche, la medicina era tradicionalmente una porción más de una forma integral de visión del universo, en la cual la salud y la enfermedad se encontraban estrechamente vinculadas con la armonía natural y las acciones del hombre que contribuían a conservarla o destruirla. La sanación ocurre cuando a alguien se le restituye la armonía y se conecta con los poderes universales. La curación tradicional, desde este punto, puede considerarse comprensiva: no se enfoca en síntomas o enfermedades, sino que se trata al individuo en forma total. En este caso, el individuo no se concibe como un ser independiente y aislado de su medio, sino como parte

integrante de un grupo y un medio natural; la comunidad en la que se encuentra enmarcado el hombre también está relacionada con la enfermedad, e interviene en los procesos curativos, dando poder y fuerza al sentido comunitario.

La medicina Mapuche al igual que con otras etnias, tuvo un papel protagónico entre las creencias mágico-religiosas de este pueblo. La figura del machi o hechicero tiene una fuerte presencia en todo acto social, ya sea desde bendecir una cosecha, ahuyentar a los malos espíritus o curar a los enfermos. El machi o fileu resulta ser un intermediario entre los dioses (huenu mapu) y sus pobladores, siendo a su vez un ladero del cacique en la toma de decisiones. Sin embargo, a pesar de este papel preponderante que hace presagiar a un ser brillante, el machi solía ser una persona con problemas psíquicos tales como esquizofrenia, psicosis o epilepsia.

El "agente de salud", es el o la machi, una mezcla de médico, sacerdote y hechicero, que es seleccionado entre sus semejantes por alguna característica particular (algún defecto o haber sobrevivido a un accidente o enfermedad grave). Ellos deben conocer sobre las múltiples propiedades de las hierbas y su empleo, además de los usos y propiedades de las aguas termales.

CAPÍTULO

5

***METODOLOGÍA DE
INVESTIGACIÓN***

5.1.- Justificación general de la Metodología

La investigación que se entrega en esta memoria combina estudios de tipo cualitativo y cuantitativo de carácter exploratorio – descriptivo. Estos métodos son clásicos en etnobotánica (Cotton, 1996; Cunningham, 2001; Martin, 2004). Sin embargo el tema de la etnobotánica no ha sido foco de estudio prioritario desde la perspectiva educacional, y por otro lado las interpretaciones realizadas no responden a lo que trata de desvelar en este estudio.

Los estudios exploratorios se hacen normalmente cuando el objetivo a examinar es un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tiene muchas dudas y no se ha abordado antes (Hernandez, 2003). Y son descriptivos cuando se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes del fenómeno que se somete a análisis.

La investigación cualitativa se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso, de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable, en tanto, se trata en el campo, objeto de estudio (Pérez, 1994 a, b). Lo cualitativo se refiere “al más amplio sentido de la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y de las conductas observables” (Taylor y Bogdan, 1984).

En este tipo de metodología cualitativa, según Taylor y Bogdan (1998), “el investigador ve el escenario y a las personas de un modo holístico”, como un todo, en que todas las perspectivas son válidas, estudiándolas en su contexto y comprendiéndolas dentro de sus propios marcos de referencias. Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo en que intentan conducir sus estudios. El investigador es un artífice. El científico social cualitativo es alentado a crear su propio método. Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador, nunca el investigador es esclavo de un procedimiento o técnica.

Valles (1997) destaca la importancia que adquiere el papel del investigador en este enfoque metodológico condicionado pero a la vez libre de imprimir su sello

personal. Surgen desde allí las técnicas, estrategias y metodologías apropiadas a utilizar tanto en el proceso de recolección de información como en el proceso de interpretación y análisis de los datos.

La presente investigación se realizó desde un enfoque y perspectiva metodológica de tipo cualitativa y cuantitativa, por poseer un carácter reflexivo de la acción social, permitir la producción de datos descriptivos, como las propias palabras de las personas y reconocer que somos parte del mundo social. Por otro lado la metodología cualitativa permite interpretar, comprender, y enfrentar el mundo empírico en forma más inductiva, observando el escenario y a las personas desde una perspectiva holística.

Además, este paradigma parte desde un acontecimiento real, que se quiere saber qué es y cómo es. El fin es reunir y ordenar todos los datos recogidos en algo interpretable y comprensible. Teniendo como objetivo la descripción de las cualidades del fenómeno, aquello que cualitativamente permite distinguir el fenómeno investigado de otros fenómenos.

Una de la característica fundamental de la investigación cualitativa es su expreso planteamiento de ver los acontecimientos, acciones, normas, valores, desde las perspectivas de la gente que esta siendo estudiada, en este caso pobladores mapuches y estudiantes de enseñanza media de la comuna de Loncoche y alumnos de las carreras de Ingeniería Forestal y Agronomía de primer año de la Universidad Católica del Maule de la ciudad de Talca.

La credibilidad es un requerimiento muy importante en la investigación cualitativa y hace referencia a que los datos de la investigación sean aceptables y creíbles. Una de las técnicas que se usó para dar aumento de la credibilidad y la validación de la investigación es la triangulación, que según Mucchielli (1996), es una estrategia de investigación a lo largo de la cual el investigador superpone y combina diversas técnicas de recogida de datos con el fin de compensar el sesgo inherente a cada una de ellas. Por lo tanto, las técnicas de recogida de datos en la presente investigación fueron: encuestas realizadas a alumnos de enseñanza media y entrevistas en profundidad semi estructurada a lugareños sobre conocimientos básicos todos pertenecientes a la

comuna de Loncoche, además de encuestas efectuadas a alumnos de primer año de las carreras de Ingeniería Forestal y Agronomía de la Universidad Católica del Maule. Esto es importante ya que en ciencias sociales y humanas el concepto triangulación, supone que cuantos más sean los procedimientos que se utilicen para la recogida de datos, más amplia puede llegar a ser la interpretación del fenómeno en estudio, otorgándole una mayor confianza.

De igual manera, en ciencias sociales los fenómenos que se estudian son dinámicos y evolutivos; no existe una sola técnica que pueda hacer converger la diversidad de datos que entrega un fenómeno. Por ello, la triangulación posibilita una mayor comprensión y una interpretación más rica del fenómeno en estudio. Otra razón por la cual la triangulación es importante, es por la posición que tiene el investigador frente al fenómeno por estudiar, esto es importante ya que produce un desarrollo de los lineamientos de los objetivos de la investigación mucho más acabado.

5.2.- Documentación y revisión bibliográfica.

La documentación sobre aspectos botánicos y etnobotánicos se realizó a través de revisión de textos referentes a la botánica en general, para luego enfocarse en la botánica mapuche y realizar un resumen referente a esta.

El punto principal de partida fueron los trabajos de Villagran (1998) y Villagran y Castro (2003), junto a citas referenciadas en cada caso.

Posteriormente se realizó una recopilación de 425 especies, las cuales son las más comunes en la Araucanía, para realizar un análisis cuantitativo basándose en las utilidades medicinales, además de sus beneficios en la economía mapuche, también se clasificó por su origen fitogeográfico, familias más importantes, especies reconocidas con el idioma Mapudungun y Español. El listado de especies se entrega en el capítulo correspondiente de resultados.

El estudio poblacional de los mapuches se realizó a través de un análisis de los datos proporcionados por el Censo de 1992 y 2002.

5.3.- Estudio de casos. Entrevistas.

Junto a los datos poblacionales, la metodología de esta investigación incluye estudio de casos. Este método desde la perspectiva del paradigma de la investigación cualitativa permite comprender en profundidad los fenómenos humanos, puesto que observa los hechos sociales, es decir, la forma como se está transmitiendo los conocimientos en diferentes circunstancias de un contexto real (Pérez, 1998).

El estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés.

5.3.1.- Sujetos de la Investigación. Composición de la Muestra.

De acuerdo a los objetivos planteados, los sujetos de investigación serán, alumnos de enseñanza media, lugareños de comunidades indígenas de la Novena Región de la Araucanía, comuna de Loncoche y alumnos de la Universidad Católica del Maule de las carreras de Ingeniería Forestal y Agronomía.

5.3.2.- Técnica de Investigación. Entrevista en Profundidad Semiestructurada. Grupo Focal

Se entenderá la entrevista como, un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae información de una persona - el informante que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor (Delgado y Gutiérrez, 1996).

La entrevista permitió extraer la información de algunas personas de origen mapuche, por ser una técnica que posibilita profundizar en los modos de pensar de los actores involucrados. Además permitió acercarnos a las ideas, creencias, conocimientos, pensamiento, características de las personas y percibir, las representaciones simbólicas de la sociedad mapuche, en relación a la educación, formación y transmisión del conocimiento a través de las futuras generaciones.

Como explican Delgado y Gutiérrez (1996), la técnica de la entrevista es útil para obtener información adicional de cómo los sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales. Su importancia es recoger saberes sociales, en discursos construidos por la práctica directa, es decir, llegar a la construcción del sentido social de la conducta individual del conocimiento. En este caso cada uno de los entrevistados pudieron expresar y dar a conocer algunos conocimientos y valores que se encuentran presente en el proceso de formación de la persona mapuche a lo largo de toda su vida.

5.3.3.- Contexto de Estudio. Participantes.

Para llevar a cabo la investigación se realizó primeramente la localización del lugar de estudio, el cual corresponde a comunas de la Novena Región, específicamente a la Comuna de Loncoche. Y estudiantes de la Universidad Católica del Maule de las carreras de Ingeniería Forestal y Agronomía. de la Ciudad de Talca.

A continuación se describen cada uno de los sectores involucrado en el desarrollo del presente estudio.

Comuna de Loncoche

Loncoche es una comuna de Chile, de la provincia de Cautín en la IX Región de la Araucanía. Loncoche, que en mapudungun significa “cabeza de hombre importante”, es una ciudad del sur de Chile, localizada en la IX Región. Según el último censo 2002 tiene una población de 23.000 habitantes (15.000 urbanas y 8.000 rurales) aproximadamente.

Comuna de Talca

Talca es una ciudad y comuna de Chile, capital de la Séptima Región del Maule y de la provincia homónima, que en mapudungun significa “trueno”. Según el censo del INE del año 2002, el municipio tenía 213.797 habitantes y la ciudad contaba con 204.400. Esto la convierte como la octava ciudad chilena por cantidad de habitantes.

Participantes.

Una vez definido el contexto de estudio, se estableció el perfil de pobladores y estudiantes a entrevistar.

Los estudiantes de enseñanza media corresponden a aquellos que cursan tercero y cuarto medio y son de procedencia mapuche, de la ciudad de Loncoche, pertenecientes al liceo público Alberto Hurtado.

Los pobladores corresponden a ciudadanos de origen rural, arraigados a la cultura tradicional mapuche, y son pequeños agricultores todos de origen mapuche.

Los estudiantes de primer año de las carreras universitarias relacionadas con el sector silvoagropecuario correspondientes a las carreras de Ingeniería Forestal y Agronomía de la Universidad Católica del Maule, Talca.

5.4.- Cuestionarios

Para las entrevistas semiestructuradas de población mapuche se confeccionó un protocolo de terreno de recogida de información, que detectó los aspectos planteados en los objetivos del trabajo, sobre todo a la población mapuche sin educación y que solo relata sus conocimientos.

El protocolo se basó en las entrevistas realizadas al mundo mapuche rural y urbano en 2002 y 2006. Este protocolo se puede consultar en el Anexo 2.

Se diseñó un test-cuestionario para abordar los conocimientos de Diversidad Vegetal de los alumnos de enseñanza media y pobladores mapuches, además de alumnos de educación superior de las carreras de Ingeniería Forestal y Agronomía de la Universidad Católica del Maule.

El cuestionario, que se reproduce a continuación, recoge información sobre conceptos básicos de diversidad vegetal (1-4), usos y aplicaciones de la flora y

vegetación del país (5-9), acción de la UICN (10-11), peligros que afectan a la diversidad vegetal (12, 17-18), sistemas de clasificación vegetal (13, 16), flora nacional de Chile (14,15, 19).

ENCUESTAS PARA ESTUDIANTES v POBLACIÓN

Para las siguientes preguntas, se pide que elijas las alternativas que consideres que te representan, o bien que respondas brevemente a lo que se pide.

I.- ANTECEDENTES GENERALES

- 1) Edad: Sexo: F M.....
- 2) Tu lugar de procedencia (Comuna y Región) es:
- 3) Tus estudios en la Educación Media los realizaste en un colegio:
- a) Particular b) Fiscal c) Científico Humanista d) Técnico
- 4) Carrera que estudias:

II.- CONOCIMIENTOS SOBRE BIODIVERSIDAD VEGETAL

- 1) Explique que es Biodiversidad Vegetal:
- 2) Cuantas especies de seres vivos se conocen actualmente:
- 3) Que es Flora:
- 4) Que es Vegetación:
- 5) Nombre tres árboles nativos con sus nombres científicos y comunes:
- | Nombre Científico | Nombre Común |
|-------------------|--------------|
| 1. | |
| 2. | |
| 3. | |
- 6) Nombre tres especies nativas de las cuales sus frutos son comestibles:
- 1.
- 2.
- 3.

7) Nombre tres especies nativas que se utilizan en la medicina natural:

- 1.
- 2.
- 3.

8) Nombre tres especies nativas, que son apreciadas por la calidad de su madera:

- 1.
- 2.
- 3.

9) Nombre tres especies nativas, que son utilizadas en artesanía o cestería:

- 1.
- 2.
- 3.

10) Que significa la sigla (UICN) :

11) Sabes lo que es un área protegida y que función cumple :

12) Indique aspectos negativos que producen sobre la biodiversidad, los siguientes procesos y actividades económicas:

a) Desecación de Humedales:

b) Sobreexplotación de recursos hídricos:

c) Incendios Forestales:

d) Contaminación de las aguas:

e) Erosión del suelo:

f) Planificación de la urbanización desordenada:

g) Utilización excesiva de plaguicidas:

13) Conoce alguna forma de clasificación de las especies de las especies vegetales:

14) Cuál es la Flor Nacional:

15) Que tipo de planta es la Flor Nacional:

a) árbol b) arbusto c) planta herbácea e) trepadora

16) Cuales son los caracteres morfológicos que se utilizan para describir una especie:

17) Que importancia tiene para el hombre, la conservación de la biodiversidad:

18) Nombre tres especies vegetales con problemas de conservación:

- 1.
- 2.
- 3.

19) Nombre tres tipos de bosques presentes en Chile:

- 1.
- 2.
- 3.

CAPÍTULO **6**

RESULTADOS

CAPÍTULO 6.1

MAPUDUNGUN

Y

DIVERSIDAD VEGETAL

6.1.1- Introducción básica a la Sistemática y Nomenclatura Botánica.

La gran diversidad de seres vivos, en general, y de plantas, en concreto, ha generado desde los orígenes de la humanidad la necesidad de clasificar y sistematizar toda la información y denominar a las plantas y grupos de plantas según una terminología más o menos estandarizada.

En la Tabla N° 16 aparecen reflejados los datos de varios autores sobre la diversidad de especies vivas, en los grandes grupos (taxas). Los datos son de autores clásicos en el estudio de la botánica académica.

Tabla N° 16. Número de especies en Taxas Conocidos.

	Strasburger (1994)	Stace (1989)	Groombridge (1992)
angiospermas	240.000	espermatofitos 240.000	embriófitos 250.000
gimnospermas	800		
pteridófitos	10.000		
briófitos	24.000	23.000	
algas	33.000	17.000	40.000
líquenes	20.000	16.500	70.000
hongos	100.000	120.000	
bacterias	1.700 + 2.000	3.000	9.000 (+virus)
protozoos	23.000	30.000	40.000
invertebrados		1.000.000	1.150.000
vertebrados		50.000	45.000

Anualmente se describen unas 2000 nuevas especies de plantas con flores y se calcula que pueden sobrepasar el medio millón. Sólo es posible, por tanto, conocer una pequeña fracción del total, pero si son agrupadas (clasificadas) en grandes unidades se puede asignar a estos grupos una planta desconocida.

La Sistemática es la parte de la Biología cuyo objetivo es crear sistemas de clasificación que expresen de la mejor manera posible los diversos grados de similitud entre los organismos vivos. Partes de la Sistemática son la Clasificación, la Taxonomía y la Nomenclatura.

Clasificar y Clasificación. Clasificar es la ordenación de plantas (u otras entidades) en grupos de tamaño creciente, dispuestos de una manera jerárquica (sistema

o jerarquía de niveles o categorías). Clasificación es la acción que realiza la ciencia al clasificar.

Identificación o Determinación. Consiste en reconocer una planta o ser vivo ya clasificado, es decir la aplicación de un nombre conocido a un espécimen. Es importante no confundir este término con el de clasificar.

Las clasificaciones son sistemas para almacenar y transmitir información sobre los seres vivos y hacer posibles predicciones y generalizaciones. En las clasificaciones se crean grupos donde se reúnen los organismos con el mayor número posible de caracteres en común, esto es posible por que todos los organismos están relacionados entre sí en mayor o menor grado por vías evolutivas descendentes.

La Taxonomía es la parte de la Sistemática que proporciona los principios (reglas) y procedimientos para realizar una clasificación, ya que siguiendo diferentes principios podemos obtener diferentes clasificaciones. El término taxonomía fue acuñado en 1813 por Candolle, para referirse a la teoría de la clasificación de las plantas.

La Nomenclatura es la parte de la Sistemática que crea nombres para designar a las plantas o grupos de plantas (taxones). La creación de los nombres está regulada por un conjunto de normas reunidas en el Código Internacional de Nomenclatura Botánica.

La descripción de una planta o grupo de plantas (taxones) consiste en una serie de frases de sus características, de manera que constituyan una definición de un taxón. Los caracteres que contribuyen a una descripción taxonómica son conocidos como los caracteres taxonómicos o sistemáticos.

La Estructura Taxonómica: Jerarquía Taxonómica.

Los principios taxonómicos aplicados en la actualidad a las plantas ordenan a éstas en un sistema jerarquizado: la jerarquía taxonómica. Los diferentes niveles de la jerarquía taxonómica se denominan categorías taxonómicas (rangos taxonómicos), los grupos de organismos en sí constituyen las unidades taxonómicas o taxones.

Si se consideran grupos taxonómicos en general, independientemente del rango, se utiliza el término taxón (plural taxones o taxa). Un taxón se define como un grupo taxonómico de cualquier categoría o rango.

Las categorías taxonómicas más importantes son: **especie, género, familia, clase, división o phylum y reino**, (Tabla N° 17). Pero el Código Internacional de Nomenclatura Botánica reconoce doce: reino, división, clase, orden, familia, tribu, género, sección, serie, especie, variedad y forma; y este número puede ser doblado designando subcategorías con el prefijo sub-. Excepcionalmente se pueden considerar súper categorías con el prefijo super- (ejemplo: superorden).

Tabla N° 17. Categorías Taxonómicas.

<i>Regnum</i>	reino	<i>Genus</i>	género
<i>Divisio</i>	división	<i>Subgenus</i>	subgénero
<i>Classis</i>	clase	<i>Sectio</i>	sección
<i>Subclasis</i>	subclase	<i>Subsectio</i>	subsección
<i>Ordo</i>	orden	<i>Series</i>	serie
<i>Subordo</i>	suborden	<i>Subseries</i>	subserie
<i>Familia</i>	familia	<i>Species</i>	especie
<i>Subfamilia</i>	subfamilia	<i>Subspecies</i>	subespecie
<i>Tribus</i>	tribu	<i>Varietas</i>	variedad

La especie es la categoría taxonómica fundamental. Las especies poseen también caracteres en común que sirven para agruparlas en géneros. Los géneros se pueden agrupar en familias y así sucesivamente. Esta ordenación de grupos dentro de grupos de forma creciente constituye pues un sistema jerárquico o jerarquía de clasificación.

Tipos de Clasificaciones. El principio que mueve toda clasificación es el mismo: los caracteres que poseen en común (comparten) las unidades a clasificar. Respecto a las plantas existe una evolución de los criterios taxonómicos y se pueden establecer varios tipos de Taxonomía.

1.- Taxonomía Popular: fue la primera taxonomía aplicada a un pequeño número de plantas, atendía fundamentalmente a principios útiles (alimento, medicina, veneno, etc.).

2.- Taxonomía científica: aparece por la necesidad de identificar, nombrar, clasificar y comunicar el conocimiento acerca de gran cantidad de plantas existentes. Los resultados han sido diferentes sistemas de clasificación, que se han sucedido en el tiempo:

a) Sistemas artificiales: en los que se elegían arbitrariamente unos determinados caracteres como principales. Por ejemplo la forma de desarrollo, el número de piezas florales, etc. Su ventaja era la de poseer un alto valor predictivo. El sistema artificial más conocido fue el creado por Linneo en 1735.

b) Sistemas naturales o formales: seguían los mismos principios anteriores pero consideraban un mayor número de caracteres. Se lograron mejoras pero se obtenían grupos que correspondían más a niveles de organización que a grupos de descendencia. Botánicos ilustres, en los siglos XVIII-XIX, que crearon sus sistemas formales fueron De Jussieu, De Candolle, Endlicher, Bentham y Hooker. Estos sistemas obtenían clasificaciones fenéticas (clasificaciones empíricas que expresan relaciones entre los organismos en términos de semejanza de propiedades o caracteres pero sin tener en cuenta como llegaron a poseerlos). Todo tipo de datos era útil, excepto los evolutivos.

c) Sistemas filogenéticos: aparecieron tras el desarrollo de la teoría de la evolución. Las plantas pueden ordenarse según distintos principios, pero debido al parentesco filogenético aparece ya dado un principio de ordenación jerárquico e independiente del observador. Son sistemas naturales que presentan el máximo contenido de información. R. von Wettstein (1901-1908) es el primer en realizar un sistema realmente filogenético.

d) Sistemas sintéticos: actualmente se intenta valorar las estirpes naturales apoyándose en la base de datos más amplia posible (citogenética, microanatomía, fitoquímica) y reconstruyendo su formación, aunque siempre existe cierto subjetivismo. Tal acúmulo de datos, proporcionados por las nuevas técnicas de investigación, es a veces difícil de manejar si no se recurren a técnicas como la Taxonomía Numérica con ayuda de computadores que tratan el gran número de datos.

6.1.2.- El Mapudungun en la Nomenclatura Botánica.

Como se comentó en el marco teórico previo, el idioma mapuche es rico en voces que los aborígenes desde tiempos antiguos han empleado para nombrar y designar no solo a plantas y animales sino también a otros objetos y fenómenos relacionados con su diario vivir (Gunckel, 1960). La lengua no es un hecho únicamente para permitir las operaciones del espíritu y los movimientos del corazón, es también para expresar la extensión del hombre sobre el universo.

Así se comprenderá también la riqueza de voces que ofrece el idioma mapudungun, con su rica veta de palabras compuestas que son verdaderas descripciones de las especies (Gunckel, 1960).

6.1.2.1.- Nombres del Mapudungun en la Nomenclatura Prelineana.

En la época anterior a Linneo se denominaba a los vegetales con polinomios (largas expresiones), las cuales eran largas descripciones en latín. El uso de estos polinomios era muy complejo y poco útil.

El botánico y navegante francés P. Luis Feuillée, estuvo en Chile a principios del siglo XVIII, y publicó un « Journal des observations physiques, mathématiques et botaniques, faites par l'ordre du Roi sur les côtes orientales de l'Amérique Méridionale, et dans les Indes ». Considerada como la primera obra que trata científicamente los vegetales de Chile, con nombres prelineanos. En Feuillée (1714-25), se describen numerosas plantas chilenas, en las cuales aparecen muchas voces del mapudungun.

En Tabla N° 18, recogemos y presentamos algunas de estas voces y sus significados.

Tabla N° 18. Voces del Mapudungun Presentes en la Nomenclatura Botánica anterior a Linneo

Nombre Polinomio	Binomio Actual	Significado	Nombre Común
Vochi , liliaceo amplissimoque flores cramesino.	<i>Lapageria rosea</i> <i>R. Et P.</i>	Vochi; Trepadora	Copihue
Renealmia ramosa, lutea, foliis spiposa, vulgo Puya	<i>Puya chilensis</i> <i>Mol.</i>	Puya: planta en roseta	Puya, chagual, cardón
Llaupanke amplissimo Sonchi folio.	<i>Francoa sonchifolia</i> Cav.	Llaupanke: medio pague o como pague	Llaupanke
<i>Centaurium minus purpureum</i> petalum, vulgo cachén	<i>Centaurium cachanlahuen</i> <i>(Mol) Rob.</i>	Cachén: dolor del costado	Cachanlagua

Al estudiar esta nomenclatura binaria relacionada con plantas chilenas Gunckel (1963), encontró que numerosos nombres genéricos y su denominación específica, tienen su origen filológico en el idioma mapuche, debiendo buscar su etimología, en el mapudungun.

6.1.2.2.- Nombres Genéricos de Binomios Botánicos con Voces del Mapudungun en la Nomenclatura Actual.

La génesis de los binomios lineanos del sistema de clasificación de la nomenclatura botánica se encuentra ya desde 1745, en obras de Linneo como “Ôlänska och Gotländska Resa” o “Gemmae arborum”. Linneo empleó ampliamente esta nueva manera de denominar a las plantas en su Philosophia botánica (1751), que obtuvo su consagración definitiva en 1753, el publicarse Species Plantarum, obra fundamental y básica de la botánica científica moderna.

Linneo denominaba al nombre genérico “nomen triviale”, De acuerdo con el artículo 25 de la reglas Internacionales de la Nomenclatura Botánica los nombres de los géneros son sustantivos o adjetivos usados en sustantivos, en singular y escritos con mayúscula.

Estos nombres genéricos pueden tener cualquier origen etimológico e incluso estar formados en forma arbitraria. Entre éstos hay numerosos géneros de la flora chilena que conservan aún en la nomenclatura moderna, el nombre vernacular derivado del mapudungun.

En la Tabla N° 19, se señalan géneros que actualmente permanecen vigente en la nomenclatura botánica de la flora de Chile, indicando su derivación y significado de las respectivas géneros.

Tabla N° 19. Nombres Genéricos Derivados del Mapudungun Presentes en la Nomenclatura Botánica Actual, con su Derivación y Significado.

Nombre Genérico	Derivación	Significado	Especie
Araucaria	Araucano	Agua gredosa	<i>Araucaria araucana</i>
Boquilla	Boquilla	Trepadora	<i>Boquilla trifoliolata</i>

Colliguaja	Collihuayo	Arbusto colorado	<i>Colliguaja dombeyana</i> <i>Colliguaja integerrima</i> <i>Colliguaja odorifera</i> <i>Colliguaja odorifera</i>
Genuina	Gevuin	Avellano	<i>Gevuina avellana</i>
Quillaza	Cüllai, Quillay		<i>Quillaza saponaria</i>
Latua	Latue	Mortífero	<i>Latua pubiflora</i>
Madia	Madi-filcun o Madi	Melosa del lagarto	<i>Madia chilensis</i> <i>Madia sativa</i>
Maihuenia	Maihuén	desbastado	<i>Maihuenia poeppigii</i>
Peumus	Folo,	Chilenizado en boldo	<i>Peumus boldus</i>
Pitavia	Pitran	Callo, ampolleta	<i>Pitavia punctata</i>
Quillaza	Cüllai(quillay)		<i>Quillaja saponaria</i>
Quinchamalium	Quinchamáli	Floreitas agrupadas	<i>Quinchamalium chilensis</i>
Talguenea	Tralhuén	Ruidoso, chispeante	<i>Talguenea quinquinervia</i>
Tepualia	Tepú	Que azota	<i>Tepualia</i>
Trevoa	Trefu	Cargado(flores)	<i>Trevoa Trinervis</i>

6.1.2.3.- Nombres Específicos de Binomios Botánicos con Voces del Mapudungun en la Nomenclatura Botánica Actual.

Por otra parte, la denominación específica es un adjetivo en singular y escrito siempre con minúscula. El epíteto específico deberá en general llevar alguna indicación sobre el aspecto, sobre los caracteres, el origen, la historia o las propiedades de la especie, y también puede derivar del nombre vernacular de la misma.

Gunckel (1963), al estudiar esta nomenclatura binaria relacionada con plantas chilenas encontró que numerosas especies en su denominación específica, tienen su origen filológico en el idioma mapuche, debiendo buscar su etimología, en el mapudungun.

En la Tabla N° 20, recogemos algunos ejemplos de plantas con sus nombres específicos que aún conservan el epíteto en mapudungun en la nomenclatura botánica actual, sus significados y el nombre común. Se puede apreciar que el vocablo araucana es el más representado.

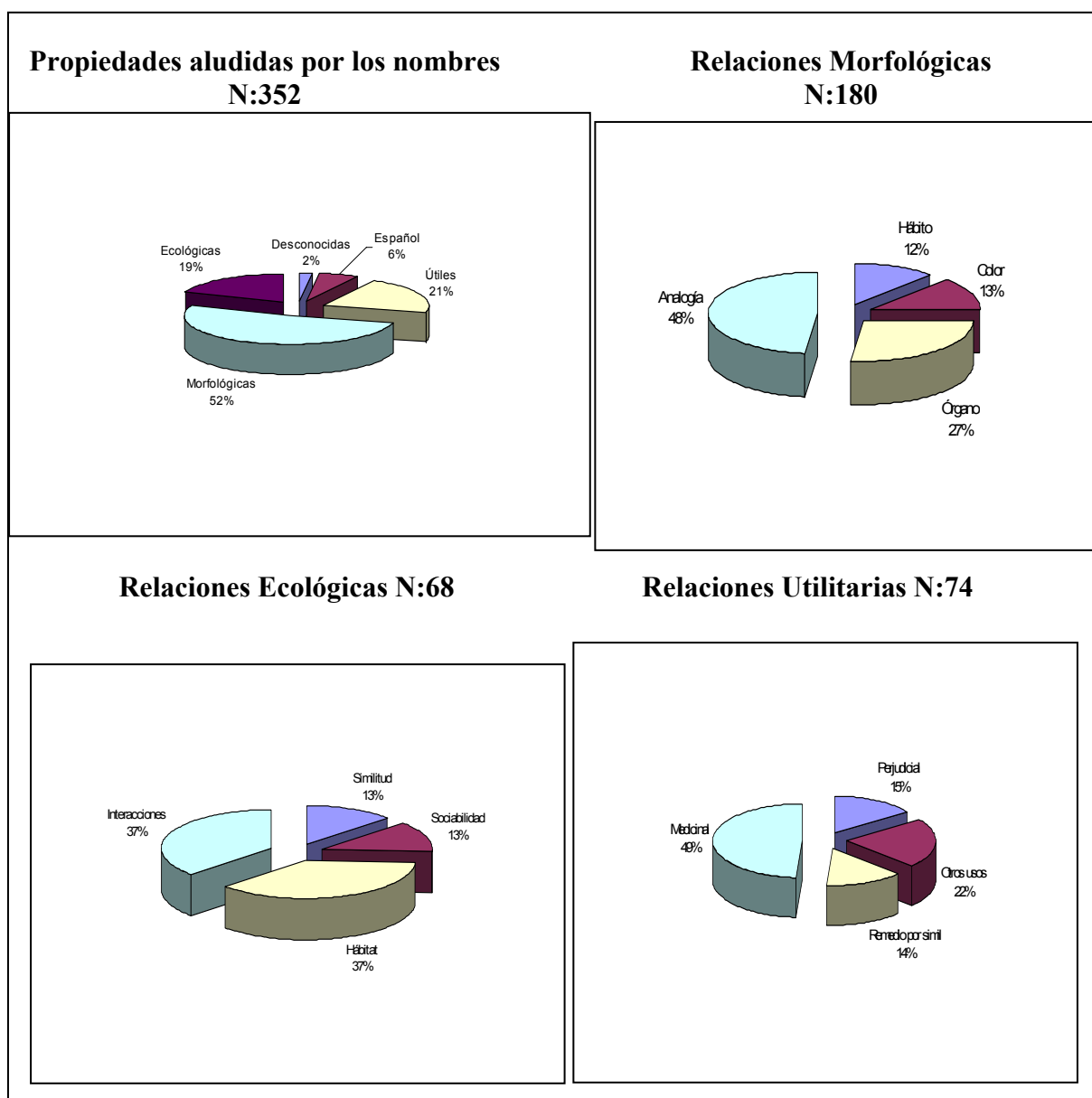
Tabla N° 20. Nombres Específicos con Voces del Mapudungun Presentes en la Nomenclatura Botánica Actual.

Nombre específico	Derivación	Significado	Especie
araucana	Araucano	Agua gredosa	<i>Araucaria araucana</i> , <i>Galilea araucana</i> <i>Haplopappus araucanus</i> , <i>Poa araucana</i> <i>Oxalis araucana</i> , <i>Adesmia araucana</i> <i>Vicia araucana</i> , <i>Galium araucanum</i> <i>Jaborosa araucana</i> , <i>Hippeastrum araucanum</i> <i>Bromus araucan</i> , <i>Cortaderia araucana</i> <i>Gavilea araucana</i> , <i>Euphorbia araucana</i> <i>Haplopappus araucanus</i> , <i>Lucilia araucana</i> <i>Mikania araucana</i>
baylahuén	Failahuén	Fermento	<i>Haplopappus baylahuen</i>
cachanlahuén	Cachan-lauén	Dolor de costado	<i>Centaurium cachanlahuen</i>
chequen	Chequeñal	Matorral de chequen	Luma chequen
nahuelhuapensis	Nahuelhuapis	Isla de tigre	<i>Oxalis nauelhuapiensis</i>
pehuenches	Pehuenches	Gente del pehuèn	<i>Astragalus pehuenches</i>
quila	Cüla	tres	Chuequea quila

6.1.2.4.- Clasificación y Denominación de Taxa por los Mapuches.

Villagran (1998) realizó un estudio sobre la base del análisis de 352 nombres mapuches de plantas cuyos significados fueron traducidos al español por Mösbach (1992). Partiendo de este estudio previo se han analizado las propiedades y las relaciones consideradas para nombrar las especies. En la Fig. N° 3, se muestra los resultados finales de su estudio, considerando las propiedades aludidas por los nombres.

Figura N° 3. Proporciones de las Distintas Clases de Uso, de acuerdo a sus Propiedades Aludidas por los nombres: Relaciones Morfológicas, Relaciones Ecológicas, Relaciones Utilitarias.



Estas propiedades hacen mención a relaciones morfológicas (52%), relaciones ecológicas (19%) y relaciones utilitarias (21%). Derivados del español y de origen desconocido son categorías minoritarias.

En las relaciones morfológicas destacan las basadas en analogías (48%), seguidas por órgano vegetal (27%), color (13%) y hábito (12%). En las relaciones ecológicas encontramos denominaciones por interacciones y hábitat (ambas 37%),

similitud y sociabilidad (ambas 13%). En las relaciones utilitarias las denominaciones se basan en uso medicinal (49%), plantas perjudiciales o nocivas (15%), remedio por semejanza o símil (14%) y otros usos varios (22%).

En otros estudios que se describen a continuación hemos considerado hasta 425 especies representativas de la Araucanía y zona central de Chile. El listado de especies se ofrece a continuación.

LISTA DE ESPECIE representativas de la Araucania y zona central de Chile

FUNGY					
Nombre Científico	Nombre Mapuche	Nombre común	Familia	Uso Planta	Origen
<i>Amarillea mellea</i>	Pique	s/n	Tricolomatáceae	Comestible	N
<i>Boletus loyo</i>	Loyo, lojo	Loyo	Russulaceae	Comestible	N
<i>Clavulina cristata</i>	Ghalghal, calghal, Changle	Changle	Clavariaceae	Comestible	N
<i>Cyttaria darwinii</i>	Dihueñ o Dihueñe	Dihueñe	Citriaceae	Comestible	N
<i>Cyttaria berteroi</i>	Dihueñe, Caracucha	Dihueñe, Caracucha	Citriaceae	Comestible	N
<i>Cyttaria espinosae</i>	Dihueñe, Quireñe	Dihueñe, Quireñe	Citriaceae	Comestible	N
<i>Fistulina hepatica</i>	Quechuihuaca	Lengua de vaca	Basidiomycota	Comestible	N
<i>Gamodhesma spp</i>	Pilún-mamëll	oreja de palo	Ganodermataceae	S/I	N
<i>Lycoperdon sp.</i>	Pëtrem-quilquil	Cajeta del diablo	Lycoperdaceae	S/I	N
<i>Polyporus varians</i>	Lupe-coñcoñ	Platillo de buho	Polyporaceae	No comestible	N
<i>Ramaria moelleriana</i>	Cargal, Changdi, changle	Changle	Clacariaceae	Comestible	N
<i>Sacharomyce cerevisiae</i>	Pöúcol	Levadura	Saccharomycetaceae	Fermentación	C
<i>Trichophyton</i>	Pelol, Huiñol	Tiña	Arthrodermaceae	Parásito piel humana	I

BRYOPHYTA					
Nombre Científico	Nombre Mapuche	Nombre común	Familia	Uso Planta	Origen
<i>Funaria hygrométrica</i>	Hueñoquintúe, Pitrongma	Musgo	Funariaceae	Creencias, Místico	I
<i>Dendroligotrichum dendroides</i>	S/N	Musgo	Polytrichaceae	Ornamental	N
<i>Marchantia polymorpha</i>	Paillahue	Hepática de la fuentes	Marchantiaceae	Creencias	I
<i>Racomitrium hypnoides</i>	Cura-Poñpoñ	Musgo de las pedras	Muscineas	S/I	N
<i>Weymouthia orbiculata</i>	Pinda-poñpoñ	Nido de los colibris	Ptychomniaceae	Ornamental	N

ALGAS					
Nombre Científico	Nombre Mapuche	Nombre común	Familia	Uso Planta	Origen
<i>Durvillea antarctica</i>	Collofe, Collofi,	Cochayuyo, Kollofe	Durvillaceae	Comestible	N
<i>Mazzaella laminariodes</i>	Lúa. Lúa-lúa o Luga-luga	Luga	Gigartinacea	Económico	N
<i>Macrocystis pyrifera</i>	Huildu, Huiru	Huiro	Lessoniacea	Económico	N
<i>Porphyra columbina</i>	Luche	Luche, Luche rojo	Bangiaceae	Comestible	N
<i>Ulva lactuca</i>	Luche, lúa, lua-lúa	Luche, lúa, lua-lúa	Ulvaceae	Comestible	N

PTERIDOPHYTA					
Nombre Científico	Nombre Mapuche	Nombre común	Familia	Uso Planta	Origen
<i>Adiantum chilense</i>	Cudü-namúm	Palito negro	Adiantaceae	Antitosivo-congestión	N
<i>Azolla filiculoides</i>	Luchecillo	Flor del Pato	Azollaceae	S/I	N
<i>Blechnum chilensis</i>	Cul-Cul, qui-quil	Costilla de vaca, Palmilla	Blechnaceae	Ornamental	N
<i>Blechnum hastatum</i>	Anü-cülcül	Palmilla	Blechnaceae	Comestible	N
<i>Elaphoglossum gayanum</i>	Mapu-lahuén	Calaguala	Lomariopsidaceae	Emenagogo	N
<i>Equisetum bogotense</i>	Ngëchai-ngëchai, Huiñal	Limpiaplata	Equisetaceae	Diurético	N
<i>Gleichenia cryptocarpa</i>	Huedahue	Hierba loza, cola de gallo	Gleicheniaceae	Ornamental	N
<i>Gleichenia litoralis, squamulosa</i>	Huedahue	Hierba Loza	Gleicheniaceae	Ornamental	N
<i>Hymenoglossum dentatum</i>	Llushu-lahuén	helecho película	Hymenophyllaceae	Medicinal	N
<i>Hymenophyllum tortuosum</i>	Mamëll-tapëll	helecho película	Hymenophyllaceae	Medicinal	N
<i>Hypolepis poeppigii</i>	Huil-el-lahuén	Pesebre	Dennstaedtiaceae	Ornamental	N
<i>Lophosoria quadripinnata</i>	Añpe, Ampe, ampi	Ampe, Palmita de Valdivia	Lophosoriaceae	Hemorragia, Comestible	N
<i>Lycopodium gayanum</i>	Ngal-ngal	Palmita, pimpinela	Lycopodiaceae	Ornamental	N
<i>Lycopodium paniculatum</i>	Llanca-lahuén	Licopodio, Pimpinela	Lycopodiaceae	Ornamental	N
<i>Ophioglossum crotalophoroides</i>	Huentru-lahuén	S/N	Ophioglossaceae	Creencia	N
<i>Pellaea ternifolia</i>	Piúque-lahuén	S/N	Adiantaceae	Cardiaco, Gastrointestinal	N
<i>Polypodium feullei</i>	Fillcún-mamëll, Filu-lahuén	Calahuala, hierba de lagarto	Polypodiaceae	Vulnerario, Bronquitis	N
<i>Polystichum chilense</i>	Pelomén-lahuén	Pillomén-Lahuen	Aspidiaceae	Creencia	N
<i>Rumohra adiantiformis</i>	Pereg	Hierba del Lagarto	Aspidiaceae	Creencia	N

GYMNOSPERMA					
Nombre Científico	Nombre Mapuche	Nombre común	Familia	Uso Planta	Origen
<i>Araucaria araucana</i>	Pehuén Pewen, Piñon	Araucaria	Araucariaceae	Comestible, Cicatrizante	N
<i>Austrocedrus chilensis</i>	Lahuan-lahuen, Len	Ciprés de la Cordillera	Cupressaceae	Construcción	N
<i>Ephedra andina</i>	Pingo-Pingo	Pingo-pingo	Ephedraceae	Comestible	N
<i>Fitzroya cupressoides</i>	Cushe (Lahual)	Alerce	Cupressaceae	Construcción	N
<i>Pilgerodendron uviferum</i>	Lahuán	Ciprés de las Guaitecas	Cupressaceae	Construcción	N
<i>Podocarpus nubigena</i>	Huillilahual	Maño macho	Podocarpaceae	Construcción	N
<i>Podocarpus saligna</i>	Mañilahual	Maño de hojas largas	Podocarpaceae	Construcción	N
<i>Saxegothea conspicua</i>	Mañiu	Maño hembra	Podocarpaceae	Construcción	N
<i>Prumnopitys andina</i>	LleuqueLléuqui	Uva de la cordillera	Podocarpaceae	Comestible	N

MONOCOTYLEDONAE					
Nombre Científico	Nombre Mapuche	Nombre común	Familia	Uso Planta	Origen
<i>Alisma plantago-aquática</i>	Huala-lahuén	Llantén de agua	Alismataceae	Renales	N
<i>Alstroemeria aurantiaca</i>	Rayen-cachu, Ligtu	Amancay	Amaryllidaceae	Ornamental	N
<i>Alstroemeria ligtu</i>	Rayen-cachu, Ligtu	Mariposa del campo, peregrina	Amaryllidaceae	Ginecológico, Alimento	N
<i>Allium cepa</i>	Defolla	Cebolla	Liliaceae	Dermatológico, Bronco-pulmonar	I
<i>Allium sativum</i>	Assús	Ajo	Liliaceae	Antiespasmódico-Reumático, Broquitis	I
<i>Anthoxanthum utriculatum</i>	Lin	Paja ratonera	Gramineae	Medicinal, Artesanal, Alimenticia (Forraje)	N
<i>Arachnitis uniflora</i>	Huenchu-lahuén, Payún	Flor de la Araña	Corsiaceae	Creencia	N
<i>Arundo donax</i>	Pilco	Carrizo, Caña común	Gramineae	S/I	I
<i>Avena hirsuta</i>	Firi	Avena, teatina	Gramineae	Forrajera	I
<i>Berberidopsis corallina</i>	Voqui fuco	Michay rojo, coralillo	Flacourtiaceae	Ornamental	N
<i>Bomarea salsilla</i>	Meulén-lahuén	Salsilla, Zarcilla	Amaryllidaceae	Antiespasmódica	N
<i>Brachystele unilatiralis</i>	Ñuil	Orquidea	Orchidaceae	Ornamental	N
<i>Briza minor</i>	Shongoll	Pasto de la perdiz, tembladerrilla	Gramineae	S/I	I
<i>Brodiaea porrifolia</i>	Quelü-culle	Flor de la virgen	Liliaceae	S/I	N
<i>Bromus berterianus</i>	Teca, Tüca	Pasto largo	Gramineae	Comestible	N
<i>Bromus catharticus</i>	Lanco	Pasto del perro	Gramineae	Comestible	N
<i>Bromus mango.</i>	Mango, Mangu, magu	Mango*	Gramineae	Comestible	N
<i>Calydorea xiphioides</i>	Lahué, tahay	Cebolleta azul, violeta	Iridaceae	S/I	N
<i>Camassia biflora</i>	Coifün	Cebolleta	Liliaceae	Diaforético	N
<i>Carex decidua</i>	Huilqui-cachu	Cortadera	Cyperaceae	Comestible	N
<i>Codonorchis lessonii</i>	Chedquén-lahuén	Palomita, Azahar	Orchidaceae	Ornamental	N

<i>Conanthera bifolia</i>	Ngao, ngadu, Nnao	Flor de la viuda; Papita	Tecophilaeaceae	Comestible	N
<i>Cortaderia selloana</i>	Ngërü-quellén	Cola de Zorro	Gramineae	Forraje	N
<i>Cyperus eragrostis</i>	Trome	Cortadera	Cyperaceae	Utensilios,	N
<i>Cyperus reflexus</i>	Mol, Molcachu	Mol, Molchachu	Cyperaceae	Utensilios	N
<i>Chenopodium quinoa</i>	Dahue, Dawe, shawe	Quinoa	Chenopodiaceae	Comestible, Hepatica, Diurética	N
<i>Chloraea campestris</i>	Necul-fëdü	Perdiz ligera, Tulipan del campo	Orchidaceae	Ornamental	N
<i>Chloraea speciosa</i>	Ûhua-filu	Choclo de la culebra	Orchidaceae	Ornamental	N
<i>Chloraea virescens</i>	Lefngëru	Zorra corredora	Orchidaceae	Ornamental	N
<i>Chuquiraga oppositifolia</i>	Chuquiraga	Lengua de gallina	Compositae	S/I	N
<i>Chusquea culeou</i>	Rengi, Coliu	Caña, Colihue, Itihue	Gramineae	Instrumentos, Construcción, Armas, comestible	N
<i>Chusquea montana</i>	Ñapunte	Quila enana	Gramineae	S/I	N
<i>Chusquea quila</i>	Quila, Cüla	Quila	Gramineae	Comestible, Forrajera	N
<i>Dioscorea humifusa</i>	Huanqui, Huanque, poñu	Papa del monte Camisilla	Dioscoreaceae	Comestible	N
<i>Dioscorea saxatilis</i>	Mahuida poñu	Papa cimarrona	Dioscoreaceae	Comestible	N
<i>Eleocharis palustris</i>	Malliñ -cachu	Rime	Cyperaceae	S/I	N
<i>Elodea canadensis</i>	Luche, Luchi	Luchecillo	Hydrocharitaceae	S/I	I
<i>Fascicularia bicolor</i>	Huenü-dëchu, poe	Cardoncillo, Puñeñe	Bromeliaceae	Comestible	N
<i>Festuca scabriuscula</i>	Trüyu-cachu	Musgo	Gramineae	Utensilio	N
<i>Gavilea leucantha</i>	Necul-ngëra	Pico de loro	Orchidaceae	S/I	N
<i>Greigia sphacelata</i>	Cai, caj	Chupón	Bromeliaceae	Comestible	N
<i>Herbertia lahue</i>	Lahué, lahuü, Lawü, Lahui	Cebolleta, flor de trinidad	Iridaceae	Comestible	N
<i>Hordeum vulgare</i>	Huinca-cahuella	Cebadilla	Gramineae	Comestible	I
<i>Jubaea chilensis</i>	Kankan, Llila	Palma chilena, Palma, Coco,	Palmaceae	Comestible	N
<i>Juncus cyperoides</i>	Ûhua-filu, Ûhua-ühua	Junco	Juncaceae	Cestería	N
<i>Juncus imbricatus</i>	Füi-Füi	Junquilo	Juncaceae	Cestería	N

<i>Juncus planifolius</i>	Laflaf-cachu	Junquillo	Juncaceae	Cestería	N
<i>Juncus procerus</i>	Dahue-ngërü, Rëmentu	Junco	Juncaceae	Artesanal	N
<i>Lapageria rosea</i>	Kankan, Llila, Kopiú	Copihue, Pepino (fruta)	Philesiaceae	Comestible, Sudorífica	N
<i>Lemna gibba</i>	Luchecillo	Lenteja del agua	Lemnaceae	S/I	N
<i>Libertia chilensis</i>	Calle-Calle	Calle-Calle, Tequel-Tequel	Iridaceae	S/I	N
<i>Lolium multiflorum</i>	Defa	Ballica	Gramineae	Comestible	I
<i>Lolium perenne</i>	Defa	Ballica	Gramineae	Comestible	I
<i>Lolium temulentum</i>	Huedhued-cachu	Ballica	Gramineae	Comestible, Alucinógena	I
<i>Luzuriaga polyphylla</i>	Paupahuén	Quilineja, Coral	Philesiaceae	Ornamental	N
<i>Luzuriaga radicans</i>	Paupahuén	Quilineja, Coral	Philesiaceae	Artesanal, Mágica	N
<i>Nasella chilensis</i>	Yelhueyu	Coiron	Gramineae	Utensilio	N
<i>Nasella juncea</i>	Quengi	Coiron	Gramineae	Cestería	N
<i>Nothoscordum inodorum</i>	Coifün	Lagrimas de la virgen	Liliaceae	S/I	N
<i>Nothoscordum striatellum</i>	Huilli	Huilli de perro	Liliaceae	S/I	N
<i>Pasithea coerulea</i>	Queltehue	Azulillo	Liliaceae	Ornamental	N
<i>Paspalum spp</i>	Hualem-raqui	Hierba bahía	Gramineae	Diurética	N
<i>Paspalum vaginatum</i>	Chedpica	Chepica	Gramineae	Diurética	N
<i>Philesia magellanica</i>	Pichi-copihue, Coicopihue	Coicopihue, Coicopiu	Philesiaceae	Purgante, Antiparasitaria, Comestible	N
<i>Phormium tenax</i>	Pita	Pita	Liliaceae	Cestería	N
<i>Phragmites australis</i>	Hualcachu	Carricillo, maicillo	Gramineae	S/I	N
<i>Piptochaetium bicolor</i>	Huilque	Coiron	Gramineae	S/I	N
<i>Poa annua</i>	Achahuall-cachu, Ütren-cachu	Pasto piojillo	Gramineae	Forrajera	I
<i>Polypogon australis</i>	Ngërü-quellén	Cola de ratón	Gramineae	Forrajera	N
<i>Potamogeton striatus</i>	Queñehuín	Huiro	Potamogetonaceae	S/I	N
<i>Puya berteroriana</i>	Puya, Chagual	Puya, Chagual, Cardón	Bromeliaceae	Comestible	N

<i>Puya chilensis</i>	Puya, Chagual	Puya, Chagual, Cardón	Bromeliaceae	Comestible	N
<i>Sagittaria montevidensis</i> <i>Cham.etSchlecht.</i>	Poi-lahuén	Lengua de la vaca	Alismatacea	Medicinal	N
<i>Scirpus californicus</i>	Tahua-Tahua	Totora	Cyperaceae	Construcción, Artesanal, Comestible	N
<i>Solenomelus sisyrinchium</i>	Anü-calle calle	Huilmo o nuño	Iridacea	Tintura	N
<i>Sorghum halepense</i>	Curahüilla	Maicillo	Gramineae	Tóxica	I
<i>Typha angustifolia</i>	Batru, vatro, fautué	Totora	Typhaceae	Comestible, Construcción y Artesanal	N
<i>Tillandsia usneoides</i>	Payún-mamëll	Barbón o Peluca	Bromeliaceae	Tintura	N
<i>Triticum aestivum</i>	Cachilla	Uhua de Castilla	Gramineae	Comestible	I
<i>Zea mays</i>	Curahua, Uhua úwa	Maiz	Gramineae	Comestible, Diurético	I

DICOTYLEDONAE					
Nombre Científico	Nombre Mapuche	Nombre común	Familia	Uso Planta	Origen
<i>Acacia caven</i>	Cahuén, cavén	Espino, Espino maulino	Mimosaceae	Astringente, Antiséptico, Combustible	N
<i>Acaena argentea</i>	Upül-ngërü	Cadillo, amores secos	Rosaceae	Analgesica/anti-inflamatoria/Urinario	N
<i>Acaena ovatifolia</i>	Trëfo	Cadillo, amores secos	Rosaceae	Astringente, Diuretica, Dermatologica, Pancreatitis, Arte	N
<i>Acaena pinnatifida</i>	Trun	Pimpinela	Rosaceae	Analgesica/anti-inflamatoria	N
<i>Acaena trifida</i>	Huala-lahuén	Pimpinela	Rosaceae	Urinario/Astringente	N
<i>Acrisione denticulata</i>	Palpalén	Palo de Yegua	Compositae	Gástrico	N
<i>Adesmia araucana</i>	Palhuén	Varilla brava, espinillo	Papilionaceae	Gástrico/Afrodisiaca	N
<i>Aextoxicon punctatum</i>	Tüque, Tique	Olivillo, Palo muerto	Aextoxiconaceae	Reumatismo, Construcción	N
<i>Amomyrtus luma</i>	Llang-llang	Luma	Myrtaceae	Cicatrizante, Cultural, Comestible, Construcción	N
<i>Amomyrtus meli</i>	Meli	Meli	Myrtaceae	Hidratante, Hipotensor. Construcción	N
<i>Anagallis alternifolia</i>	Ngümahue	Anagallis	Primulaceae	Hepatico-intestinal	N
<i>Anagallis arvensis</i>	Ngümahue	Pimpinela	Primulaceae	Renales	I
<i>Anarthrophyllum andicola</i>	Pichi	S/N	Papilionaceae	S/I	N
<i>Anisomeria coriacea</i>	Përcün-lahuén	Pirqún	Phytolaccaceae	Purgante	N
<i>Anthemis cotula</i>	Chinge-cachu	Manzanilla hedionda	Compositae	Gástrico	I
<i>Apium australe</i>	Panul, Meroi, nolquin	Apio silvestre	Umbelliferae	Colico, , Vulnerario Comestible	N
<i>Aristolelia chilensis</i>	Maqui. Maque, Clon	Maqui	Elaeocarpaceae	Dermatológico, Diurético, Asmático Comestible, Tintor	N

<i>Aristeguietia salvia</i>	Vautro, Chilca	Salvia macho, pegagosa	Asteraceae	Medicinal	N
<i>Arjona tuberosa</i>	Macachumacahin, chaquil	Papita dulce	Santalaceae	Comestible	N
<i>Astephanus geminiflorus</i>	Voquicillo	Lichi-lahuén	Asclepiadaceae	Oftalmológica	N
<i>Asteranthera ovata</i>	Foqui-foqui	Estrellita,Estrellita del Bosque	Gesneriaceae	S/I	N
<i>Asteriscium chilense</i>	Huaralao, Múchuo	Anicillo, Muchu	Umbelliferae	Medicinal	N
<i>Astragalus spp</i>	Huedhued, Huedhued- cachu	Yerba Loca	Papilionaceae	Tóxica animales	N
<i>Atriplex atacamensis</i>	Cachiyuyo	Cachiyuyo	Chenopodiaceae	S/I	N
<i>Azara microphylla</i>	Chiñchiñ	Chin- Chin, Roblecillo	Flacourtiaceae	Analgésica/anti-inflamatoria	N
<i>Azara lanceolata</i>	Pedhue, Corcolén	Corcolén	Flacourtiaceae	S/I	N
<i>Azara dentata</i>	Lilén	Corcolén	Flacourtiaceae	Comestible	N
<i>Azorella trifoliolata</i>	Cühuell-cühuell	S/N	Umbelliferae	Afrodisiaca	N
<i>Baccharis sagittalis</i>	Cüla-fodi	Verbena 3 esquinas	Compositae	S/I	N
<i>Bacharis racemosa</i>	Chucurilahuénre	Chilca, Chilco	Compositae	Hepatico-intestinal,Purgante	N
<i>Beilschmiedia berteroaana</i>	S/N	Bellloto del Sur centro,Olmo	Lauraceae	Ornamental	N
<i>Berberidopsis corallina</i>	Voqui fuco	Michay rojo, coralillo	Flacourtiaceae	Ornamental	N
<i>Berberis buxifolia</i>	Mëchay, Michay	Michay	Berberidaceae	Artesanal	N
<i>Berberis darwinii</i>	Michay, Mëchai	Michay , Palo amarillo	Berberidaceae	Comestible, Astringente	N
<i>Berberis congestiflora</i>	Michay, Mëchai	Michay blanco	Berberidaceae	Comestible	N
<i>Berberis valdiviana</i>	Clen, Quëlen	Calafate	Berberidaceae	Tinción, Alimenticio	N
<i>Blepharocalyx cruckshanksii</i>	Temu	Temo	Myrtaceae	Ornamental	N
<i>Boquila trifoliolata</i>	Pëllpëll-foqui	Voqui blanco	Lardizabalaceae	Cestería	N
<i>Brassica rapa</i>	Napur	Yuyo	Cruciferae	Antiescorbutico,Desinfectante, Comestible	I

<i>Buddleja globosa</i>	Pañil o Palquin	Matico	Buddlejaceae	Dermatológica, Gastriontesinal. Cicatrizante, Tintura	N
<i>Caiophora sylvestris</i>	Foqui-curi	Ortiga caballuna	Loasaceae	S/I	N
<i>Calandrinia discolor</i>	Renilla	pata de guanaco	Portulacaceae	S/I	N
<i>Calceolaria arachnoidea</i>	Relfün	Capachito, Topa- Topa	Scrophulariaceae	Tinción	N
<i>Calceolaria biflora</i>	Topa-topa	Capachito, Topa- Topa	Scrophulariaceae	S/I	N
<i>Caldcluvia paniculada</i>	Quiaca, Triaca	Tiaca	Cunoniaceae	Bronquios, Ornamental	N
<i>Caltha sagittata</i>	Melico-lahuén	Maillico	Ranunculaceae	Infecciones Gastricas	N
<i>Callitriche palustris</i>	Huencheco	Estrella de agua	Callitrichaceae	Vulnerario, Ardor Hinchazones	I
<i>Calystegia sepium</i>	Nüme-lahuén	Suspiro	Convolvulaceae	S/I	I
<i>Callitriche verna</i>	Huencheco	S/N	Callitrichaceae	S/I	N
<i>Campsidium valdivianum</i>	Pilfü-foki	Pilpilvoqui, Voqui de canasta	Bignoniaceae	Cestería	N
<i>Capsicum annum</i>	Trapi	Aji	Solanaceae	Comestible	I
<i>Cardamine, nasturtioidess</i>	Troipoco	Berro	Cruciferae	Comestible	I
<i>Carpobrotus aequilaterus</i>	Doka	Frutilla del Mar, Doca	Aizoaceae	Comestible	N
<i>Centaurium cachanlahuen</i>	Cachan-lahuen	Canchanlahue	Gentianaceae	Analgesica/anti-inflamatorio	N
<i>Centella asiática</i>	Pihuichén-lahuén	Centella	Umbelliferae	Dermatológica	N
<i>Cerastium arvense</i>	Trelque-poco	Cuernecita	Caryophyllaceae	S/I	I
<i>Cestrum parqui</i>	Parqui-palqui	Palqui	Solanaceae	Analgesico/anti-inflamatorio	N
<i>Cicendia quadrangularis</i>	Lichun-lahuén	S/N	Gentianaceae	Antipirético	N
<i>Cichorium intybus</i>	Lluisha-ngëdon	Chicorea, Chicoreo blanco	Compositae	Depurativa, Estomacal	I
<i>Cirsium vulgare</i>	Huayun-cachu-Curti- trotro-	Cardo negro	Compositae	Maleza	I
<i>Cissus striata</i>	Colli-foqui Cuduñ-foqui	Voqui colorado, Pil- pil voqui	Vitaceae	Construcción Astrigente, Disenterias	N
<i>Citronella mucronata</i>	Huillipatagua	Naranjillo	Icacinaceae	Creencia	N
<i>Colletia spinosissima</i>	Llaqui, Yáquil	Crucero	Rhamnaceae	Insecticida	N

<i>Colliguaja dombeyana</i>	Collihuayu	Colihuai	Euphorbiaceae	Desinfectante	N
<i>Convolvulus arvensis</i>	Lichi-lahuén	Correhuela, Bocina	Convolvulaceae	S/I	N
<i>Coriaria ruscifolia</i>	Deu, Dewü	Deu, Matarratones	Coriariaceae	Antitosivo	N
<i>Soliva sessilis</i>	Dëcha, Dëcha-cachu	Yerba del Chimgue	Compositae	S/I	N
<i>Cotula coronopifolia</i>	Chinguecachu	Botón de oro	Compositae	S/I	I
<i>Crassula moschata</i>	Truhua-lahuén	S/N	Crassulaceae	S/I	N
<i>Crinodendron hookerianum</i>	Chaquihue	Chaquihue, Chequehue	Elaeocarpaceae	Ornamental	N
<i>Crinodendron patagua</i>	Patagua	Patagua	Elaeocarpaceae	Curtiduria, Construcción	N
<i>Cryptocarya alba</i>	Pengu, Peumu, Pügün	Peumo	Lauraceae	Comestible, Hepático, Reumático	N
<i>Cuscuta chilensis</i>	Nüume, Ñiume-Ñiume	Cabello del diablo	Cuscutaceae	Cataplasma Tumores	N
<i>Cydonia oblonga</i>	Mémper	Membrillo	Rosaceae	Comestible	I
<i>Cynanchum pachyphyllum</i>	Pahueldún	Pehueldum	Asclepiadaceae	S/I	N
<i>Chamonilla recutita</i>	Pöquil	Manzanilla	Compositae	Gastrointestinal	I
<i>Chenopodium album</i>	Quingua, Quinguilla	Quinguilla	Chenopodiaceae	Maleza	I
<i>Chenopodium ambrosioides</i>	Picheng	Paico	Icacinaceae	Gástrico	N
<i>Chenopodium murale</i>	Dahuë-ngëru- Dahuepillán	Quinoa negra	Chenopodiaceae	S/I	I
<i>Dasyphyllum diacanthoides</i>	Tayu	Palo Santo, Trevo	Compositae	Reumatismo, Coinstrucción	N
<i>Desfontainia spinosa</i>	Chapico	Michay blanco	Desfontainiaceae	Tintura	N
<i>Dichondra sericea</i>	Pocha	Oreja de ratón	Convolvulaceae	Gástrico	I
<i>Digitalis purpurea</i>	Chollol-peshquín	Dedalera	Scrophulariaceae	Cardiaco, Diurético, Antifebril. Cicatrizante	I
<i>Diostea juncea</i>	Puna-mamëll	Retama, retamo dela Cordillera	Verbenaceae	S/I	N
<i>Diplolepis menziesii</i>	Voquicillo	Voquicillo	Asclepiadaceae	Conjuntivitis	N
<i>Discaria trinervis</i>	Curü-huayún, Chacay, Tomen	Chacay	Rhamnaceae	S/I	N
<i>Dodonaea viscosa</i>	Tulahuén	Dodonea	Sapindaceae	Medicinal	N
<i>Drimys winteri</i>	Foique Foye	Canelo	Winteraceae	Excitante-Dermatológico, Vulneraio . Cultural, Artesanal	N
<i>Eccremocarpus scaber</i>	Chupa-chupa	Chupa-Chupa, Lorito	Bignoniaceae	Ornamental	N

<i>Elytropus chilensis</i>	Quilmái	Quilmay, Poroto del Monte	Apocynaceae	Reumatismo, Purgante	N
<i>Embothrium coccineum</i>	Notru,treumún	Notro, Ciruelillo	Proteaceae	Dermatológico, Neurálgico, Artesanía	N
<i>Empetrum rubrum</i>	Malhueng, Melhuén	Brecillo,Murtilla de Magallanes	Empetraceae	Comestible	N
<i>Ercilla volubilis</i>	Voqui-traru	Voqui traro	Phytolaccaceae	S/I	N
<i>Erodium cicutarium</i>	Loica-cachu	Alfilerillo, Relojito	Geraniaceae	Dermatológica	I
<i>Erodium moschatum</i>	Loiqui-lahuén	Loiquilahuen	, Diafóricas	Excitante	I
<i>Eryngium paniculatum</i>	Añü-dëcho	Chupalla	Umbelliferae	Hepatico/intestinal	N
<i>Eryngium pseudojunceum</i>	Ngalau-ngalau	S/N	Umbelliferae	S/I	N
<i>Eryngium rostratum</i>	Caucha	Caucha, Cadilla	Umbelliferae	Antídoto contra arañas	N
<i>Escallonia illinita</i>	Ñipa	Ñipa, Barraco, Siete camisas	Saxifragaceae	Afecciones Hepática	N
<i>Escallonia revoluta, E.virgata</i>	Lun, Liún	Meki, Mata negra	Saxifragaceae	Afecciones Hepática	N
<i>Escallonia rubra</i>	Mëqui, Mëki, Müki.	Nipa roja,siete camisas	Saxifragaceae	Cicatrizante, Afecciones Hepática	N
<i>Eucalyptus globulus</i>	Calisto	Eucalipto	Myrtaceae	Antitosivo	I
<i>Eucryphia cordifolia</i>	Ngulngu, Muemo	Ulmo	Eucryphiaceae	Ornamental, Melifera	N
<i>Euphorbia lathyris</i>	Ûtrar-lahuén	Pichoga	Euphorbiaceae	Purgante	I
<i>Euphorbia portulacoides</i>	Lafquén-Lahuén	Pichoga	Euphorbiaceae	Purgante	I
<i>Euphrasia aurea</i>	Pichi-díuca	Diuca chica	Scrophulariaceae	Conjuntivitis	N
<i>Fabiana imbricata</i>	Pichi picheng	Puchi-romero	Solanaceae	Urinario, Colicos.	N
<i>Flourensia thurifera</i>	Ñüncül	Maravilla del campo	Compositae	Ceremonia	N
<i>Francoa appendiculata</i>	Llaupangue, Llaawpanque	Llaupangue, Vara de mármol	Saxifragaceae	Comestible, Artesanal, Medicinal	N
<i>Fragaria chiloensis.</i>	Quellën, Llahuën	Frutilla silvestre	Rosaceae	Comestible	N
<i>Fuchsia magellanica</i>	Chillcoagu, Chilko	Chilco, Chilca, Palo Blanco	Onagraceae	Ginecologico/Fiebre, Diurético/ Comestible, Cestería	N
<i>Galium aparine</i>	Quehuën-narqui	Lengua de gato, Amor del Hortelano	Rubiaceae	Diurético	N
<i>Gamochaeta spicata</i>	Diuca-lahuén	Vira-vira	Compositae	Medicinal	N

<i>Gaultheria phyllyreifolia</i>	Chaura, Causha, Charwa	Murtilla, Chaura común	Ericaceae	Comestible	N
<i>Geranium core-core</i>	Corecore	Core-Core	Geraniaceae	Hepatico/intestinal	I
<i>Geranium robertianum</i>	Chinge-cachu	Hierba del clavo	Geraniaceae	Astringente	I
<i>Gevuina avellana</i>	Ngëfü, Gevuin, Ggevun	Avellano	Proteaceae	Comestible, Diarrea; Fiebre	N
<i>Geum magellanicum</i>	Leliantü	Hierba del clavo, Llanté	Rosaceae	Astringente, calmante de dolor de muelas	N
<i>Gnaphalium vivira</i>	Hueñanghue	Hierba de la Viuda, Vira-Vira	Compositae	Creencias	N
<i>Gomortega keule</i>	Hualhual, Keule, Queuli	Queule	Gomortegaceae	Comestible	N
<i>Gratiola peruviana</i>	Huellhue, Carü-lahuén	Contra yerba	Scrophulariaceae	Purgante, Creencias	N
<i>Griselinia ruscifolia</i>	Lamu-lahuén, Pilinguén	Lilinguén	Cornaceae	Creencia	N
<i>Gunnera magellanica</i>	Ngërü-quellén, Quemul-mamëll	Cola de zorro, Cortadera	Gunneraceae	Ornamental	N
<i>Gunnera tinctoria</i>	Dengacho, Pënal-fillcún	Nalca	Gunneraceae	Antitosivo-Diuretico, Circulatorio, Tinción, Comestible	N
<i>Haplopappus baylahuen</i>	Failahuén	Cuerno de cabra	Compositae	Comestible	N
<i>Helianthus annuus</i>	Töopinambur	Girasol	Compositae	Comestible, Ornamental	I
<i>Hydrangea serratifolia</i>	Pehueldén, Paulún	Canelilla, Voqui paulún	Hydrangeaceae	Forragera	N
<i>Hydrocotyle poeppigii</i>	Defa-cono	Sombrerito de agua	Umbelliferae	S/I	N
<i>Hypochaeris arenaria</i>	Cühuell-cühuell	Escorzoneras	Compositae	Creencias	N
<i>Hypochaeris radicata</i>	Küwel	Hierba del chancho	Compositae	Maleza	I
<i>Hypochaeris spp.</i>	Renca	S / N	Compositae	S/I	N
<i>Jovellana punctata</i>	Traupi-traupi	Argenita, Capachito Morado	Scrophulariaceae	Ornamental	N
<i>Kageneckia oblonga</i>	Bollén, Follen, Huayu	Bollén, Guayo,	Rosaceae	Antipirético, Tónico	N
<i>Lardizabala biternata</i>	Ñüpu-foqui, cógüil	Coguil, Liana	Lardizabalaceae	Comestible, Construcción	N
<i>Laurelia sempervirens</i>	Trihue	Laurel	Monimiaceae	Anticatarral, Construcción, Ritos, Tinción	N
<i>Laureliopsis pihilippiana</i>	Huahuán	Tepa	Monimiaceae	Anticatarral, Construcción	N
<i>Lathyrus sp</i>	Callfüshongi	Arvejilla	Papilionaceae	Tóxica	N

<i>Latua pubiflora</i>	Latué	Latúe, Palo muerto	Solanaceae	Tóxica	N
<i>Lens culinaris</i>	Lengi	Lenteja	Papilionaceae	Comestible	I
<i>Lepidoceras kingii</i>	Epuca-mamëll	Injerto	Loranthaceae	S/I	N
<i>Leptocarpha rivularis</i>	Cudü-mamëll	Palito negro	Compositae	Gástrico	N
<i>Linum chamissonis</i>	Ñancu-lahuén	Lanco	Linaceae	Antiespasmódica, Antiulcerosa	N
<i>Linum selaginoides</i>	Meru-lahuén	Lino	Linaceae	Mucilítico	N
<i>Linum usitatissimum</i>	Liñu	Lino	Linaceae	Comestible, Artesanal	I
<i>Lithraea caustica</i>	Litre, lithi, litrí	Litre	Anacardiaceae	Comestible	N
<i>Loasa spp</i>	Alhue-curi	Ortiga	Loasaceae	Diurética	N
<i>Lobelia spp</i>	Trupa, Tupa	Tabaco del diablo	Campanulaceae	Medicinal	N
<i>Lomatia dentata</i>	Piñol	Piñol, Guardafuego	Proteaceae	Antitosivo	N
<i>Lomatia ferruginea</i>	Huinque, Fuinque	Fuinque, Palmilla	Proteaceae	Hepatico/intestinal, Diurético, Asma	N
<i>Lomatia hirsuta</i>	Radal, raral	Radal, Nogal silvestre	Proteaceae	Antitosivo	N
<i>Luma apiculata</i>	Colli-mamëll	Arrayán, Palo colorado	Myrtaceae	Astringente, Antidiarreico, Comestible, Artesanal	N
<i>Luma chequen</i>	Chequén, Chekén	Arrayán blanco	Myrtaceae	Astringente, Disenterias	N
<i>Luma gayana</i>	Huili-pëtra	Arrayán de hoja chica	Myrtaceae	Astringente estomacal	N
<i>Lupinus microcarpus</i>	Traro	Chocho	Papilionaceae	Comestible	N
<i>Lycium chilense</i>	Jume. June, Pulcha	Coralillo	Solanaceae	Comestible	N
<i>Lysimachia sertulata</i>	Meli-lucu	S/I	Primulaceae	Hepatica, Renal	N
<i>Llagunoa glandulosa</i>	Atutemu	Arbol de cuenta	Sapindaceae	Simbolo religioso	N
<i>Madia sativa</i>	Madi, Made Curadeu	Melosa	Compositae	Gota, Ciática	N
<i>Maihuenia poeppigii</i>	Maihuén, Maihueña	Hierba del guanaco	Cactaceae	Comestible	N
<i>Malus domestica</i>	Manshanás-mamëll	Manzana	Rosaceae	Comestible	I
<i>Malva nicaeensis</i>	Mula-cachu	Tomas emolientes	Malvaceae	Diurética	I
<i>Margyricarpus pinnatus</i>	Bichilla	Perla, Perlilla	Rosaceae	Comestible	N
<i>Matricaria chamonilla</i>	Pöquil	Manzanilla, Chamomilla	Compositae	Gastrointestinal	I
<i>Maytenus boaria</i>	Maügtén, Maitén,	Maitén	Celastraceae	Simbolo cultural, Medicinal	N
<i>Medicago arabica</i>	Huallpütra	Huallputra, Rodajilla	Papilionaceae	S/I	I

<i>Melilotus indica</i>	Tréful	Trébol de olor	Papilionaceae	Vulnerario	I
<i>Melissa officinalis</i>	Tronquillo-lahuén	Toronjilcillo	Labiatae	Sedante, Digestico	I
<i>Mentha piperita</i>	Illafén, Ulfen	Menta	Labiatae	Gastrointestinal	I
<i>Mentha pulegium</i>	Cóleu, Koleu	Poleo	Labiatae	Gastrointestinal	I
<i>Mimulus luteus</i>	Llapué, Yupue	Berro amarillo, Placa	Scrophulariaceae	Comestible	N
<i>Mimulus glaberrimus</i>	Troipoco, troipuko	Berro amarillo	Scrophulariaceae	Comestible	N
<i>Misodendrum linearifolium</i>	Quenuhua	Injerto	Misodendraceae	S/I	N
<i>Misodendrum punctulatum</i>	Payún	Injerto	Misodendraceae	S/I	N
<i>Mitraria coccinea</i>	Huechil-huechil	Botellita, Vochi- vochi	Gesneriaceae	Purgante, Cicatrizante	N
<i>Modiola caroliniana</i>	Pëla-pëla	Pila-Pila	Malvaceae	Afecciones Broncopulmonares	I
<i>Muehlenbeckia hastulata</i>	Quilo, Quilo-quilo, Pelai- foqui, Mollaca	Quilo, Mollaca	Polygonaceae	Comestible	N
<i>Mulinum spinosum</i>	Dëchon, Dëchillo	Hierba negra	Umbelliferae	Diurética, Neuralgias dentarias	N
<i>Mutisia spinosa</i>	Mëñihuén	Clavel del Campo rosado	Compositae	S/I	N
<i>Myoschilos oblongum</i>	Codocoipu	Orocoipo, Codocoipo	Santalaceae	Purgante	N
<i>Myrceugenia correifolia</i>	Gudilla	Petrillo	Myrtaceae	S/I	N
<i>Myrceugenia chrysocarpa</i>	Pitrilla	Pitrilla, Luma blanca	Myrtaceae	S/I	N
<i>Myrceugenia exsucca</i>	Quellén-lahuén, Patagua	Petra Patagua, Pitra	Myrtaceae	Mitológica	N
<i>Myrceugenia parvifolia</i>	Chilchilco	Chilcochilco, Chequen	Myrtaceae	Comestible	N
<i>Myrceugenia planipes</i>	Picha- Picha, Pitra	Pitra, Patagua de Valdivia	Myrtaceae	Comestible	N
<i>Myrteola leucomyrtillus</i>	Huarapo	Huarapo, Ñaurapo	Myrtaceae	Comestible	N
<i>Myrteola nummularia</i>	Daudapo, Huarapo	Murta	Myrtaceae	Comestible	N
<i>Nassauvia revoluta</i>	Cadislao	Hierba de las costillas	Compositae	S/I	N

<i>Nertera granadensis</i>	Quelliquen-chucao, Reca-chucao	Rucachucao	Rubiaceae	Dermatológico cataplasma	N
<i>Nicotiana glauca</i>	Huelen-Huelen	Palqui extranjero, Palqui inglés	Solanaceae	Toxica	I
<i>Nothofagus dombeyi</i>	Coihue	Coihue	Fagaceae	Analgésico/anti-inflamatorio	N
<i>Nothofagus nitida</i>	Coihue	Coihue de Chiloé	Fagaceae	Artesal	N
<i>Nothofagus obliqua</i>	Coyan, Pellín, Hualle	Roble	Fagaceae	Antitosivo	N
<i>Nothofagus pumilio</i>	Ñirre, de ngērū	Lenga	Fagaceae	Construcción	N
<i>Oenothera acaulis</i>	Metrún	Colcilla	Onagraceae	Conticiones, Cicatrizante	N
<i>Oenothera stricta</i>	Tapi-Tapi, Llochu- lahuén	Don Diego de la Noche	Onagraceae	Abortiva	I
<i>Osmorhiza chilensis</i>	Nuquin	Perejil del monte	Umbelliferae	Hepatico Intestinal	N
<i>Ourisia coccinea</i>	Ehuelpué	S/I	Scrophulariaceae	Gastriintestinal	N
<i>Ovidia pillopillo</i>	Pëllu-Pëllu, Lloime	Pillo-Pillo, Lloime	Thymelaeaceae	Hepatico Intestinal, Purgante	N
<i>Oxalis dumetorum</i>	Ñüfnüf muy	Vinagrillo	Oxalidaceae	Analgesico/anti-inflamatorio	N
<i>Oxalis rosea</i>	Hualco, Culli. Culle	Culle, Hualco	Oxalidaceae	Analgesico/anti-inflamatorio, Comestible	N
<i>Papaver somniferum</i>	Madi-huada	Amapola, Adormilera	Papaveraceae	Toxica	I
<i>Perezia pedicularifolia</i>	Chiuku-lahuén	Estrella de los Andes	Compositae	S/I	N
<i>Pernettya insana</i>	Cüd-cüd, Hued-hued	S/I	Ericaceae	S/I	N
<i>Pernettya myrtilloides</i>	Chaura	Murta	Ericaceae	Comestible	N
<i>Pernettya mucronata</i>	Chaura, Chique	Murtilla	Ericaceae	Comestible	N
<i>Pernettya pumila</i>	Chuara,	Murtilla	Ericaceae	Comestible	N
<i>Persea lingue</i>	Lingue, Litchi, liñe	Lingue, ,Lingue	Lauraceae	Astringente	N
<i>Peumus boldus</i>	Folo, Foldo	Boldo	Monimiaceae	Comestible Hepatico, Diurético	N
<i>Phaseolus vulgaris</i>	Dengüll, cüllhui	Poroto	Papilionaceae	Comestible	I
<i>Pilea elegans</i>	Mila-huvilu, Coyam- lahuén	Coyanlahuén	Urticaceae	Medicinal no especificado	N
<i>Pisum sativum</i>	Alfid	Arveja	Papilionaceae	Comestible	I
<i>Pitavia punctata</i>	Pitrán, Pitao	Pitao, Canelillo	Rutaceae	Antihelmínticas, Antiparasitario	N

<i>Plantago lanceolata</i>	Piiñ-eke	Siete venas	Plantaginaceae	Hapáica. Diuretica. Dermatologica	I
<i>Plantago major</i>	Pilunhueque Pintra	Llanten	Plantaginaceae	Diuretica, Astringente, Cicatrizante	I
<i>Podanthus mitique</i>	Mitriu, mitique	Mitiqui, Palo negro	Compositae	Diurética	N
<i>Podanthus ovatifolius</i>	Mitriu, mitique	Mitique	Compositae	Diurética	N
<i>Polygala thesioides</i>	Quëlen-quëlen	Quelen	Polygalaceae	Diurética, Dispepsia(pumón hígado)	N
<i>Polygala sp.</i>	Këlüng-Këlüng	S/n	Polygalaceae	S/I	N
<i>Polygonum aviculare</i>	Sanchu-cachu	Pasto del pollo	Polygonaceae	Circulatorio	I
<i>Polygonum hydropiperoides</i>	Pantrilucu	Duraznillo de agua	Polygonaceae	Medicinal	I
<i>Polygonum persicaria</i>	Trapicachu	Duraznillo	Polygonaceae	Comestible	I
<i>Polygonum sanguinaria</i>	N Lafkën-kachu	Sanguinaria	Polygonaceae	Medicinal	N
<i>Potentilla anserina</i>	Trafhue, trafwe	Canelilla	Rosaceae	Medicinal	I
<i>Proustia cuneifolia</i>	Huañil	Pucana	Compositae	Reumatismo, Gota	N
<i>Prunella vulgaris</i>	Lague	Hierba mora	Labiatae	Comestible	I
<i>Prunus cerasus</i>	Quinto	Guindo	Rosaceae	Comestible	I
<i>Prunus persica</i>	Turasho	Durazno	Rosaceae	Hepatico-intestinal, Comestible	I
<i>Pseudopanax laetevirens</i>	Traru-mamëll	Sauco del Diablo	Araliaceae	Febrífugo, Tóxico	N
<i>Pyrus communis</i>	Perás-mamëll	Pera	Rosaceae	Comestible	I
<i>Quillaja saponaria</i>	Cüllai, Quillay	Quillay	Rosaceae	Expectorante, Dentífrico	N
<i>Quinchamalium chilense</i>	Quinchamáli	Quinchamáli	Santalaceae	Estormutario Gripe	N
<i>Ranunculus minutiflorus</i>	Lumürca	Botón de oro	Ranunculaceae	Antiflogístico	N
<i>Ranunculus muricatus</i>	Huante	Hierba de la vaca, Guante	Ranunculaceae	S/I	I
<i>Ranunculus peduncularis</i>	Pailüñmayantü	Centella, Boton de oro	Ranunculaceae	Medicinal	N
<i>Relbunium hypocarpium.</i>	Rëlfün, Rëlfün-cachu	Relvún	Rubiaceae	Diurética, Astringente, Tinción	N
<i>Retanilla ephedra</i>	Camán	S/I	Rhamnaceae	S/I	N
<i>Rhamnus difusus</i>	Mollfüñ-mamëll	Murta negra, Murtilla	Rhamnaceae	Purgante	N
<i>Rhaphithamnus spinosus</i>	Huayún, Liq-huayún	Arrayán macho, Espino blanco	Verbenaceae	Utensilios	N
<i>Ribes magellanicum</i>	Mallul	Zarzaparrilla	Saxifragaceae	Depurativo, Sudoríparo, Diurética	N
<i>Ribes punctatum</i>	Malul	Parrilla	Saxifragaceae	Comestible	N

<i>Rubus geoides</i>	Miñe-miñe, Ñumiñe	Miñe-Miñe	Rosaceae	Comestible, Disenterias, Hemorragias	N
<i>Rumex acetosella</i>	Quelücachu	Vinagrillo	Polygonaceae	Diurética	I
<i>Rumex crispus</i>	Hualt	Romaza, Lengua de vaca, Hualtata	Polygonaceae	S/I	I
<i>Rumex cuneifolius</i>	Lile-lahuén	Romaza	Polygonaceae	S/I	N
<i>Salix humboldtiana</i>	Treique Cheique, Reique	Sauce lloròn	Salicaceae	Antirreumática	N
<i>Salix babilonica</i>	Treique	Sauce lloròn	Salicaceae	Resfriados, Cesteria	I
<i>Salsola kali</i>	Linca-lahuén	Hierba blanca	Chenopodiaceae	S/I	I
<i>Sanicula crassicaulis</i>	Pangui-namum	Pata de León	Umbelliferae	S/I	N
<i>Sarmienta repens</i>	Fotrid, votri	Medallita	Gesneriaceae	Ornamental	N
<i>Satureja multiflora</i>	Melahuén	Menta de Árbol, Poleo en flor	Labiatae	Digestivo	N
<i>Schinus latifolius</i>	Molle, lilen	Molle	Anacardiaceae	S/I	N
<i>Schinus montanus</i>	Muchi	Laura	Anacardiaceae	Bebida	N
<i>Schinus poligamus</i>	Huingán, Wingan	Huingán	Anacardiaceae	Vulnerario, Purgante, Bebida	N
<i>Senecio fistulosus</i>	Piiawiñ	Hualtata, Lampazo	Compositae	Cardiotónico(Contracción cardiaca), Diuretico	N
<i>Senecio otites</i>	Lolquin	Trompetilla, Tutuco	Compositae	Purgante. Cicatrizante. Analgésico	N
<i>Senecio smithii</i>	Hualtata	Hoja de paco	Compositae	Vulnerario, Diurética	N
<i>Senna stipulacea</i>	Trafrafén	Quebracho, alcaparra, Palo Negro	Caesalpinaceae	Laxante	N
<i>Sigesbeckia jorullensis</i>	Curaqueu	Pegarropa, Pegapega	Compositae	Medicinal, no especificado	I
<i>Silybum marianum</i>	Liq-troltro	Cardo mariano, Cardo Santo	Compositae	Hipotensora	I
<i>Solanum maglia</i>	Alhue-poñü, Malla	Papa cimarrona	Solanaceae	Comestible	I
<i>Solanum tuberosum</i>	Filu-cachu, Poñü	Papa	Solanaceae	Comestible	I
<i>Soliva sessilis</i>	Dëcha-cachu	Sin Nombre	Compositae	S/I	N
<i>Sonchus asper</i>	Troltro, Huarca-troltro	Sonchus	Compositae	S/I	I

<i>Sonchus oleraceus</i>	Ülhui-vaca, Chol	Cerrajilla, Cerraja, Ñilhue	Compositae	Anticólico, Antibiliosa, Febrífugo	I
<i>Sophora microphylla</i>	Pëlu, Pëlúpëlú	Pelú	Papilionaceae	Utensilios, Reumatismo, Dermatologica	N
<i>Sophora macrocarpa</i>	Mayu	Mayu	Papilionaceae	S/I	N
<i>Sphacele chamaedryoides</i>	Alhue-lahuén	Algue,lahuén	Labiatae	Paralisis Facial	N
<i>Stachys albicaulis</i>	Alhue-cósquel	Toronjilcillo	Labiatae	S/I	N
<i>Stellaria media</i>	Quilloi-quilloi	Quilloy-quilloy	Caryophyllaceae	Anti-inflamatorio Síndrome cultural	I
<i>Taraxacum officinale</i>	Diente leon	Diente de león	Compositae	Purgarte, Hepatico-intestinal, ReumatismoComestible	I
<i>Tepualia stipularis</i>	Tepú	Tepú, Trepú	Myrtaceae	Combustible.	N
<i>Trechonaetes laciniata</i>	Huanta,	S/N	Solanaceae	S/I	N
<i>Talguenea quinquenervia</i>	Tralhüén	Tralhuén	Rhamnaceae	Combustible	N
<i>Trevoa trinervis</i>	Trefu	Tevo, Trevu	Rhamnaceae	Vulnerario	N
<i>Tristerix corymbosus</i>	Quintral	Quintral	Loranthaceae	Arteriosclerosis Artesanal(Tinción)	N
<i>Tristerix tetrandrus</i>	Ütriu ,Unthiu	Quintral	Loranthaceae	S/I	N
<i>Tropaeolum speciosum</i>	Rere-lahuén	Coralito, Quintralito	Tropaeolaceae	Dermatologico	N
<i>Ugni candollei</i>	Trautrau	Murtilla blanca	Myrtaceae	Comestible	N
<i>Ugni molinae</i>	üñü	Murtilla, Murta	Myrtaceae	Comestible Antioxidante	N
<i>Urtica dioica</i>	Alca-curi:	Ortiga	Urticaceae	Reumatismo Parálisis	I
<i>Urtica urens</i>	Alca (alka)-curi	Ortiga	Urticaceae	Reumtismo, parálisis	I
<i>Valeriana lapathifolia</i>	Hua-huilque	Guahuilque, Valeriana	Valerianaceae	Síndrome cultural	N
<i>Valeriana virescens</i>	Liq-lolquin	Valeriana	Valerianaceae	S/I	N
<i>Verbascum thapsus</i>	Pañu	Hierba del paño	Scrophulariaceae	Emoliente, Espasmolítico, Expectorante, Diurético	I
<i>Verbena corymbosa</i>	Cudü-pénguel	Verbena de campo	Verbenaceae	S/I	N
<i>Verbena laciniata</i>	Sandia-lahuén	Verbena,mama toccay	Verbenaceae	Medicinal, Vias urinarias	N
<i>Vestia foetida</i>	Huévil	Huevil, Chuplí	Solanaceae	Estomacal/ Fiebre/disenteria	N
<i>Vicia faba</i>	Avar, Avas	Haba	Papilionaceae	Cataplasmas para las quemaduras	I
<i>Vicia sativa</i>	Ichifëdü	Arvejilla	Papilionaceae	S/I	N

<i>Viola corralensis</i>	Ül-lahuén	Hierba del corazón	Violaceae	S/I	I
<i>Viola maculata</i>	Piludeu, Pilun-dewü	Violeta Amarilla	Violaceae	Dermatologico	N
<i>Vitis vinifera</i>	Ufás-foqui	Uva	Vitaceae	Antioxidante, Disfunción endotelial	I
<i>Wahlenbergia linarioides</i>	Hueño-përcün	Uña-pequén	Campanulaceae	Carminativo	N
<i>Xanthium spinosum</i>	Kon-kil	Clonqui, cardo garbancero	Compositae	Diurética Moderado, Astringente, Sudorífico	I

6.1.2.5.- Criterios de Jerarquización: Nombres Simples y Propios.

Muchos nombres mapuches de plantas están compuestos por una sola palabra, (nombre simple), la cual generalmente alude a una sola especie de planta en particular (nombre propio). Los nombres propios generalmente se asignan a plantas muy conspicuas e importantes, como los árboles, y su significado se ha perdido en muchos casos. En el listado anterior podemos encontrar diversos casos.

En otros casos la etimología de la palabra señala un atributo específico de una planta en particular, ya sea de su hábitat, interacción con otros organismos, uso específico o propiedades morfológicas. Es muy común la duplicación de la palabra para intensificar el atributo aludido (e.g. fotrid fotrid, muy chupado por el picaflor) o para expresar multitud (e.g. quilquil, tupición de helechos).

6.1.2.6.-Nombres Compuestos y Nombre Comunes: Jerarquización y Etnocategorías Genéricas.

Muchos nombres mapuches son compuestos y generalmente se componen de una palabra principal (generalmente un sustantivo común), que designa a un grupo de plantas que comparten un atributo (etnocategoría genérica o concepto colectivo) y un complemento (sustantivo, adjetivo o verbo adjetivado), colocado al principio del sustantivo que modifica, que alude a una propiedad específica de la planta.

La combinación de estas dos palabras nombra una especie en particular, de manera análoga al sistema binomial, (genero/especie), utilizado en la construcción de los nombres científicos de las especies de plantas y animales. Sin embargo, los grupos de plantas designados con conceptos colectivos en la botánica indígena no corresponden a las categorías sistemáticas (clases de organismos establecidas sobre la base de un solo criterio, parentesco filogenético) de la taxonomía, sino son de naturaleza muy variada.

En general, las etnocategorías genéricas de la botánica indígena, se establecen sobre la base del contraste de distintas clases de propiedades. En otras palabras, la nomenclatura indígena denota que existen distintos criterios para clasificar las plantas.

De acuerdo al criterio utilizado para el contraste entre especies, las etnocategorías genéricas resultantes pueden ser agrupadas en clases morfológicas, ecológicas, analógicas, taxonómicas y utilitarias.

6.1.2.6.1.- Clases Morfológicas

En la Tabla N° 21, se muestran ejemplos de etnocategorías genéricas basadas en contraste morfológico de órganos vegetales. Las agrupaciones resultantes, corresponden a grupos de especies muy distintas entre si, pero que comparten presencia de órganos morfológicamente similares, tales como, hoja, espina, fruto (Frutilla, choclo), tubérculo.

Tabla N° 21. Etnocategorías Genéricas Correspondientes a Clases de Agrupaciones Morfológicas de órganos vegetales

Etnocategorías	Significado	Ejemplos de taxa subordinados
Clases morfológicas		
Tapell	Hoja	Mamëll-Tapëll (hojas de palo, <i>Hymenophyllum</i> spp.), Meli-Tapëll (cuatro hojas, <i>Pseudopanax valdiviense</i>).
Huayun, Wayun	Espina	Liq-huayun, repun-huayun (espino blanco, <i>Rhapytamnus spinosus</i> Curü-huayún (palo negro, <i>Discaria trinervis</i>).
Quellén, Kelleñ	Frutilla	Quellén (frutilla, <i>Fragaria chiloensis</i>), Ngürü-quellén (frutilla de zorra, <i>Rubus</i> spp, <i>Gunnera magellanica</i>)
Uhua, Ñwa	Choclo	Uhua (maíz, <i>Zea mays</i>), Curahua (maíz morocho), kelüuwa (maíz colorado), Curahüilla (maíz de piedra, <i>Sorghum halepense</i>), Ñhua-ñhua (maicillo, <i>Juncus cyperoides</i>), Uhua de castilla (trigo, <i>Triticum aestivum</i>), Quenuhua (mechón de choclo, <i>Misodendrum linearifolium</i>).
Poñü	Papa	Poñü (<i>Solanum tuberosum</i>), Alhue-poñü (papa silvestre, <i>Solanum maglia</i>), Mahuida poñü (papa del monte, <i>Dioscorea saxatilis</i>)

Fuente: Elaboración propia a partir de Villagran (1998).

6.1.2.6.2.- Clases Ecológicas

En la Tabla N° 22 se muestran ejemplos de etnocategorías genéricas, establecidas sobre la base del contraste de distintas formas de crecimiento. Las agrupaciones resultantes corresponden a grupos de plantas muy distintas entre si, pero que comparten una misma forma de crecimiento (por ejemplo, el ser árboles, hierbas, enredaderas). Esta clasificación es equivalente a la de formas de vida en ecología vegetal.

Tabla N° 22. Etnocategorías Genéricas Correspondientes a Clases Ecológicas o de formas de vida

Etnocategorías	Significado	Ejemplos de taxa subordinados
Mamell	Arbol, palo	Kolü-mamël (Palo colorado, <i>Luma apiculata</i>), Molfüñ-mamëll, (palo sangre, <i>Rhamnus difusus</i>), Traru-mamëll (arbol del traro, <i>Pseudopanax laetevirens</i>), Poñpoñ-mamëll (musgos de árbol), Payún-mamëll, barbas de árbol, <i>Tillandsia usneoides</i>), Pilum-mamëll (orejas de palo, Hongos), Fillcun-mamëll (palo lagarto, <i>Polypodium feuillei</i>)
Huayu	Arbusto	Huayu (arbusto, <i>Kageneckia</i> spp), Kolü-huayu (arbusto colorado, <i>Colliguaja</i> spp.)
Cachu, Kachu	Hierba	Laflaf-cachu (hierba plana, <i>Juncus planifolius</i>), Trapi cachu (pasto picante, <i>Polygonium persicaria</i>), Chingue-cachu (hierba del chingue, <i>Geranium robertianum</i>), re-cachu, hueda-cachu (hierbas inútiles), Huayún-cachu (hierba espinuda, <i>Cirsium vulgare</i>)
Foqui, Foki	Enredadera	Voqui (enredadera, <i>Diplolepis</i> , <i>Tweedia</i> , <i>Astephanus</i>), Kolü-foqui, kolü-foki, kuduñ foqui (voqui colorado, <i>Cissus striata</i>), Pelai-foqui, (voqui plano, <i>Muehlenbeckia hastulata</i>), Püfö-foqui (voqui saludable, <i>Campsidium valdivianum</i>), nüpu-foki (<i>Lardizabala biternata</i>), pinda-foki (<i>Mitrearia coccinea</i>), pilpil-foki (<i>Boquilla trifoliolata</i>)
Dëcho	Roseta	Huenu-dëcho (chupalla del alto, <i>Fascicularia bicolor</i>), Añü-dëcho (chupalla sentada, <i>Eryngium panicilatum</i>).

Fuente: Elaboración propia a partir de Villagran (1998).

6.1.2.6.3.- Clases Analógicas.

En la Tabla N° 23, se muestran ejemplos de etnocategorías, establecidas, sobre la base de un contraste establecido por analogías con animales u objetos y/o alguna relación simbólica con animales importantes culturalmente. Las agrupaciones resultantes corresponden a grupos de plantas muy diversos, pero que comparten, alguna estructura similar a órganos animales (e.g., cola) objetos(e.g., esponja) o alguna relación, probablemente simbólica con animales(e.g., culebra, lagarto, zorro).

Tabla N° 23. Etnocategorías Genéricas a Clases de Agrupaciones Analógicas

Etnocategorías	Significado	Ejemplos de Taxa Subordinados
Clases analógicas		
Poñpoñ	Esponja	Poñpoñ (musgos), Cura-poñpoñ (musgo de piedra, <i>Racomitrium hypnoides</i>), Pinda-poñpoñ (musgo de picaflor, <i>Weymouthia orbicularis</i>)
Quëlen, Kelen	Cola	Quëlen-quëlen (numerosas colas, Polygaláceas), Ngüru-quëlen, (cola de zorro, <i>Cortaderia selloana</i> , <i>Gunnera magellanica</i> , <i>Polypogon australis</i> , <i>Piptochaetium bicolor</i>)
Filu, Filu, Cai	Culebra, Serpiente	Cai (serpiente, <i>Greigia sphacelata</i>), Milahufilu (caracol-culebra, <i>Pilea elegans</i>), Ñhua-filu (choclo de culebra, <i>Chlorea speciosa</i> , <i>Juncus cyperoides</i>)
Fillcun, Fillkuñ	Lagarto	Küñal-fillkuñ (palo lagarto, <i>polypodium feuillei</i>), Pëñal-fillcun, (lagartija apegada, <i>Gunnera tinctoria</i>)
Ngürü	Zorro	Ñirre (de ngürü=zorro, <i>Nothofagus antartica</i>), Necul-ngürü, (zorra ligera, <i>Gavilea leucantha</i>), Lef-ngürü (zorra corredora, <i>Chloraea virescens</i>), dahue-ngëru (quinoa de zorra, <i>Juncus spp</i>), upul-ngëru (zarcillos de zorra, <i>Acaena spp</i>)

Fuente: Elaboración propia a partir de Villagran (1998).

6.1.2.6.4.- Clases Utilitarias.

En las Tabla N° 24, se muestran ejemplos de etnocategoría genéricas, establecidas sobre la base de un contraste en el uso de la planta. Las agrupaciones resultantes, corresponden a grupos de plantas distintas morfológicamente, pero que comparten su común uso, para satisfacer una necesidad específica, ya sea en medicina, alimentación, construcción, o artesanía.

Tabla N° 24. Etnocategorías genéricas a Clases de Uso utilitario.

Etnocategorías	Significado	Ejemplos de taxa subordinados
Küfull	Marisco	Lafquén-küfull (mariscos marinos) (Algas), mapu-küfull (mariscos terrestres) (Hongos)
Lawen	Remedio	Llushu-lawen (remedio de guagua, <i>Mymenophyllum dentatum</i>); Quellén-lawen (remedio de frutillas, <i>Myrceugenia excsucca</i>); Mapu-lawen (remedio común, <i>Elaphoglossum gayanum</i>); Llanca-lawen (remedio precioso, <i>Lycopodium paniculatum</i>)
Cüna, Kúna	Hierbas para techo	Carex pseudocyperus y otros taxa usados para techumbres de rucas como Batru (<i>Typha</i>), Lin (<i>Anthoxanthum</i>), Cai, Ñocha (<i>Greigia</i>).
Ñocha	Soga	<i>Greigia landbeckii</i> y otros taxa de Cyperáceas y Juncáceas usados en la confección de cordeles y canastos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Villagran (1998).

6.1.2.6.5 Clases Taxonómicas.

En la Tabla N° 25, se muestran ejemplos de etnocategorías genéricas establecidas, sobre el contraste, de la morfología general de la planta. Las agrupaciones resultantes corresponden a grupos de plantas muy parecidas morfológicamente y, por ende, casi siempre emparentada filogenéticamente. Sin embargo, y a pesar de las coincidencias de esta clasificación con las categorías sistemáticas de Genero, Familia, y División de la Taxonomía Botánica, las etnocategorías genéricas casi siempre no exhiben taxa subordinados, hecho que lleva a pensar que la agrupación es percibida como unidad, no habiendo distinción de especies debido a la dificultad de discriminar entre taxa muy parecidos entre sí.

Tabla N ° 25. Etnocategorías Genéricas Análogas a los Niveles Taxonómicos de División, Familia y Género de la Botánica.

Etnocategorías	Ejemplos de Taxa Subordinados
Clases análogas a división	
Lafquén-Küfull (Mariscos marinos)	Algas
Mapu-Küfull (Mariscos terrestres)	Hongos
Poñ-Poñ (Esponjas)	Musgos
Clases Análogas a Familia	Ejemplos de Taxa Subordinados
Coirón	Gramineae (hojas enrolladas).
Copihue	Philesiaceae: Copihue, Lapageria rosea; Colcopihue, Pichi-copihue, Philesia magallenica.
Curi	Loasaceae: Curi, Loasa tricolor; Alhué-curi, L.acanthifolia, L.sclaerifolia; Foqui-curi, Caiophora sylvestris.
Changdi	Clavariaceae: Changles, Hongos.
Chaura	Ericaceae; Pernettya, Gaultheria.
Chilca	Compositae: Baccharis, Eupatorium, Pluchea.
Lahual	Cupressaceae: Lahual, Fitzroya cupressoides; Lahuán Pilgerodendron uviferum.
Mañiu	Podocarpaceae: Mañiu hembra, Saxegothaea conspicua; Mañiu macho, Podocarpus nubigena; Mañilahual, Podocarpus saligna.
Quintral	Loranthaceae: Desmaria, Tristerix, Notanthera.
Rëlfun	Rubiaceae: Relbunium, Galium, Rubia.

Clases Análogas a Género	Ejemplos de Taxa Subordinados
Colú, Rēngi (colihues)	Chusquea
Cūla (quilas)	Chusquea
Cül-Cül (quilquil)	Blechnum
Culle (culle)	Oxalis
Dihueñ, Pēna, Pinatra (dihueñes)	Cyttaria
Huañil (huañil)	Proustia
Huautro, Guaultro (vautros)	Baccharis
Huēlngu, Huilmo, Ñuño (ñuños)	Sisyrinchium
Huilli (huillis)	Leucocoryne
Lēfo, Lēfo, Lēfo (romazas)	Rumex
Mamēll-Tapéll (hojas de palo)	Hymenophyllum
Ñüme, Ñiume-Ñiume	Cuscuta
Puya (chagual, cardón)	Puya
Quinquín (quinquín)	Uncinia
Rayen-cachu (lirios de campo)	Alstroemeria
Rēme, Rūme (junquillos)	Juncus
Trun (cadillos)	Acaena
Tulpu, Pultru (añañucas)	Hippeastrum

Fuente: Elaboración propia a partir de Villagran (1998)

6.1.2.7.- Nombres Múltiples, Clasificación Intraespecífica.

Las especies de plantas importantes, desde las perspectivas, religiosas, culturales o utilitarias, reciben varios nombres. Generalmente, sus distintas variedades, razas geográficas, órganos, productos o hábitos peculiares reciben nombres particulares. Por extensión o por analogía, estos nombres de plantas importantes, se usan también para denominar, por ejemplo, las asociaciones que conforman, los territorios que ocupan o su relación con el hombre. Un excelente ejemplo, son los nombres múltiples de *Araucaria araucana* (Mol.) K.Koch, el pehuén (Valenzuela, 1984, Aldunate 1996). Los individuos masculinos: Wentrupewen(pewen macho); los individuos femeninos Domopewen (pewen hembra); conos femeninos: Rangidomo; Chepewen, pinos bisexuales; Ngëllihue; Piñones: Ngëlliu, niliu. La tierra o zona del pewen, es llamada Pewenmapu o Pewenento, y Pewenches (gente del pewen), la población humana que habita ese territorio. El bosque de pewen es llamado Lobpewen, por analogía con la familia mapuche (Tabla N° 26).

Tabla N° 26. Ejemplos de Nombres Mapuches Múltiples de Especies de la Flora Chilena.

Nombre Científico	Nombres indígenas múltiples
<i>Amomyrtus luma</i>	Luma (árbol); Caucháhue (fruto comestible)
<i>Aristolelia chilensis</i>	Clon, Queldón (árbol); Maqui, Maki, Maque (fruto comestible)
<i>Durvillaea antarctica</i>	Collófi, Collófe (planta); Huílte, Ulte, Ulti (estipe comestible): Lunfo, Lemfü (raíz)
<i>Greigia sphalacelata</i>	Kái (mata): kopiwe, Copihue, Kopiu, Copíu (fruto); Kodkella (flor)
<i>Lardizabala biternata</i>	Nüpu-foki (la mata); Kówell, cóguil (el fruto)
<i>Nothofagus obliqua</i>	Coyán, Koyam (árbol): Pellín, Pellín (el corazón duro de la madera); Walle, Hualle (roble nuevos).

Fuente: Elaboración propia a partir de Villagran (1998).

6.1.2.8.- Clasificación de la Vegetación

Las plantas dominantes en los ecosistemas, se usan para nombrar unidades, de vegetación equivalentes a las Asociaciones florísticas y formaciones fisonómicas, de la fitosociología y ecología vegetal. Para ello se usa el nombre de la especie o forma de vida dominante, terminado en entu, correspondiente a las terminaciones “ ar” o “al”, del español. Algunos ejemplos de unidades florísticas son: Pitranto (pitrantal, de pitra o pëtra); Quilanto (quilantal, de cūla), Rëmentu (junquillar, de junco = rëme), Këllomentu o Maquientu (maquial, maqui = Këlon).

También los nombres de las plantas se usan como referentes para la orientación espacial, relacionados a otros aspectos de la naturaleza, como se desprende de los numerosos casos, de nombres de lugares geográficos, relacionados con plantas, (fitotopónimos). Este es por ejemplo, el caso de *Fitzroya cupressoides*, Lahual, Cude, Huiñol, aludido en los toponimos Codihue, Cudico, Cudimahuida, Chanlahual, Hueño-hueño, Pampalahual; o de *Nothofagus oblicua*, pellin, coyam, hualle, en los toponimos Collampulli, Hualli, Millacoya, Quilacoya; o de *Nothofagus dombeyi*, Coihue, en los toponimos Pichicoihueco, Futacoihueco, Huenocoihueco, Pichicoihue, Pucocoihue, Tocoihue, Yacoihue.

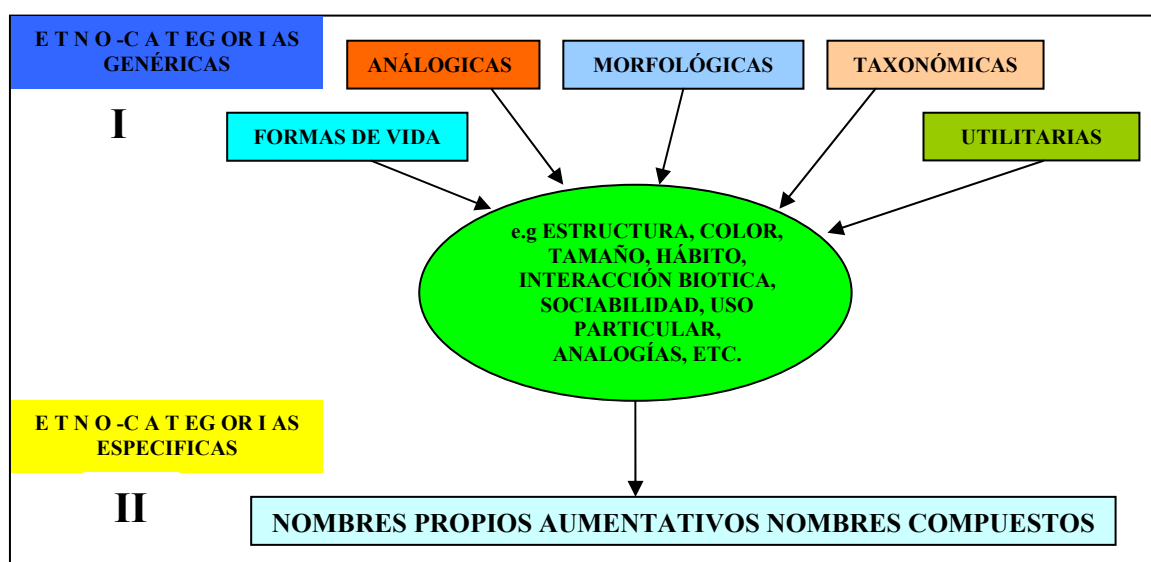


Figura N° 4. Sistema de Clasificación Etnocientífica de las Plantas de los Ecosistemas de Bosques Chilenos por la Cultura Mapuche.

Así tenemos un esquema de clasificación etnociencia, (Fig. N° 4), que emerge del análisis de los nombres mapuches de plantas. Las propiedades específicas de una planta (morfología, hábito, hábitat y uso) pueden ser utilizadas directamente en la construcción de un nombre propio de una planta (nombre simple), repitiéndose frecuentemente la palabra para intensificar el significado o para indicar pluralidad o sociabilidad (aumentativo).

Las plantas pueden ser clasificadas de acuerdo a distintos criterios que implican una concepción explícita de jerarquía. Distintas clases de etnocategorías genéricas (primer nivel de jerarquía), son construidas sobre la base del contraste de distintas clases de atributos (morfológicos, ecológicos, analógicos, taxonómicos y utilitarios), y las agrupaciones son reconocidas con nombres comunes o conceptos colectivos que reúnen especies muy distintas entre sí, pero que comparten un atributo común.

Dentro de cada etnocategoría genérica, los taxos subordinados, son distinguidos sobre la base del contraste de sus propiedades específicas (segundo nivel de jerarquía) y reconocidos con nombres generalmente compuestos, por el concepto colectivo modificado por un atributo específico de la planta en particular. En los casos de clasificación intraespecífica mencionado es posible establecer un tercer y hasta un cuarto nivel de subordinación jerárquica en la cual son distinguidos con nombres propios los distintos órganos de la planta, poblaciones diversas por sexo, razas, variedades, productos de la planta, etc.

En la Tabla N° 27 se muestran dos ejemplos para plantas de uso medicinal y alimentario (papas).

Tabla N° 27. Sistema de Clasificación Etnocientífica de las Plantas Medicinales (Lawen) y de las Papas (Poñu) Mostrando Cuatro Niveles Jerárquicos.

Clasificación de las medicinas		Clasificación de las papas		
Lawen, lawen (Medicina)		1er Nivel (Supragenérico)		
fūri lawen o plantas fuertes	ñochi lawen o plantas suaves	2do Nivel (Genérico)		
Distintas especies de lawen (e.g. Lemulawen, wentru lawen, etc.)		Poñu	Alhuépoñü	Mahuidapoñu
		Solanum tuberosum	poñu Solanum maglia	poñu Dioscorea saxatilis
		4to Nivel (Varietal)		
		Distintas variedades de poñu (e.g. Patirupoñi, poñi, Aitu, Cariche, Choe, etc.)		

6.1.2.9.- Diversidad vegetal: especies nativas e introducidas reconocidas en el idioma

La Republica de Chile está constituida por Chile continental y por tres territorios insulares: archipiélago de Juan Fernández, islas Desventuradas (San Félix y San Ambrosio) e Isla de Pascua. La composición detallada de la Flora de Chile e insular ha sido tratada por Marticorena (1991).

La flora de Chile continental se extiende a los largo de la costa oeste Sudamericana desde la frontera con Perú, 17° 30 'al Cabo de Hornos 56° S, con una longitud de aproximadamente 4270 Km. A esta parte sudamericana se agrega como una prolongación el territorio Antartica Chileno entré los 53° y 90° W.

En la Tabla N° 28, se muestra el número de Taxas, familias, géneros y especies de la flora vascular Chilena según Marticorena y Quezada (1985).

Tabla N° 28. Principales Grupos de Taxas Presentes en Chile por Géneros, Familia y Especies.

Grupos	N° Géneros	N° Familias	N° Especies
Fungy	815	s/n	3349
Algas	348	152	729
Pteridophyta	52	22	190
Gymnospermae	9	4	17
Dicotyledoneae	750	132	3996
Monocotyledoneae	220	28	1045
TOTAL	2194	338	9326

De las 9326 especies presentes en Chile, los grupos más abundantes son las Dicotyledoneae, Monocotyledoneae y Fungy. En el presente estudio se consideraron las especies más representativas de la Araucania y zona Central de Chile, regiones mapuches por excelencia, con un total de especie consideradas de 425 especies (listadas anteriormente), lo que representa el 4,6% del conocimiento de la flora nativa.

En la Fig. N° 5, apreciamos que los mayores grupos reconocidos y utilizados en este estudio, son el grupo de las Dicotiledóneas el cual contiene un total de 294 especies y representa el 70 %, luego el grupo de las Monocotiledóneas contienen un total de 80 especies con un 19%, las Gimnospermas con 9 especies y el 2%, los briofitos y algas con 5 especies y el 1% cada uno y los hongos con 13 especies y el 3%. Algas y hongos se estudian tradicionalmente en la botánica, aunque no pertenecen al reino de las Plantas.

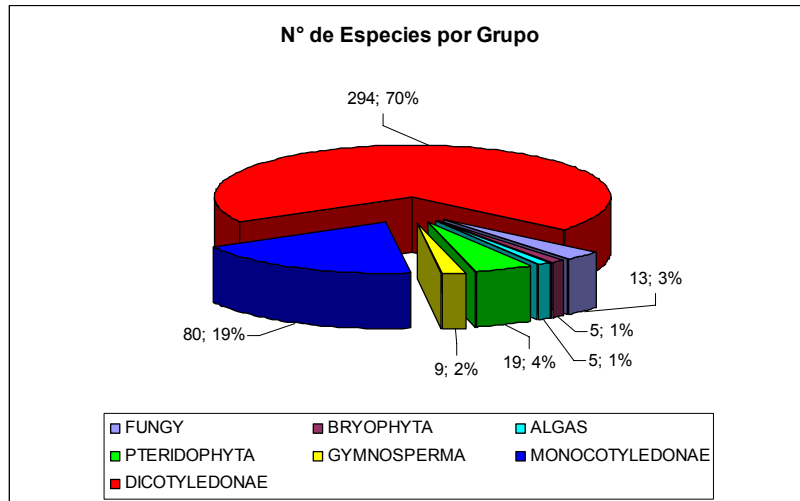


Figura N° 5. Número y Porcentaje de Especies por Grupo, Presentes en este Estudio.

En la Figura N° 6, se puede apreciar que de las 425 especies, 335 son nativas representando un 78% del total de especies presentes en este estudio y 90 introducidas lo que equivale a un 21% respectivamente. En el listado se identifican como nativas (N) e introducidas (I). Una especie se considera cultivada (C), la levadura.

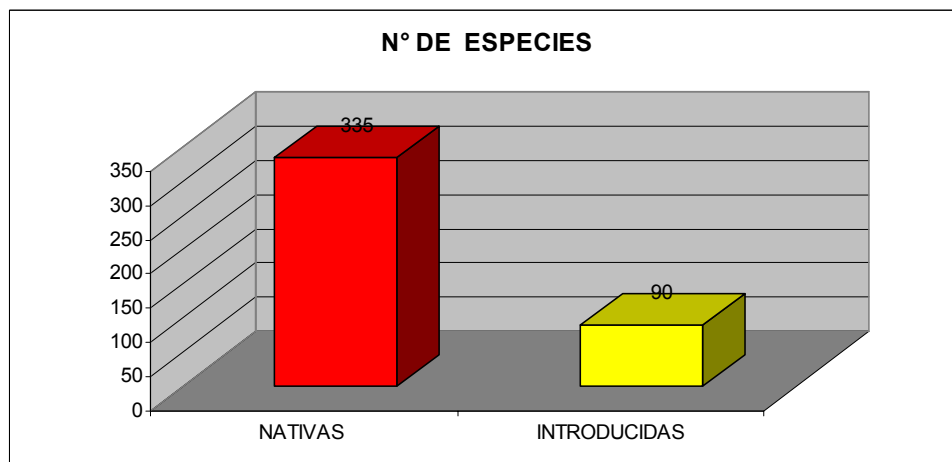


Figura N° 6. Numero de Especies Nativas e Introducidas Encontradas en el Presente Estudio.

En la Tabla N° 29, se puede apreciar que un 99.7% de las especies son reconocidas por la etnia mapuche, es decir solo una no tiene nombre común mapuche, y un 75.5% que equivale a 321 especies nativas tienen su nombre común en español.

Otro punto que se puede destacar del total de especies introducidas, todas tienen el nombre común en español. Además se puede apreciar que no conservan el nombre común del mapuche 304 especies, lo que representa un 71.5%. Desde el punto de vista de la botánica cotidiana 304 especies no conservan el nombre común en mapudungun, y en contraste, 106 especies sí mantienen la voz mapudungun en su nombre vernáculo común.

Tabla N° 29. Especies Reconocidas con el Idioma Mapudungun y Español.

ESPECIES CON NOMBRE COMÚN EN MAPUCHE	424
ESPECIES SIN INFORMACIÓN	1
ESPECIES NATIVAS CON NOMBRE COMÚN EN ESPAÑOL	321
ESPECIES NATIVAS SIN NOMBRE COMÚN EN ESPAÑOL	14
ESPECIES INTRODUCIDAS CON NOMBRE COMÚN EN ESPAÑOL	90
ESPECIES QUE CONSERVAN EL NOMBRE COMÚN DEL MAPUCHE	106
ESPECIES QUE NO TIENEN NOMBRE COMÚN DEL MAPUCHE	15
ESPECIES QUE NO CONSERVAN EL NOMBRE COMÚN DEL MAPUCHE	304

La diversidad vegetal conocida por la etnia mapuche no solo representa un elevado número de especies sino que también representa valores culturales y religiosos. La representación de especies silvestres, el culto a especies silvestres o la contemplación de belleza de los paisajes naturales, demuestran también la importancia de la biodiversidad para la etnia mapuche, independiente del sistema de valoración usado, es evidente la urgencia por conocer y conservar la biodiversidad (Erlich & Wilson, 1991, Meffe & Carrol, 1994).

6.1.2.10. Usos reconocibles de la diversidad vegetal estudiada

El número de familias de plantas que la etnia mapuche utiliza con diferentes propósitos es de 132, (ver listado de especies y familias).

En la Tabla N° 30, se puede observar que la familia Compositae es la que contiene el mayor número de especies con un total de 38, le siguen la familia Gramíneae con 27, las familias Mirtáceas y Rosáceas con 17 y 16 especies respectivamente. Sin dejar de mencionar la familia Solanáceas, la cual es importante del punto de vista de la horticultura. En el resto de familias vegetales el número de especies es menor a 10.

Tabla N° 30 . Número de Familias Más Importantes en Este Estudio.

FAMILIAS MÁS IMPORTANTES	N° DE ESPECIES
COMPOSITAE	38
GRAMINEAE	27
MYRTACEAE	17
ROSACEAE	16
PAPILIONACEAE	14
UMBELLIFERAE	11
SOLANACEAE	10
SCROPHULARIACEAE	10

En la Tabla N° 31 aparecen los usos más frecuentes. El listado no pretende ser extenso. Además se ofrecen en las siguientes tablas las especies utilizadas en la ecorregión de Valdivia, donde en sus mercados tradicionales podemos encontrar especies que se comercializan para usos artesanales diversos (Tabla N° 32), medicinales-terapéuticas (Tabla N°33), tinción de lana (Tabla N° 34) y ornamental (tabla N°35). Se puede comprobar la denominación vernácula común y mapuche coincidente en muchos casos.

Tabla N° 31. Uso de las Plantas, Según Sus Diferentes Usos Medicinales, Presentes en Este Estudio

USOS DE LAS PLANTAS	Número de plantas
SIN INFORMACIÓN	71
COMESTIBLES	70
ORNAMENTAL	26
NO ESPECIFICADO	16
DIURÉTICO	14
GÁSTRICO	11
CREENCIAS	10
HEPÁTICO INTESTINAL	10
PURGANTE	10
DERMATOLÓGICO	9

Tabla N° 32. Especies de Uso Artesanal Presentes en los Mercados de la Ecorregión de Valdivia

Nombre Común	Nombre Científico	Nombre Mapuche	Parte Utilizada	Uso
Chupón	<i>Greigia sphaceolata</i>	Cai, caj	hojas	cestería
Colihue	<i>Chusquea coleu</i>	Rengi, Colíu	tallo	cestería, mueblería, construcción
Copihue	<i>Lapageria rosea</i>	Kankan, Llila, Kopiú	tallo	cestería
Junquillo	<i>Juncus sp.</i>	Dahue-ngērū, Rēmentu	hojas	cestería
Ñocha	<i>Phormium tenax</i>	Ñocha	hojas	cestería
Pelú	<i>Sophora microphylla</i>	Pēlu, Pēlúpēlú	semillas	artesanía: joyas
Quila	<i>Chusquea quila</i>	Quila , Cūla	tallo	cestería
Quilineja	<i>Luzuriaga polyphylla</i>	Paupahuén, Quilineja	tallo	escobas y cestería
Voqui negro	<i>Cissus striata</i>	Colli-foqui Cuduñ-foqui	tallo	cestería
Voquicillo	<i>Boquila trifoliolata</i>	Pēllpēll-foqui	tallo	cestería
Voqui de canasta	<i>Capsidium valdivianum</i>	Pilfū-foki	tallo	cestería
Michay rojo, coralillo	<i>Berberidopsis corallillo</i>	Voqui Fuco	tallo	cestería
Araucaria	<i>Araucaria araucana</i>	Pehuén Pewen, Piñon	semillas y hojas secas	art. de decoración: móviles, joyas, etc
Ciprés de la Cordillera	<i>Austrocedrus chilensis</i>	Lahuan-lahuen, Len	hojas	art. de decoración: móviles, joyas, etc

Tabla N°33. Algunas Especies y sus Propiedades terapéuticas – medicinales populares en la región de Valdivia

Nombre Científico	Nombre Mapuche	Órgano	Preparación	Efecto Terapéutico
<i>Araucana araucana</i>	Pehuén Pwen, Piñon	resina	emplastos	cicatrizante
<i>Gevuina avellana</i>	Ngëfü, Gevuin, Ggevun	corteza	infusión	diarreas, fiebre
<i>Peumus boldus</i>	Folo, Foldo	hojas	infusión	digestivo, diurético
<i>Lapagerea rosea</i>	Kankan, Llila, Kopiú	hojas	infusión	sudoríparo
<i>Fuchsia magellanica</i>	Chillcoagu, Chilko	flores	jarabe	fiebre, diurético
<i>Lomatia ferruginea</i>	Huinque, Fuinque	hojas, corteza	cocimiento	diurético, purgante, asma
<i>Aristotelia chilensis</i>	Maqui, Maque, Clon	frutos	infusión	diarreas, disenterías
<i>Lomatia hirsuta</i>	Radal, raral	hojas, corteza	infusión	antiespasmódico, bronquitis, purgante
<i>Ribes magellanicum</i>	Mallul	hojas, raíz	infusión	depurativo, sudoríparo, diurético
<i>Buddleja globosa</i>	Pañil o Palquin	hojas	infusión	heridas
<i>Plantago major</i>	Pilunhueque Pintra	hojas	infusión	cicatrizante
<i>Aristeguietia salvia</i>	Vautro, chilca	hojas	infusión	antisudoral, antiespasmódico
<i>Chamomilla recutita</i>	Pöquil	flores	infusión	antiinflamatoria, estimulante
<i>Mentha piperita</i>	Illafén, Ülfen	hojas, flores	infusión	antiespasmódico, antivirales
<i>Melisa officinalis</i>	Tronquillo-lahuén	hojas, flores	infusión	sedante, digestivo

Tabla N°34. Especies Tintóreas Utilizadas por Algunos Grupos de Artesanos en Lana de la Ecorregión de Valdivia

Nombre Común	Nombre Científico	Nombre Mapuche	Parte Utilizada	Coloración
Barba de palo	<i>Usnea sp.</i>	Poñpoñ, mamëll	Planta completa (liquén)	ocre
Botellita	<i>Mitraria coccinea</i>	Huechil-huechil	Flores	rosado
Boldo	<i>Peumus boldus</i>	Folo, Foldo	Corteza y hojas	café-verde
Calafate	<i>Berberis buxifolia</i>	Mëchay, Michay	Raices, corteza, fruto	amarillo y morado
Canelo	<i>Drymis winteri</i>	Foique Foye	Hojas y corteza	verde-amarillo pálido, gris
Chacay	<i>Raphitammus spinosus</i>	Huayún, Liq-huayún	Hojas	amarillo verde
Chilco	<i>Fuchsia magellanica</i>	Chillocoagu, Chilko	Corteza, flores y hojas	plomo-rosado y morado
Coihue de Chiloé	<i>Nothofagus nitida</i>	Coihue	Corteza y hojas	café amarillento

Tabla N° 35. Especies Nativas con Uso Ornamental en la Ecorregión de Valdivia

Forma de Vida	Nombre Científico	Nombre Mapuche	Denominación Comercial	Follaje Utilizado
Árbol	<i>Gevuina avellana</i>	Ngēfü, Gevuin, Ggevun	avellano	hojas compuestas
	<i>Podocarpus saligna</i>	Mañilahual	mañio de hoja larga	ramas
	<i>Saxegothea conspicua</i>	Mañiu	mañio	ramas
	<i>Lomatia ferruginea</i>	Huinque, Fuinque	romerillo, americana palmilla	hojas compuestas
			palama,rombus	
Arbusto	<i>Tepualia stipularis</i>	Tepú	tepú, murtilla	ramas
	<i>Fabiana imbricata</i>	Pichi picheng	pichi romero, palo pichi	ramas
Helecho	<i>Lophosoria quadripinnata</i>	Añpe, Ampe, ampi	ampe, palmilla	frondas y pinas
	<i>Lycopodium paniculatum</i>	Llanca-lahuén	licopodio, palma, patita de león	frondas y sección de rizomas
			pimpinela, musgo, siempreviva	
	<i>Rumhora adiantiformis</i>	Pereg	helecho cuero, helecho de la sierra	frondas
			pingo-pingo, palmilla	
	<i>Gleichenia cryptocarpa</i>	Huedahué	huerhuero, arbolito	frondas
	<i>Blechnum chilensis</i>	Cul-cul,quil-quil	costilla de vaca	frondas
	<i>Adiantum chilensis</i>	Cudü-namúm	patita negra	frondas
Tepadoras	<i>Philesia magellanica</i>	Pichi-copihue, Coicopihue	coicopihue	hojas y ramas
	<i>Luzuriaga polyphylla</i>	Paupahuén, Quilineja	quilineja	hojas
Musgo	<i>Dendroligotrichum</i>	S/N	pon-pon, musgo pinito	tallos pomposos

CAPÍTULO 6.2

***ESTUDIO DE LA POBLACIÓN
MAPUCHE***

6.2.1 Introducción. Estudio de las características de la Población Mapuche Actual

La población indígena de Chile, de acuerdo a los resultados oficiales del Censo de Población (INE 1992, 2002), modifica la configuración demográfica global y específica de las áreas culturales indígenas, debido al incremento creciente de los procesos migratorios que abarcan a la totalidad del país.

Sus ejes de gravitación se ubican en los centros urbanos de mayor desarrollo, marcándose altas preferencias por la región Metropolitana y su provincia de Santiago. De norte a sur del país, la migración indígena rural-urbana privilegia a las principales ciudades y puertos: Arica e Iquique, Antofagasta, Copiapó, La Serena y Coquimbo, Valparaíso y Viña del Mar, Rancagua, Curicó y Talca, Chillán, Los Ángeles, Concepción y Talcahuano, Temuco, Valdivia, Osorno y Puerto Montt.

Estas preferencias parecen indicar que las causas del proceso migratorio obedecería prioritariamente a la búsqueda de mejores opciones laborales y económicas.

6.2.2.- Estadística Nacional de la Población Indígena.

En los dos últimos Censos de Población y Vivienda aplicados en Chile en 1992 y 2002 se incorporó una pregunta para identificar a la población indígena en el país con el propósito de conocer las características y la magnitud de esta población. En ambos casos se adoptaron criterios de identificación distintos: en 1992 se recurrió a la auto identificación étnica y en el 2002 se adoptó la pertenencia de cada persona a uno de los ocho pueblos reconocidos en la Ley N° 19.253, la llamada “ley indígena”.

El Censo de 1992 sólo consideró a tres pueblos indígenas. La decisión de incorporar la pregunta sobre autoidentificación a estos tres grupos étnicos propuesto en el Censo de 1992 (mapuche, aymara y rapanui), fue una decisión que relevó la temática indígena a nivel nacional, situación que culminaría con la dictación de la Ley Indígena en Octubre de 1993 (Ley 19.253), que reconoce ocho pueblos indígenas, los que fueron considerados en el Censo de 2002.

Una implicancia relevante derivada de los Censos de 1992 y 2002 sobre el desarrollo de los pueblos indígenas del país, se refiere a la posibilidad de conocer algunas de las características centrales de dichos pueblos, en términos de llegar a profundizar su realidad y determinar sus principales carencias tanto a nivel rural como urbano, de modo de enfrentar el tema de la planificación y el establecimiento de políticas y programas adecuados y ajustados a la realidad e idiosincrasia de esta población.

Entre ambos Censos (1992 y 2002) hubo un cambio en la formulación de la pregunta, lo cual ha traído dificultades para detectar cambios y realizar comparaciones. Como se señaló anteriormente, en 1992 la pregunta se basó en la autoidentificación y en el 2002, se buscó la pertenencia.

De hecho, el mismo texto de la pregunta varió. La pregunta sobre autoidentificación de 1992, formulada a todas las personas de 14 años y más, dice en su texto:

“Si usted es chileno, ¿se considera perteneciente a alguna de las siguientes culturas?

mapuche

aymara

rapanui

ninguno de los anteriores”.

El texto de la pregunta del 2002, formulada a todas las personas, dice:

“¿Pertenece usted a alguno de los siguientes pueblos originarios o indígenas?

alacalufe (kawaskar)

atacameño

aymara

colla

mapuche

quechua

rapanui

yámana (yagán)

ninguno de los anteriores”.

Es importante tener en cuenta que las preguntas de ambos censos, se sustentan sobre la idea de que en Chile existen grupos indígenas claramente delimitados, que se encuentran insertos en su estructura social y cultural.

6.2.3.-Estadísticas Generales.

El XVII Censo Nacional de Población y VI de Vivienda realizado en abril de 2002, señala que la población en Chile es de 15.116.435 habitantes, de los cuales 692.192 personas (4,6%) dijeron pertenecer a uno de los ocho pueblos considerados en el instrumento Censal.

La distribución de la población indígena chilena según su pertenencia étnica es muy heterogénea. En primer lugar, sobresale la elevada proporción del pueblo mapuche, que corresponde a un 87,3% del total de la población que contestó pertenecía a alguna etnia. Le siguen los aymara (7%) y los atacameño (3%). El resto de las etnias (colla, rapanui, quechua, yámana y alacalufe), suman en conjunto un 2,7%, (Figura N° 7).

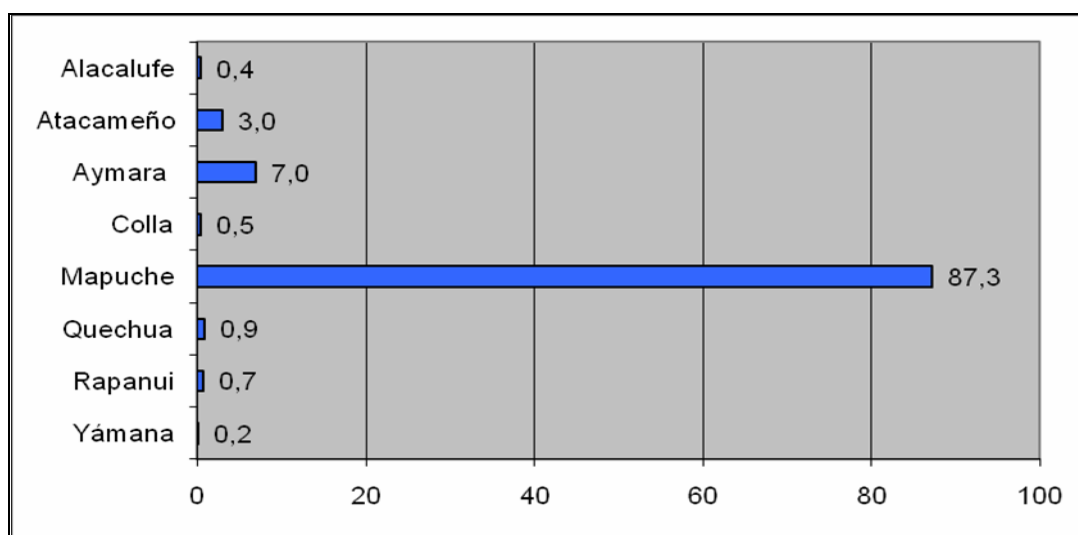


Figura N° 7. Composición Étnica de la Población Indígena en Chile.

Fuente: Estadísticas Sociales de los pueblos indígenas en Chile Censo 2002.

6.2.4.-Panorama por Regiones.

La población indígena por regiones, vista en su conjunto, presenta una mayor concentración en las regiones Novena (29,5%), Metropolitana (27,7%), Décima (14,7%), Octava (7,8%) y Primera (7,1%). Las regiones Cuarta, Tercera y Séptima son las que tienen menos presencia indígena. Destacar el importante peso que tiene el pueblo mapuche en el análisis de estos antecedentes, ya que sólo entre la Octava, Novena y Décima regiones suman en conjunto el 52% del total de indígenas. Por otro lado destaca la atracción que ejerce la capital (región Metropolitana) desde el punto de vista migratorio, en donde se concentra el 27,7% del total de la población que declaró pertenecer a alguna etnia (Fig. N° 8).

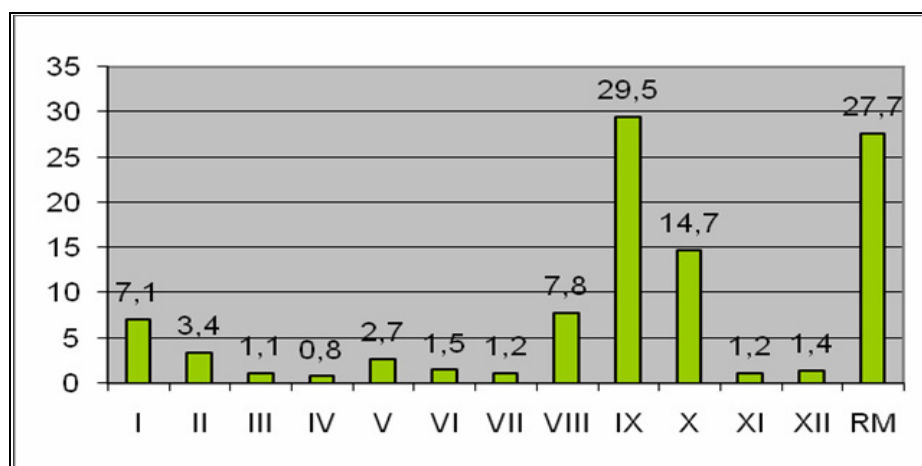


Figura N° 8. Distribución de la Población Indígena por Regiones en Chile.

Fuente: Estadísticas Sociales de los pueblos indígenas en Chile Censo 2002.

En términos de proporciones, es decir, la relación entre la población indígena respecto de la población total, en las regiones donde esta la proporción es más alta son; la Novena (23,5%), Primera (11,5%), Décima (9,5%) y Décimo Primera (8,9%). Si bien la Región Metropolitana contiene el 27,7% de la población indígena, en términos de proporción ésta solo alcanza el 3,2% del total de la población de la región. En el resto de las regiones, la población indígena constituye el 6,5% o menos, siendo la Cuarta y Séptima las que tienen los porcentajes más bajos (ambas 0,9%).

6.2.5.- Población Indígena por Área de Residencia.

La distribución de la población total en el país según zona de residencia urbana o rural, muestra que en el año 2002, el 86,6% de la población reside en zonas urbanas y el 13,4% en zonas rurales. La población indígena, vista en su conjunto, presenta en promedio índices de urbanización por debajo de la población nacional, ya que en las zonas urbanas habita el 64,8% de ellos y el 35,2% se encuentra en las zonas rurales.

La población indígena representa el 3,4% total de la población urbana y, el 12% del total de la población rural. Este hecho indica que el rápido proceso de urbanización experimentado en Chile en las últimas décadas, en la población indígena ha tenido lugar de manera más lenta, aproximadamente 1 de cada 3 indígenas vive en zonas rurales. Es importante señalar que el peso que tienen los mapuche al analizar la población indígena en su conjunto incide fuertemente en la ponderación entre indígenas que habitan en la zona rural y urbana: del total de población mapuche (604.349 personas), el 62,4% (377.133 personas) reside en zonas urbanas y el 37,6% (227.216 personas) en zonas rurales.

Sin embargo, algunos pueblos muestran un alto porcentaje de habitantes en zonas urbanas, inclusive por sobre el promedio nacional. Es el caso rapanui entre quienes el 92,3% reside en zonas urbanas. Le siguen en importancia relativa los alacalufe (87,5%) y, por último, los yámana con un 86,8%. Muy cercanos al promedio nacional se encuentran los colla con un 85,8% y, por debajo al promedio nacional, están los atacameño 82,8%; quechua 80,7%; aymara 70,5%. La menor proporción de población urbana en indígenas es la mapuche.

Al analizar la composición por sexo según zona de residencia, se advierte que tanto en la población no indígena como en la indígena hay proporcionalmente más mujeres que hombres en las zonas urbanas. En las zonas rurales, por el contrario, se eleva la proporción de hombres por sobre la de mujeres.

No obstante lo anterior, al desagregar por etnia, se advierten diferencias. De los ocho pueblos considerados, cuatro responden al modelo descrito, en el que del total de las personas que habitan en la zona urbana hay efectivamente más mujeres que hombres. Entre ellos se destacan los quechua y rapanui (ambos con un 52,3% de mujeres en zonas urbanas); seguido cercanamente de aymara (51,3% de mujeres) y mapuche (51,1%). De manera contraria, del total de alacalufe, atacameño, colla y yámana, que habitan en dichas zonas, la proporción de hombres es levemente mayor que la de las mujeres.

En el contexto rural, en cambio, se evidencia en todos los grupos étnicos una composición por sexo donde predomina mayor cantidad de hombres que de mujeres. Llama la atención, que en aquellos grupos étnicos donde la población rural es numéricamente pequeña como es el caso de los rapanui, que no supera el 8% y los alacalufe (12,5%), se observan mayores brechas en la correspondencia de hombres y mujeres (60% y 63,5% de hombres, respectivamente).

6.2.6.- Población Joven

La población joven, comprendida entre los 15 y los 29 años, corresponde al 25,6% de la población indígena. Los rapanui menores de 15 años son más hombres que mujeres. Quechua, colla y atacameño son los que tienen menos proporción de población en este tramo de edad, concentrándose en el grupo de edad de 30 a 59 años.

Al observar la estructura de edad por zona urbana y rural, la población indígena muestra que en el ámbito rural hay proporcionalmente más personas de 60 años y más (14,2%) que en el urbano (7,5%). En otras palabras, proporcionalmente los mayores de 60 años rurales casi duplican su proporción en comparación con los del medio urbano.

En la población no indígena esta diferencia es sensiblemente menor (13,3% en zona rural y 11,2%, en urbana). Al incorporar la variable sexo en el análisis se aprecia que la diferencia de personas de 60 años y más que viven en zonas rurales es de casi 1 punto porcentual entre ambos sexos. En el caso de la población no indígena, no existe diferencia en el medio rural para este grupo de edad entre hombres y mujeres (13,3%).

En la zona rural, existe una mayor proporción de población indígena menor de 15 años que en el sector urbano (28,2% rural y 25,8% urbano). Situación similar es la que presenta la población no indígena, donde este grupo está presente en un 26% en el área rural y un 25,6% en el área urbana. El diferencial porcentual por sexo es de 2,1% también favorable a las mujeres. Vale la pena recordar que en la población menor de 15 años hay más hombres que mujeres, sin embargo, en el área rural para este mismo grupo de edad, hay más mujeres que hombres (Fig.Nº 9).

Chile se encuentra en un proceso de transición demográfica que pasa de una población joven y de fuerte crecimiento, a una adulta y de crecimiento moderado, sin embargo, en el área rural este proceso ha sido menos acelerado que en el urbano, lo que se refleja en las estructuras etareas de la población.

Este hecho es importante de considerar, pues al haber más población menor de 15 años y mayor de 65 años (población económicamente dependiente) en el sector rural, impacta directamente en los hogares de este sector.

En el área rural, los menores de 15 años, en todos los pueblos indígenas son más mujeres que hombres. En la zona urbana se encuentran en esta situación los alacalufe, atacameño y colla. El resto de las etnias presentan para ese grupo de edad, más hombres que mujeres, destacándose a rapanui, que tanto en zonas urbanas como rurales son los que presentan la mayor proporción de personas correspondiente a este grupo de edad. Un aspecto interesante es el que se aprecia en el pueblo alacalufe, entre quienes el 50,7% de los hombres rurales tienen entre 30 y 59 años de edad. Dicho de otra forma, de los 209 hombres que habitan en el área rural, más de la mitad de ellos tiene entre 30 y 59 años. Contrasta fuertemente con el caso de las mujeres rurales que para ese mismo grupo de edad son sólo 39,2%.

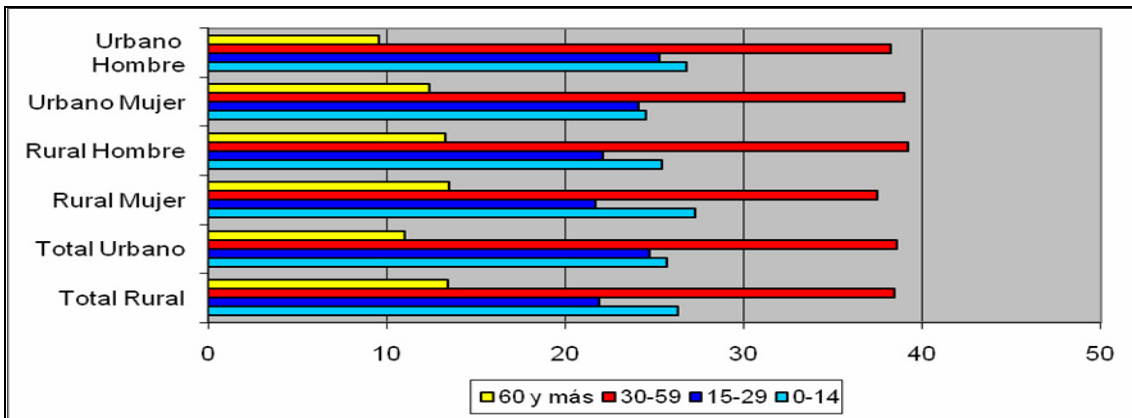
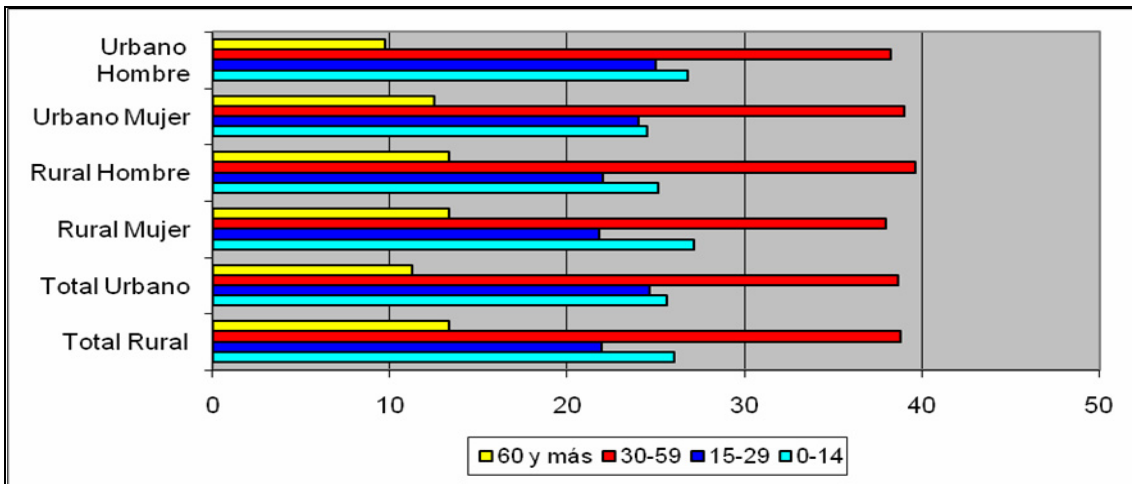
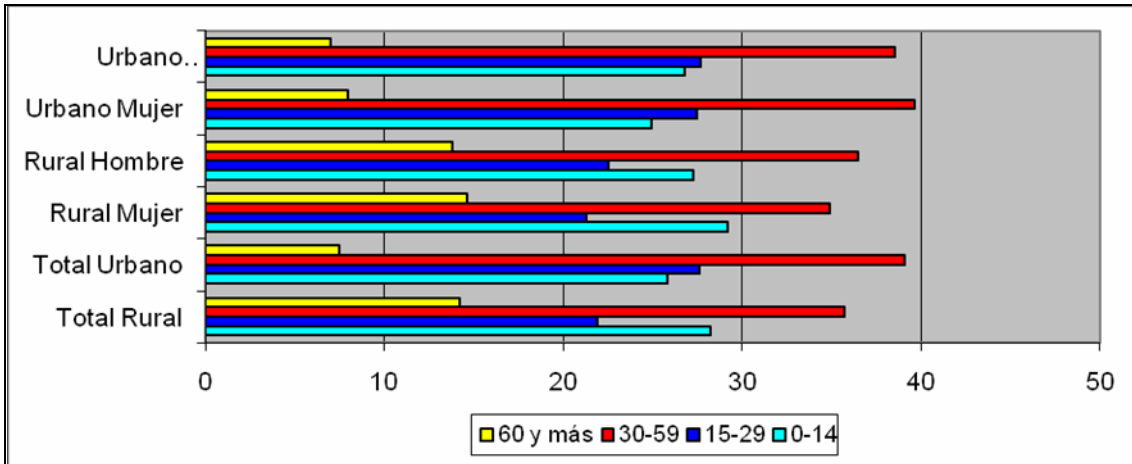


Figura N° 9. Población Indígena, No Indígena y Total, por Grupos de Edad, Según Zona Geográfica y Sexo.

Fuente: Estadísticas Sociales de los pueblos indígenas en Chile Censo 2002.

6.2.7.- Migración de la Población Indígena

Se denomina migración o movimiento migratorio a todo desplazamiento de personas de un país a otro (migración internacional) o de un lugar geográfico a otro dentro de un mismo país (migración interregional), con traslado de residencia. Los censos ayudan a determinar patrones e identificar tendencias referidas a los movimientos que realizan las poblaciones. La información proporcionada permite identificar las características geográficas de la migración entre las distintas regiones del país, al mismo tiempo que entrega especificidades acerca del comportamiento de la variable sexo, grupo étnico o alguna otra característica en particular.

El Censo en Chile ocupa en materia de migración dos conceptos: “total de migraciones” y “migración neta”. El primero, se refiere a la suma de entradas de inmigrantes y de salidas de emigrantes desde un punto dado; el segundo corresponde al saldo migratorio, que es la diferencia entre el número de entradas y de salidas (inmigración-emigración). Una de las dificultades que presenta este tipo de indicador sobre migración es que en el país los registros continuos de movimientos migratorios son los que recoge el Censo, es decir, se cuenta con esta información cada diez años, lo que no permite dar cuenta, por ejemplo, de las oleadas migratorias en periodos de crisis, o de la migración temporal.

A este respecto el Censo pregunta a la población de 5 años y más ¿en qué lugar vivía usted en Abril de 1997?, es decir, dónde vivía 5 años antes al momento de la consulta. De los resultados de la pregunta se observa, que el total de migrantes de cinco años y más fue de 783.430 personas, equivalentes al 5,7%. De ellos 408.187 fueron hombres y 375.243 mujeres. En este proceso migratorio, se identifican algunos grupos protagónicos como es el caso de la población indígena quienes migraron en un número de 39.390 (6,2%) personas de cinco años y más, de los cuales 20.210 son hombres y 19.180 mujeres. Estos datos reflejan que la población indígena migra más frecuentemente que la población no indígena.

La mayor migración por grupo étnico es de parte de los rapanui (11,6%), seguidos por Colla (9,6%) y Alacalufe (8,2%), siendo estos últimos los que presentan mayor diferencia porcentual entre la migración de hombres (9,4%) y de mujeres (6,7%). Los Aymará destacan por ser el pueblo que presenta el más bajo porcentaje de migración (3,4%).

Uno de los hechos destacados en la migración es la participación de las mujeres, puesto que ellas son portadoras de especificidades de gran relevancia (Tabla N° 36). Al migrar el hombre, la mujer asume un rol más activo en el contexto familiar, como por ejemplo, la jefatura de hogar, al mismo tiempo que debe asumir tareas de carácter económico en desventajosas condiciones de ingresos con largas jornadas de trabajo sin dejar de lado sus tareas domésticas y reproductivas.

**Tabla N° 36. Población Relativa, por Sexo y Condición de Migración, según Etnia.
Censo 2002, Población de 5 años y más (Porcentaje).**

Sexo, Condición de migración	Población de 5 años o más	PI	Grupo étnico								PNI
			Alacalufe	Atacameño	Aymara	Colla	Mapuche	Quechua	Rapanui	Yámana	
Hombres											
No Migrantes	90,72	92,22	88,33	92,21	94,78	88,43	92,11	91,9	86,22	89,72	90,64
Migrantes	6,00	6,31	9,39	6,37	3,76	9,7	6,43	5,66	11,89	8,27	5,99
No declarado	3,28	1,47	2,27	1,42	1,45	1,87	1,46	2,44	1,88	2,01	3,37
Mujeres											
No Migrantes	92,47	92,67	91,52	93,62	95,54	88,65	92,48	93,23	86,75	92,64	92,46
Migrantes	5,33	6,07	6,65	5,12	3,13	9,39	6,29	4,15	11,27	5,86	5,29
No declarado	2,2	1,26	1,82	1,26	1,33	1,97	1,23	2,62	1,98	1,5	2,24
Total											
No Migrantes	91,61	92,44	89,78	92,89	95,17	88,53	92,29	92,58	86,49	91,12	91,57
Migrantes	5,66	6,19	8,15	5,77	3,44	9,55	6,36	4,89	11,57	7,11	5,63
No declarado	2,73	1,37	2,07	1,34	1,39	1,92	1,35	2,53	1,93	1,76	2,8

Fuente: Estadísticas Sociales de los pueblos indígenas en Chile Censo 2002.

En este sentido, diversos estudios en América Latina y en Chile plantean que la migración en la región es más femenina que masculina, (Alberts, 1981; Villareal, 1996). Los flujos migratorios por sexo son similares en volumen para los pueblos no indígenas e indígenas; sin embargo, la participación masculina migrante totales mayor.

Pese a que en rigor, no es posible comparar los Censos de 1992 y 2002, se puede analizar en base al Censo de 1992, para la población mapuche, ya en aquel entonces, plantea que la migración mapuche es más masculina que femenina. Lo contrario a lo postulado inicialmente. No obstante lo anterior, hay que señalar que los índices de femeneidad menores y una estructura de edad más envejecida en el área rural que en la urbana (especialmente por parte de la población indígena femenina), podría indicar que la migración rural-urbana es mayor para el caso de las mujeres jóvenes; sin embargo, en el conjunto de migración interregional, que incluye estos movimientos rural-urbano, hay mayor migración masculina. La complejidad del fenómeno requiere ser abordada por estudios específicos que analicen, por un lado, los patrones de comportamiento de la migración rural-urbano y, por otro, los factores y consecuencias asociados a la misma, incluyendo el enfoque de género para su efectiva interpretación.

Al analizar la migración interna de la población indígena en el país, es decir el flujo interregional, se busca distinguir aquellas regiones que se constituyen en sus principales focos o polos de atracción o expulsión. En la Fig.Nº 10, se advierte que las regiones que atraen mayor número de inmigrantes son la Región Metropolitana, la Novena y, en menor cifra, la Décima (14.422, 8.618 y 4.885, respectivamente), las que aparecen, también, como las regiones con mayor número de emigrantes (12.191, 10.044 y 4.705). Sólo en estas tres regiones hubo un total de 27.925 inmigrantes, al mismo tiempo que 26.940 emigrantes.

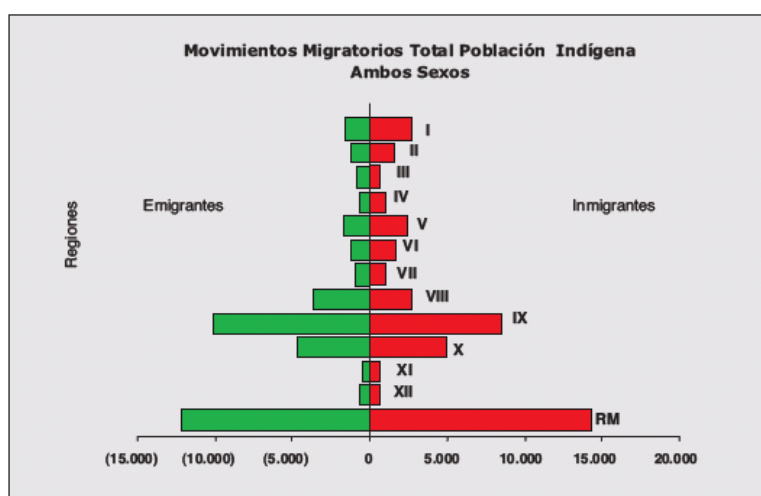


Figura Nº 10. Movimientos Migratorios de la Población Indígena.

Fuente: Estadísticas Sociales de los pueblos indígenas en Chile Censo 2002.

6.2.8.- Características Educativas de la Población Indígena.

Conocer el grado de instrucción de una población es importante en toda evaluación sociodemográfica, ya que esta variable está vinculada con sus condiciones generales de vida. Los últimos censos aplicados en Chile muestran que el analfabetismo en el país constituye un problema de reducida dimensión, en 1952 la tasa se situaba en torno al 20% y en 1982 era de sólo el 9%. Con estos resultados, Chile se ubica entre los países de la región Latinoamericana que tiene las más bajas tasas de analfabetismo. Sin embargo y, aceptando que en el país existe una alta cobertura educativa, tanto en áreas urbanas como rurales (especialmente en lo que respecta a educación general básica), aún persisten insuficiencias en el sistema educacional que afectan a grupos específicos, como es el caso de los indígenas, que se expresan en diferencias en la educación media y, sobre todo, en la educación superior.

La población indígena es joven, lo que significa, que es demandante de educación. Al mismo tiempo, si se define a la educación como uno de los principales mecanismos de movilidad social y laboral, se puede concluir que el difícil acceso al sistema educativo tiende a consolidar para los indígenas su condición de desigualdad.

Para conocer las características educativas de una determinada población, se debe tener en cuenta el “nivel de alfabetismo”. El alfabetismo se define como la aptitud para leer y escribir, de modo que se debe considerar alfabeto a aquella persona capaz de leer, escribir y comprender una breve y sencilla exposición de hechos relativos a la vida cotidiana”, y por analfabeto a aquella “persona que no es capaz de leer y escribir”.

En lo que respecta a la población indígena de 10 años y más, la condición de alfabetismo llega al 91,8%, porcentaje sensiblemente inferior al del alfabetismo de la población no indígena que alcanza el 96%. Aquí se estructura una primera brecha entre ambas poblaciones con una distancia de 4,2 puntos porcentuales, lo que desagregado por sexo se profundiza si se trata de mujeres, elevándose a 6 puntos porcentuales y disminuyendo para el caso de los hombres a 2,4 puntos porcentuales.

Si bien el país ha experimentado logros en materia de educación, expresándose también en una creciente incorporación de la mujer al proceso de escolarización, ésta aún presenta desigualdades para los pueblos indígenas. En la Tabla N° 37 se muestran datos globales.

Tabla N° 37. Población Indígena (PI) y Población No Indígena (PNI) y Condición de Alfabetización.

	Sexo	Saber Leer y Escribir		
		Si	No	Total
PI	Hombre	271531	18735	290266
	Mujer	258227	28830	287057
	Total	529758	47565	577323
PNI		Si	No	Total
	Hombre	5661229	239527	5900756
	Mujer	5925167	245515	6170682
	Total	11586396	485042	12071438
P Total		Si	No	Total
	Hombre	5932760	258262	6191022
	Mujer	6183394	274345	6457739
	Total	12116154	532607	12648761

Fuente: Estadísticas Sociales de los pueblos indígenas en Chile Censo 2002.

De los antecedentes, se debe destacar el elevado porcentaje de analfabetismo de las mujeres indígenas en relación con los hombres: las mujeres analfabetas representan el 10%, en tanto que los hombres llegan al 6,5% del total de ellos. Es decir, en el conjunto de los analfabetos indígenas, la población femenina supera en algunos puntos a la masculina, estableciéndose una brecha porcentual de 3,6%. En la población no indígena, en cambio, es elocuente la mayor incorporación de la mujer al sistema escolar, lo que se expresa en una diferencia porcentual de sólo 0,1 entre ambos sexos.

Un aspecto interesante a destacar a este respecto, es que del total de mujeres analfabetas el 10,5% corresponde a mujeres indígenas, dato no menor si se considera el volumen de mujeres que posee cada una de las poblaciones. Dicho de otra forma, en Chile hay 274.345 mujeres de 10 años y más que son analfabetas, de las cuales, 28.830 son indígenas.

Del análisis por grupo étnico, al examinar la brecha por sexo (mujeres-hombres en puntos porcentuales) se puede constatar que con la excepción de la mujer rapanui (0,6 puntos porcentuales) y colla (0,2 puntos porcentuales), son más analfabetas que los hombres y quiénes presentan las mayores distancias, son aymara (4,8 puntos porcentuales) seguido de mapuche (3,6 puntos porcentuales), Tabla N° 38.

Tabla N° 38. Tasa de Analfabetismo de la Población Indígena de 10 años y Más.

	Hombres	Mujeres	Ambos Sexos	Brecha
Población Indígena	6,5	10,0	8,2	3,6
Alcalufe	5,0	8,1	6,4	3,0
Atacameño	3,1	6,3	4,6	3,2
Aymara	3,2	8,0	5,6	4,8
Colla	4,8	4,6	4,8	-0,2
Mapuche	6,9	10,5	8,7	3,6
Quechua	3,1	6,2	4,7	3,1
Rapanui	3,9	3,3	3,6	-0,6
Yámana	5,5	6,0	5,7	0,5
Población no Indígena	4,1	4,0	4,0	0,1
Población Total	4,2	4,2	4,2	0,0
Dif (PI- PNI)	2,4	6,0	4,2	s/i
Dif (PI- Ptotal)	2,3	5,8	4,0	s/i
% de PI Analfabeta (PI+PNI=100)	4,7	10,5	8,9	s/i

Brecha= (mujeres –hombres en puntos porcentuales).

Fuente: Estadísticas Sociales de los pueblos indígenas en Chile Censo 2002.

En la Fig. N° 11 y Tabla N° 38, que muestran la composición por sexo del analfabetismo que constatan lo anterior. Del conjunto de analfabetos de la población indígena, el 60,6% (28.830) son mujeres y el 39,4% (18.735) son hombres. En los no indígenas la distribución entre hombres y mujeres es más simétrica, ya que, del total de analfabetos no indígenas, el 50,6% (274.345) son mujeres y el 49,4% (258.262) hombres. El caso extremo lo constituyen los aymara donde el 71,9% de los analfabetos son mujeres, lo que representa a 1.613 mujeres, de un total de 2.243 analfabetos.

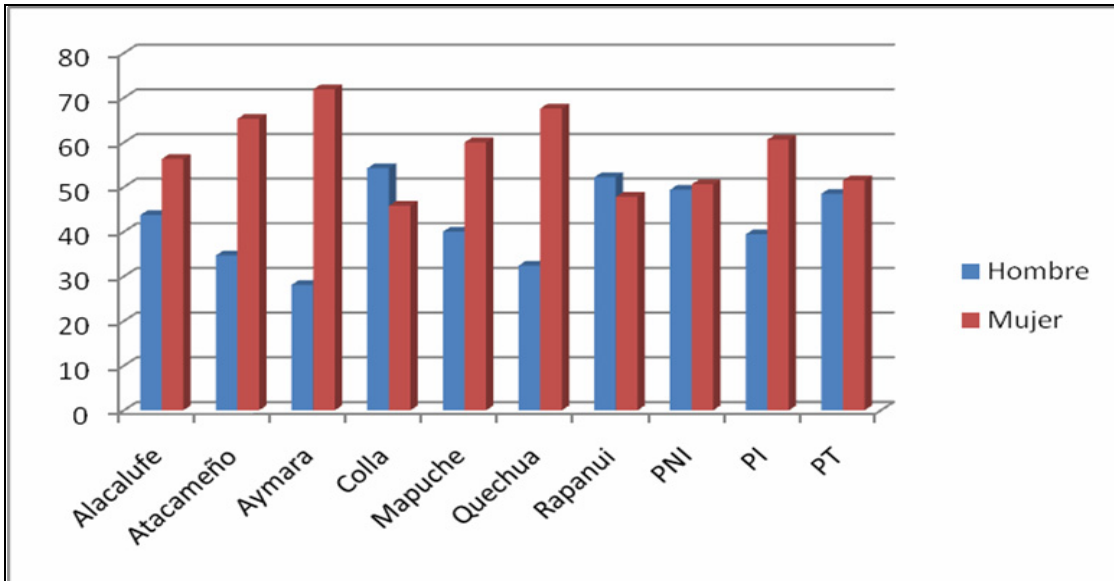


Figura N° 11. Población de 10 Años y Más Según Sexo y Condición de Analfabetismo (Valores absolutos).

Fuente: Estadísticas Sociales de los pueblos indígenas en Chile Censo 2002.

En la Tabla N° 39 y Fig. N° 12, se puede advertir que a mayor distancia de los centros urbanos, donde se ubica la mayor concentración poblacional, aumenta la tasa de analfabetismo. En este sentido, los datos revelan que tanto en indígenas como en no indígenas se abre una brecha entre el analfabetismo de los mayores de 10 años que residen en zonas rurales y los que lo hacen en zonas urbanas.

Tabla N° 39. Tasa de Analfabetismo por Sexo y Zona de Residencia.

Mapuche	Hombre	Mujer	Ambos Sexos
Urbana	3,7	5,9	4,8
Rural	11,9	19,1	15,3
Diferencia Rural- Urbana	8,3	13,2	10,5
Total	6,9	10,5	8,7

Fuente: Estadísticas Sociales de los pueblos indígenas en Chile Censo 2002.

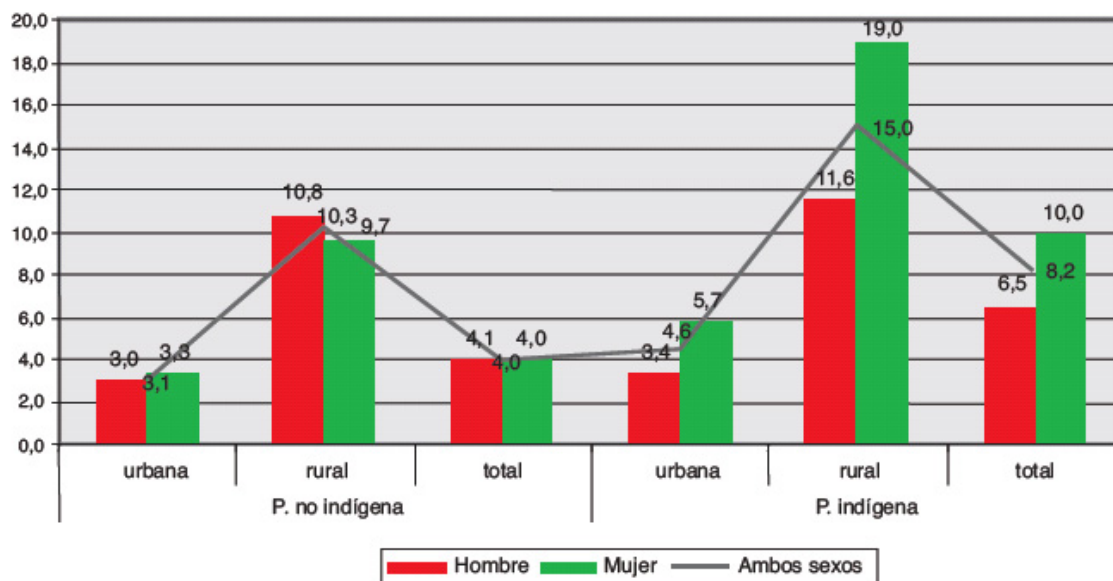


Figura N° 12. Tasas de Analfabetismo por Zona y Sexo de Población Indígena y No Indígena de 10 Años y Más.

Fuente: Estadísticas Sociales de los pueblos indígenas en Chile Censo 2002.

La población no indígena urbana presenta una tasa de analfabetismo de 3,1% (331.861 personas de un total de 10.581.223), valor que se triplica en la zona rural elevándose a un 10,3% (153,181 personas de un total de 1.490.215) con lo cual se genera una brecha de 7,2 puntos porcentuales.

En los indígenas, el 4,6% (17.410 de 376.771) de la población que reside en la zona urbana es analfabeta, porcentaje que en la zona rural se triplica, ascendiendo al 15% (30.155 personas de un total de 200.552), lo que arroja una brecha de 10,4 puntos porcentuales. Al comparar en los indígenas las tasas de mujeres urbanas analfabetas con las mismas rurales, se aprecia una diferencia significativa, en tanto las primeras no superan el 6%, las segundas alcanzan un 19%.

El pueblo que presenta mayores disparidades entre el analfabetismo urbano y el rural es el mapuche ya que se refleja una brecha de 10,5 puntos porcentuales entre ambas zonas. Esta situación se agudiza si se trata de la mujer cuya diferencia entre el área rural y la urbana es de 13,2%. Vale la pena recordar que los mapuche son los más

rurales en el universo de los pueblos indígenas. En esta misma lógica, los rapanui son quienes presentan la menor brecha entre lo rural y lo urbano y su diferencial es de 2,7%.

Esta condición se hace más extrema si se observan estos datos por sexo. En general, y como ya se señalara, las mujeres son menos alfabetas que los hombres, especialmente si se trata de mujeres rurales. La excepción la constituyen los pueblos rapanui y colla. Entre los primeros, la mujer rural es más alfabetada que el hombre (97,3% y 92,9%, respectivamente) inclusive, es más alfabetada que la mujer rapanui urbana (96,6%). Los colla son la otra salvedad a esta generalidad: la mujer rural es más alfabetada, que el hombre rural (87,4% y 86,9%, respectivamente).

El proceso de modernización del que se ha hecho parte el país, ha reflejado una movilidad generacional ascendente en materia educativa: los hijos superan a sus padres, al mismo tiempo que estos últimos a sus antecesores en lo que a educación formal se refiere.

En los últimos 40 ó 50 años, el sistema educacional chileno ha experimentado un crecimiento en términos de su expansión y cobertura que va desde las ciudades hasta el más apartado de los sectores rurales del país. Esta mayor cobertura se ha traducido, principalmente, en mayores destinaciones fiscales hacia la Educación Básica, con importante asistencia a las escuelas rurales. Hoy existen escuelas públicas al interior de todas las comunidades indígenas del país, con dotación docente y presupuestaria que presenta grandes variaciones de una zona a otra.

Los datos muestran algunos logros educativos. A medida que aumenta la edad aumenta también la tasa de alfabetismo tanto de indígenas como de no indígenas. Sin embargo, el ritmo entre unos y otros es desigual.

Al comparar a los analfabetos de 50 años y más de las poblaciones mencionadas, se observa que la diferencia entre ambas es de 15,3 puntos porcentuales lo que indica que proporcionalmente los indígenas de ese rango son más analfabetos que los no indígenas, sin embargo en el grupo entre 15 y 25 años, la brecha disminuye entregando

un diferencial de sólo 0,6 puntos porcentuales, siendo siempre los indígenas más analfabetos.

En el contexto indígena se abre una brecha generacional que se hace evidente a partir de los 50 años en materia de alfabetismo: de cada 100 indígenas de 50 años y más, cerca de 25 personas no leen ni escriben. (24,9%, lo que equivale a 31.956 personas). En cambio, de cada 100 indígenas de entre 15 y 25 años, sólo 1,5 es analfabeto (1.954 personas).

En la población no indígena en cambio, la brecha por grupos de edad es menos acentuada y sólo se eleva a los dos dígitos a partir del grupo quinquenal de 65-69 años. Al considerar a las personas de 50 años y más de los no indígenas, de cada 100 personas 9,6 son analfabetos (equivalente a 284.635 personas), en tanto, entre los que tienen entre 15 y 25 años de cada 100 personas menos de 1 es analfabeto (25.585 personas).

En la Tabla N° 40, sobre analfabetismo por grupo étnico y grupos de edad por zona, se refleja que en cada uno de ellos también se abren las brechas generacionales, en particular, si se incorpora en el análisis la variable geográfica. A excepción de quechuas, yámana y rapanui, en todos los rangos etáreos de los grupos étnicos la tasa de analfabetismo es mayor en la zona rural que en la urbana. Las salvedades mencionadas se refieren a que los analfabetos de 75 años y más perteneciente a los quechua se encuentran más en la zona urbana que en la rural (31 y 9 personas, respectivamente). Los yámana deben su valor 0 en el cálculo de la tasa rural al hecho que de las 13 personas (entre 10 a 14 años) y 53 personas (entre 15 a 29 años) que residen en dicha zona, todos dijeron saber leer y escribir. En la Figura N° 13 se ilustra la brecha de analfabetismo entre sexos.

Tabla N° 40. Analfabetismo de la Población de 10 Años y Más de Indígenas y No Indígenas, por Sexo, según Grupo Quinquenales de Edad (%).

			Sexo		
Grupos Quinquenales de edad			Hombre	Mujer	Ambos Sexos
POBLACIÓN INDÍGENA	10-14		4,8	4,3	4,5
	15-19		1,5	1,2	1,3
	20-24		1,9	1,5	1,7
	25-29		2,1	1,7	1,9
	30-34		3	3,1	3
	35-39		4,3	5	4,6
	40-44		5,4	7,3	6,3
	45-49		5,6	9,3	7,4
	50-54		8,7	16	12,3
	55-59		13,2	23,9	18,6
	60-64		17,7	31,2	24,4
	65-69		22	39,1	30,7
	70-74		24,7	45	35,1
75-79		30,2	53	42	
80 y más		34,2	56,8	46,5	
Grupos Quinquenales de edad			Hombre	Mujer	Ambos Sexos
POBLACIÓN NO INDÍGENA	10-14		3,9	3,3	3,6
	15-19		1,1	0,8	0,9
	20-24		1,3	0,8	1
	25-29		1,5	1	1,2
	30-34		2,2	1,5	1,9
	35-39		3	2,3	2,7
	40-44		3,3	2,7	3
	45-49		3,5	3,2	3,4
	50-54		4,9	4,9	4,9
	55-59		6,9	7,2	7
	60-64		9,8	9,9	9,8
	65-69		11,5	11,5	11,5
	70-74		13	12,7	12,9
75-79		16,1	15,5	15,8	
80 y más		17,8	16,4	16,9	

Fuente: Estadísticas Sociales de los Pueblos Indígenas en Chile Censo 2002.

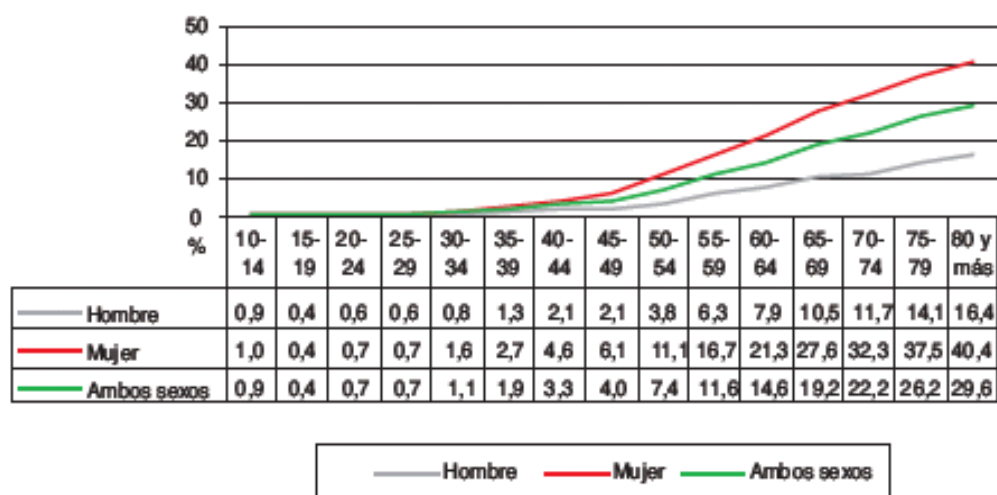


Figura N° 13. Brechas de Analfabetismo por Edad de la Población Indígena Respecto de la Población no Indígena.

Fuente: Estadísticas Sociales de los Pueblos Indígenas en Chile Censo 2002.

En las regiones, el analfabetismo de la población indígena presenta diferencias importantes. Se destaca la Novena Región como la que presenta las tasas más elevadas del país. En ella, de cada 100 indígenas cerca de 13 son analfabetos. Le siguen la Octava y Décima regiones donde aproximadamente 10 de cada 100 lo son. Contrastante resulta la situación de estas regiones cuando se trata de la población no indígena cuyo analfabetismo es de 5,5% en la Novena región, 6% en la Octava y 5,7% en la Décima, porcentajes inferiores a la media nacional, pero superiores a los presentados por los indígenas. Las regiones Cuarta y Décimo Segunda, que poseen muy poca población indígena, destacan por ser las que exhiben las tasas más bajas de analfabetismo en la población indígena (2,8% para la Cuarta Región y 3,5% para la Décimo Segunda).

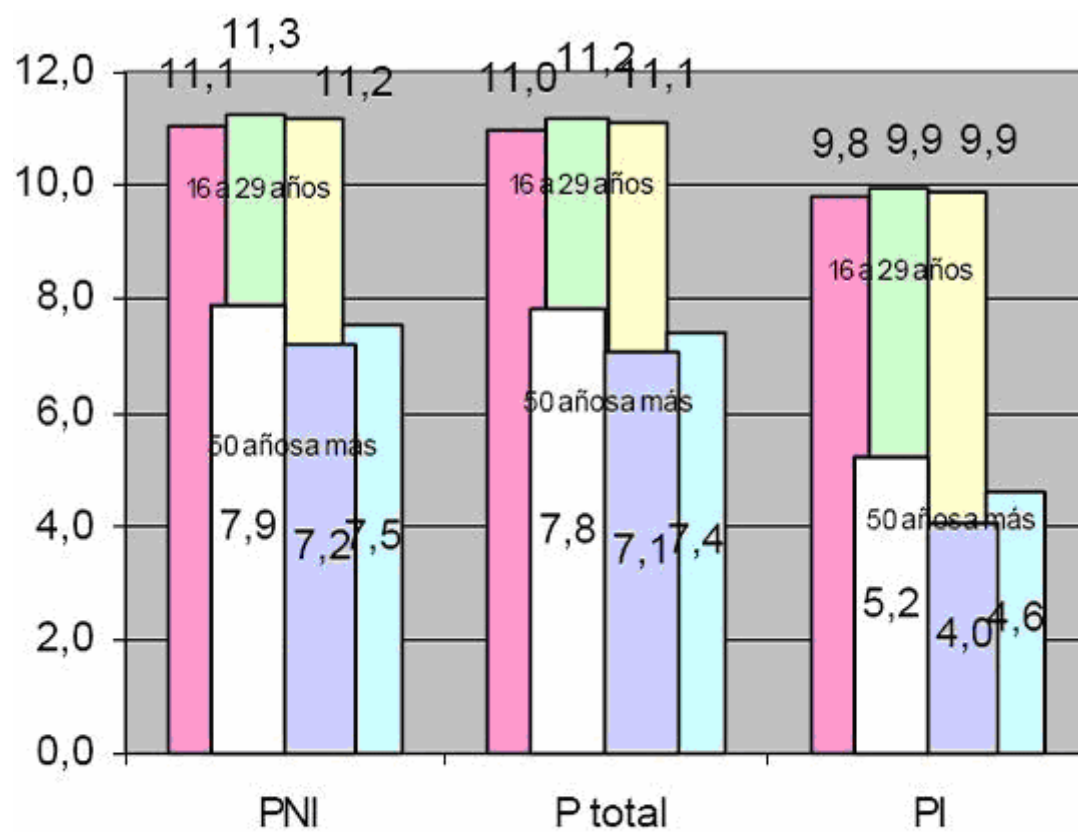
En casi todas las regiones, las tasas de analfabetismo de la población indígena son mayores para las mujeres, produciéndose la diferencia más significativa en la Novena Región (6,0 puntos porcentuales). Las regiones Séptima y Tercera tienen valores más homogéneos siendo inclusive, levemente mayor el analfabetismo en los hombres que en las mujeres.

6.2.9.- Situación en la Calidad Educativa de la Población Indígena.

Respecto de la educación que reciben los estudiantes indígenas, cabe plantear el tema de la calidad educativa. Esto está vinculado principalmente con el contenido y el espíritu que se imprime a los planes de estudio y en las mallas curriculares en general. A través de la Ley N° 19.253, se programan políticas en relación con los contenidos culturales y el bilingüismo de los estudiantes indígenas en el sistema nacional, cuestiones fundamentales al momento de considerar el tema del respeto hacia las culturas autóctonas y el de la inserción real de los indígenas -vía la educación- en las estructuras sociales y productivas del país.

En la Figura N° 14 se ilustra la brecha en los años de estudio entre población indígena y no indígena. La población indígena de 10 años y más, presenta un alfabetismo de 91,8% porcentaje inferior al que presenta la población no indígena que alcanza el 96%. Sólo el 29,8% de la población indígena alcanza, la educación media, los no indígenas, en cambio, lo hacen en un 36,3%. La educación superior es lograda por sólo el 7,9% de los indígenas, la mitad en relación a lo que logra la población no indígena (16,8%). En la población no indígena los más jóvenes (16 a 29 años) frente a sus predecesores (50 años y más) tienen en promedio 3,7 años más de estudios. En la población indígena la brecha generacional que se produce es de 5,3 años.

Este indicador presenta, además, diferencias significativas entre hombres y mujeres, la mujer es más analfabeta que el hombre, especialmente si se trata de mujeres rurales (figura N° 15).



- personas de 16 a 29 años Hombre
- personas de 16 a 29 años Mujer
- personas de 16 a 29 años Total
- personas de 50 años y más Total
- personas de 50 años y más Hombre
- personas de 50 años y más Mujer

Figura N° 14. Promedio de Años de Estudio de la Población en Edades.
 Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas INE-Chile, 2002.

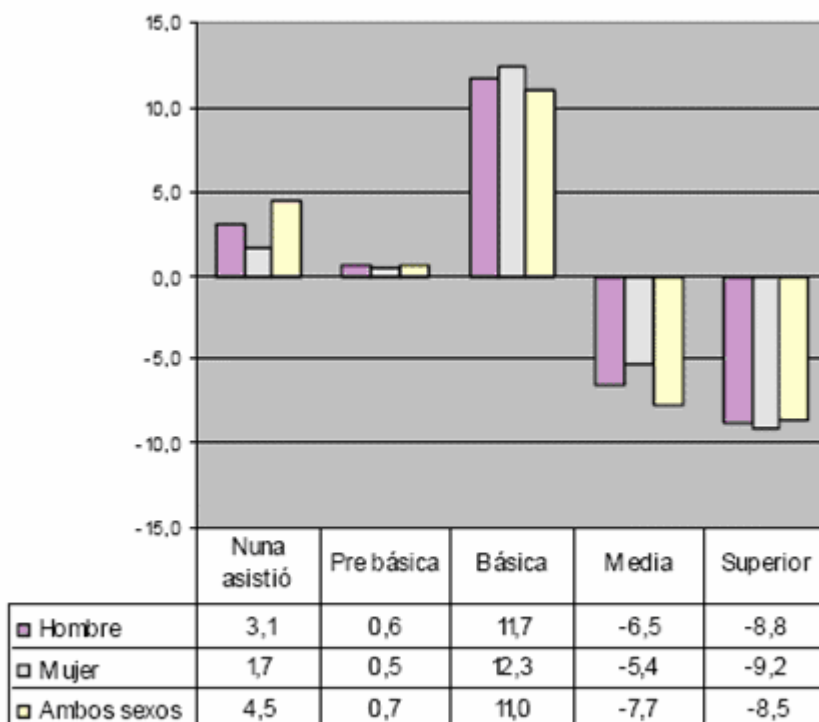


Figura N° 15. Brecha Porcentual de los Niveles Educativos de la Población Indígena Respecto de la Población no Indígena por Sexo (5 Años y Más).

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas INE-Chile, 2002.

6.2.10.- Índice de Desarrollo Humano (IDH) de la Etnia Mapuche

A pesar de la gran importancia que reviste la situación del pueblo mapuche para el conjunto de nuestra sociedad, aún no se dispone de suficiente información acerca de sus condiciones de vida.

Solo recientemente, estudios como la encuesta CASEN 2000, han aportado una gran cantidad de datos desagregados, válidos y confiables respecto de la situación sociodemográfica del conjunto de personas que se declaran pertenecientes a alguno de los pueblos originarios reconocidos por la ley chilena. Esta importante fuente de información nos ha permitido conocer cuántos son, dónde residen, cuál es su situación socioeconómica y habitacional, entre otros temas.

El IDH en general y su cálculo especial para Chile han servido para:

- a) Objetivar el análisis de la realidad, entregando una importante base de información desde la cual monitorear la evolución de los procesos de desarrollo y plantearse desafíos en materia de diseño de políticas y asignación de recursos.

- b) Dinamizar el debate público generando, sobre todo a través de las comparaciones, discusiones públicas en torno a las cifras entregadas. Estas discusiones han servido para profundizar en los desafíos del desarrollo humano en cada comunidad y movilizar la acción de diversos actores sociales interesados en la construcción de nuevas oportunidades en el nivel público.

Tabla N° 41. IDH Según Pertenencia o no al Pueblo Mapuche.

IDH SEGÚN PERTENENCIA A PUEBLO MAPUCHE	MAPUCHE	NO MAPUCHE
Índice de Desarrollo Humano	0,642	0,736
Logro en Dimensión Ingresos	0,524	0,657
Logro en Dimensión Educación	0,722	0,806
Logro en dimensión Salud	0,680	0,745

Fuente: Sobre la base de datos CASEN 2000, con modificaciones de 2002.

Las 0,094 milésimas que distancian ambos índices cuantifican la magnitud de la brecha entre los dos grupos sociales. En otras palabras, el logro en capacidades de las personas que declaran pertenecer a la etnia mapuche es un 87% del logro de los que declaran no pertenecer a ningún grupo étnico.

Sólo como una referencia es posible mencionar dos casos: en Brasil, una investigación realizada con datos de 1998, determinó un valor de IDH de 0,796 para la población blanca y uno de 0,680 para la población afrodescendiente (85% del logro). Esto representa una distancia de 0,116, algo mayor que la observada para el caso que estudiamos. En Guatemala donde la población indígena representa de un 40% de la población total, cálculos recientes estimaron un valor IDH de 0,684 para la población no indígena, lo que representa una diferencia de 0,140 milésimas (el logro indígena es un 80% del logro no indígena), situación de mayor inequidad que la observada en Chile.

No obstante, sigue siendo difícil ponderar la profundidad de la brecha en términos reales. Sólo para intentar dar una idea comparativa de lo que esta distancia significa, diremos que medida en términos de la diferencia del valor IDH, la distancia entre el logro de las personas que declaran no pertenecer a ningún pueblo originario y aquellas que declaran pertenecer al pueblo mapuche es la misma que en el ranking del IDH mundial de 2002, separa a Chile de Paraguay (o de Irlanda de Chile). Otra forma de contextualizar este dato dice relación con el estudio de las disparidades interregionales que en Chile mostró una variación máxima (entre la región de menor desarrollo humano y la de mayor desarrollo humano) de 0,094 puntos de valor absoluto, igual a la de la comparación que comentamos entre mapuches y no pertenecientes a pueblos originarios.

Por otro lado, las Tablas N° 41 y N°42, muestra que la menor situación de logro de los mapuches se plantea en todas las variables del IDH. La mayor disparidad se aprecia en el ámbito del acceso a recursos materiales, donde tanto la situación de pobreza como los ingresos per capita son ampliamente menos favorables para aquellos que declaran pertenecer al pueblo mapuche (79% del logro). Una situación más igualitaria se observa en las otras variables como educación y salud.

En la dimensión salud, la más igualitaria, se aprecia que la mayor cantidad de años potencialmente perdidos que presentaría la población mapuche (cerca de 10 años más) se condice con la menor evaluación positiva del estado de salud general (cerca de 9 puntos porcentuales menos).

Tabla N° 42. IDH según Pertenencia a Pueblos Originarios.

	Declara NO pertenecer a pueblos originarios	Declara PERTENECER a pueblo mapuche
Población estimada (personas).	14.337.434	570.116
Ud diría que su salud en general es...? (% respuestas “Buena” y “Muy Buena”).	64.1	55.3
Años de Vida potencialmente perdidos/1000 hab.*(método indirecto).	92.2	102.6
Saber leer y escribir (%).	95.3	88.6
Escolaridad promedio (años).	9.6	7.2
Tasa combinada de matriculación (%).	67.7	63,7
Ingreso per cápita promedio (pesos mensuales).	134.077	64.975
Personas viviendo en situación de pobreza (%).	20.1	32,9
Logro en Dimensión Salud	0.745	0.680
Logro en Dimensión Educación	0.806	0.722
Logro en Dimensión Ingresos	0.657	0.524
Índice de Desarrollo Humano	0.736	0.642

Fuente: Sobre la base de datos CASEN 2000, con modificaciones de 2002 y de 1998 para datos salud.

6.2.11.- Panorama del IDH según Regiones.

Una de las preguntas guías de la última desagregación que estudiamos es la siguiente: ¿existen al interior del grupo de personas que declaran pertenecer al pueblo mapuche, diferencias, significativas en el nivel de desarrollo humano?. Efectivamente esas diferencias existen y son muy relevantes.

Las personas que se declaran mapuches y que habitan en la región de la Araucanía son, entre las cuatro regiones comparadas, las de menor nivel relativo de logro en desarrollo humano. Aquellas que residen en la región Metropolitana muestran el más alto nivel de capacidades.

Las mayores distancias entre ambas regiones se expresan en la dimensión ingresos, donde los mapuches de la región de la Araucanía, tienen sólo la mitad de los ingresos per cápita que los de la región metropolitana y duplican su porcentaje de incidencia de la pobreza, junto a ello, los años de escolaridad muestran respecto de la región de mayor logro una distancia considerable, con 3,6 años menos de escolaridad promedio. En salud, la región exhibe un 36% más de años de vida potencialmente perdidos.

Es conocida la situación de la región de la Araucanía, en términos de ser una de las de menor desarrollo relativo en el contexto del país. Luego, cabría preguntarse si la menor situación de logro en el IDH de los mapuches que en ella habitan, no es tal vez resultado de vivir en una región con un menor nivel general de oportunidades y no se asocia tanto a una condición indígena especialmente rezagada. Una manera de analizar esta situación consiste en preguntarse por las diferencias entre distintos grupos sociales, contrastando el logro de aquellos que declaran pertenecer al pueblo mapuche, con el de aquellos que declaran no pertenecer a ningún pueblo originario.

Así, el tema de la inequidad étnica, ayuda a despejar el efecto de otras variables subyacentes. Al mismo tiempo, como se señaló, antes, la equidad constituye una aspiración que desde la perspectiva normativa del desarrollo humano, puede constituirse en una medida con la cuál evaluar y calificar las distintas situaciones analizadas.

La región de la Araucanía, es también la más inequitativa de entre las cuatro comparadas (Tabla N° 43). El IDH mapuche de la región, se distancia 0.118 puntos del de los habitantes no mapuches, cifra un 25% más alta que el valor de la brecha medida a nivel nacional. También en la Figura N° 16, se muestra que la “ Araucanía no mapuche”, no se ubica a tanta distancia de las regiones vecinas como si lo hace la “Araucanía mapuche”.

Las mayores inequidades entre mapuches y no mapuches al interior de la región, se expresan en la dimensión ingresos (13% más de pobreza y 60% menos ingresos per cápita) y en la dimensión educación (12% menos de alfabetismo de adultos; 3,3 años menos de escolaridad promedio).

Tabla N° 43. Diferencia en Logro no Mapuche versus Mapuches

	Dimensión Educación	Dimensión Salud	Dimensión Ingresos	IDH
Metropolitana	0.033	0.048	0.110	0.064
Bío Bío	0.019	0.005	0.048	0.024
Araucanía	0.130	0.054	0.017	0.118
Los Lagos	0.071	0.038	0.110	0.073

Fuente: Sobre la base de datos CASEN 2000, con modificaciones de 2002.

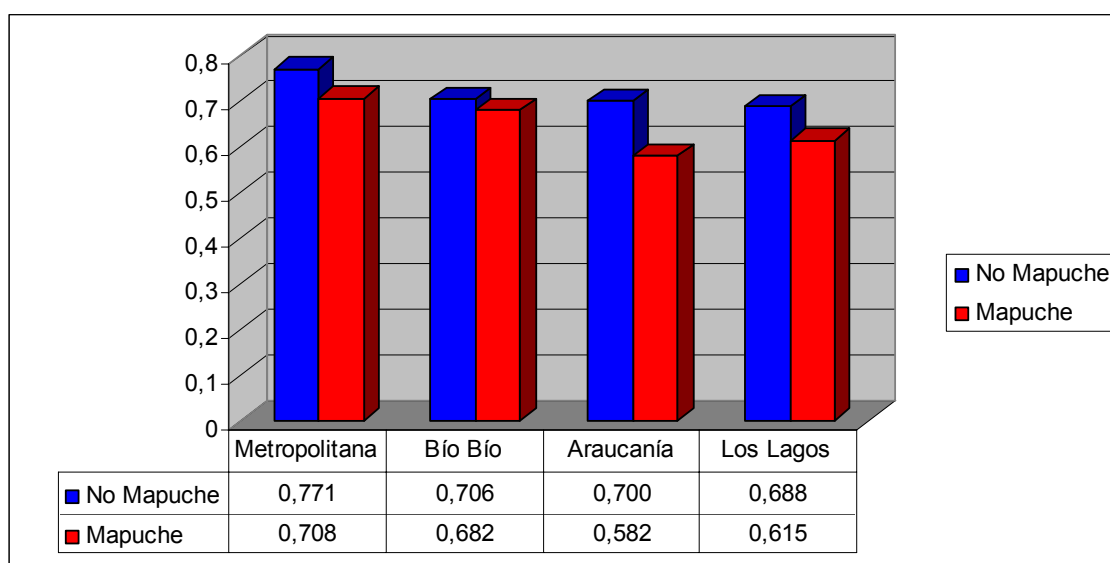


Figura N° 16. IDH No Mapuche e IDH Mapuche según Regiones.

6.2.12.- Estudio de casos a través de Entrevistas

Junto al estudio agregado del Censo se han realizado 5 entrevistas en profundidad. Transcribimos algunos aspectos significativos de cada una de ellas. La pregunta aparece en caracteres normales, la respuesta en *negrita y cursiva*, y algunos comentarios de análisis en *cursiva*, que se contrastan con datos de las encuestas nacionales del CEP (2002 y 2006).

Se elaboraron preguntas de conocimientos generales abiertas que permitió abordar el tema con relación a algunos conceptos del objetivo de la investigación (economía y subsistencia, transmisión cultura, religión, conocimientos de plantas, confianza en instituciones, conocimiento del idioma, discriminación y prejuicios).

La aplicación de este instrumento se logró llevar a cabo en dos etapas:

- Se contactó a los entrevistados y fueron reunidos todos en un domicilio particular.
- Se procedió aplicar la entrevista por medio de un cuestionario, previamente elaborado, descrito en el capítulo de metodología.

ENTREVISTA N° 1.

Nombre: Antonio Atilio Gereleo Paine

Edad: 32 Años.

Lugar: Loncoche.

¿Como subsisten? Si lo que vendes o lo que siembras es solamente para la familia, que pasa para las otras cosas, para comprar algo o haces trueque.

R.- Lo que pasa es que siempre yo compro animales y vendo, recolecto de varias cuestiones, piñones pal verano para vender, lo que es de la Araucaria lo vendemos y lo cosechamos, y también un precio bastante bueno.

El piñón es un buen alimento para ustedes, también lo preparan cierto.

R.- si, también se prepara.

.....

Bueno, te quiero agradecer, se alargó un poco la entrevista, pero a mi me interesaba conversar un poco con la gente, más que la entrevista me gusta saber, que es lo que ellos hacen, y cual son sus conocimientos.

R.- Después de todo, ha sido un placer para mí, compartir con ustedes, en hablar de mi idioma, lo que pasa es que he tenido bastantes entrevistas con gente de la universidad, la universidad de los jesuitas, estuvieron en mi casa, muy humilde mi casa, pero los recibí, estuvieron ahí, me conocieron de que consistía mi trabajo, y como trabajaba con la gente de mi etnia, de escasos recursos, porque para eso como siempre he dicho, soy portavoz de los pobres y así lo voy hacer, si Dios me puso algo en mí, a favor y yo le voy a cumplir de está manera, porque siempre he mirado y he vivido en una pobreza, pero también he tenido un triunfo importante.

Y que religión practicas tú?

R.- Religión es Católica.

O sea Crees en Dios?

R.- De todo Corazón, porque si no fuera por él, no tendría mi vida.

Bueno, ha sido un placer, muchas muchas gracias a ti.

R.- Un saludo a la gente que van a ver la ...

Ok.

Según encuesta CEP (2002), un 60% de los entrevistados practica la religión Católica y un 26% la Evangélica, Testigo de Jehová 5%. Sin embargo en la encuesta 2006 sobre la misma pregunta se hace diferencia entre mapuche rural y urbano, el rural tiene un 51% de adhesión a la religión católica y el mapuche urbano un 48%,

luego le siguen la religión evangélica con un 37% y 34% respectivamente. Se puede apreciar que un periodo de 4 años ha incrementado la practica evangélica, entre la etnia mapuche.

ENTREVISTA N° 2.

Nombre: Celso Israel Curin Ancabil.

Edad: 35 Años.

Lugar: Loncoche.

Te voy hacer una entrevista, para conocer más sobre tu etnia mapuche, que decíamos nosotros.

Queremos saber principalmente cuales crees tú, que serian los principales problemas que podría solucionar el gobierno, que a ustedes los perjudicara, por ejemplo, pobreza, educación, salud.

R.- Yo creo que hay muchas cosas, que se pueden solucionar, para el pueblo mapuche, como por ejemplo, el mejoramiento de la calidad de vida, tener mejores clases de vida, la educación, la atención médica, y tantas cosas más que uno derrepente, trabajo, que pueden ser solucionables, y como uno está aislado lejos del pueblo, y son pocas las personas que lo pueden representar...

Esto es corroborado por las encuesta del Centro de Estudios Públicos CEP (2002, 2006), la primera indica que los tres problemas a solucionar son; empleo, salud y pobreza. En cambio la encuesta 2006 indica que los tres problemas que el gobierno debería dedicar esfuerzo en solucionar son: La educación, pobreza, y la recuperación de tierras ancestrales.

.....

Tu vives hacia la parte rural?

R.- Si

En alguna oportunidad, tu familia ha sido discriminada por ser mapuche, por ejemplo al buscar trabajo, en la calidad de los sueldos,

R.- Yo creo que sí, yo creo que todos los mapuches son derrepente discriminados por el hecho de ser mapuches, ya sea donde uno vaya, siempre le miran la cara, porque una persona que sea de fuera, llega a otro a lugar, altiro o sea se conoce que no es de

aquí, y bueno derrepente muchas personas lo discriminan, por que es diferente, es mapuche, y ud. ha visto las noticias, los mapuches salen por las tierras, que ellos tienen problemas, distintos problemas, derrepente por culpa de muchos mapuches uno paga el hecho de ser discriminado...

Según la encuesta CEP (2006), son discriminados en la escuela, el buscar trabajo, en el trabajo, en los sueldos y en oficinas públicas.

Pero, en el sentido, cuando has buscado trabajo, te han discriminado...

R.- No, nunca me han discriminado, por ser mapuche.

No has tenido ningún problema, tampoco con tu pago de sueldo.

Digamos, en cuál institución de las que yo te voy a nombrar, tienes confianza, o confías mas, que pudiese solucionarte algún tipo de problema:

CONADI la conoces

R.- si la conozco.

Tienes confianza en esa institución,

R.- Si, porque a través de esa institución, están saliendo muchos programas, que va para los mapuches, me entiende, por ejemplo ahí está el programa origen, el programa puente, están todo estos programas, que tarde llegan, pero llegan allá donde tienen que llegar.

En el lonco de tu comunidad, en tu dirigente...

R.- Si

En la machi, también en el consejo de todas las tierras ...

R.- si todo eso.

La coordinadora Arauco Malleco,

R.- si, también, pero no me sé el nombre de la coordinadora.

Ad Mapu

R.- también, si

La identidad territorial de Lafkenche

La asociación Ñancuqueo de Lumaco

R.- esa no la he escuchado nunca...

El consejo Werken Lof Budi...

R.- Tampoco, lo he escuchado

Kallfùlikan

R.- *Tampoco lo he escuchado.*

Algunos grupos u organizaciones mapuches. Para cada una de ellas, ¿Cuál de ellas las conoce y cual de ellas no las conoce?. Yo te las voy a nombrar:

Consejo de todas las tierras

R.- *Si.*

Coordinadora Arauco-Malleco, me decías que si...

R.- *Si.*

Ad Mapu

R.- *No.*

Identidad territorial Lafkenche

R.- *Tampoco la he escuchado.*

Asociación Ñancuqueo de Lumaco

R.- *No, no la he escuchado nombrar.*

Consejo Pu Werken Lof Budi

R.- *Tampoco la he escuchado.*

Y el Kalfülíkan

R.- *Tampoco.*

Que tan representado, te sientes por la institución, por ejemplo la coordinadora Arauco Malleco, te sientes identificado con ella, o representado podría ser

R.- *Representado si, porque la coordinadora siempre va allá*

Entonces tú puedes decir que te representa, mucho

R.- *Si, yo creo que sí*

El consejo de todas las tierras

Como te representa

R.- *También representa algo de...*

Ya pero en que cantidad, mucho o poco

R.- *es poco.*

Poquísimo...

Vamos a Pasar a ...

De acuerdo a la encuesta CEP (2006) los mapuche tienen confianza en la Corporación Nacional de Desarrollo indígena, (CONADI), como primera institución, luego en el longko y posteriormente en la machi de su comunidad

ENTREVISTA N° 3

Nombre: Francisco Cañulaf H.

Edad: 22 Años.

Lugar: Loncoche.

.....

Conoce Ud. algunas plantas nativas, me puede nombrar tres plantas nativas, árboles....

R.- Medicinales.

No, que se usen para hacer madera, tres nativos

R.- Puede ser, el hualle, rauli, el avellano.

Y cuál es su árbol sagrado.

R.- Pueden ser los tres, porque los tres son nativos.

Pero Ud. con cuál hacen ceremonia.

R.- Como dijo...

Cuando hacen una ceremonia, ustedes tienen un árbol especial, cuál es, cual es el árbol más sagrado, de ustedes, que la machi lleva unas ramitas.

R.- Cuál puede ser, el canelo.

Y de las plantas medicinales, conoce algunas, si yo le muestro por ejemplo, que planta medicinal, es esta...

R.- Este..., como se llama este, Toronjil.

Y este, lo puede oler, si acaso quiere, para recordarse por el olor,

R.- No, para que le voy a decir...

No lo conoce

Y este, lo puede oler también...

R.- no es palque.

No

Y este

R.- maqui

Le doy las gracias, por haberme ayudado, en esta entrevista...

Se reconocen diversas plantas ya comentadas y citadas en los estudios etnobotánicos.

ENTREVISTA N° 4

Nombre: Antonio Melinao C.

Edad: 24 Años.

Lugar: Loncoche.

Lo mismo que le pregunté a su amigo...

Tres árboles nativos.

R.- *hualle, castaño, lingue*

No se le ocurre otro,

R.- *álamo.*

Y el que está arriba en la montaña, y que recolectan ustedes la semilla, como se llama.

R.- *piñones.*

Y de estos, reconoce alguno.

R.- *No.*

Ni por el olor, si los huele, por ejemplo, si los apretas y los hueles un poquito, más de alguna vez se lo abran dado como remedio.

R.- *Toronjil cuyano.*

Y el otro aprételo, toman con mate, a veces parece

R.- *Paico, no... no es paico.*

Y el otro, no le pones a los tallarines.

R.- *Canelo.*

No... Laurel.

R.- *Ya que este tipo de árboles, yo no los conozco mucho...*

Y que más conoce, animales, más animales que plantas.

R.- *Animales, ósea conozco las plantas, pero no le conozco los nombres.*

No le conoce los nombres, pero vivió siempre en el campo,

R.- *Si.*

Y no le interesaban las plantas.

R.- *No.*

Y a que se dedicaban ahí en el campo, que hacían.

R.- *Trabajábamos criando.*

Animales, chancho.

R.- *Si*

Y eso lo usaban para la alimentación o venta.

R.- *Para alimentación y venta también.*

Porque hay que comprar otras cosas, fuera de la carne, comprar harina, o sembraban eso, habían siembra.

R.- Bueno, para que uno tenga harina, tiene que sembrar, el trigo se siembra, de ahí se manda a moler.

Le agradezco, un millón de gracias, por ayudarnos.

R.- Disculpe por no responderle mucho...

Similar al anterior

ENTREVISTA N° 5

Nombre: Onofre Armando Salinas Toro (Descendiente de segunda generación).

Edad: 42 Años.

Lugar: Loncoche.

Cuales crees Ud. que son, los principales problemas, en que el gobierno tendría que colocar pie, para ayudarlos a ustedes, que problema podrían solucionar.

R.- Primeramente, quiero trabajo.

El tema de la salud, la educación

R.- En cuanto a mi persona

Si

R.- Si, yo tengo alta educación, pero necesito trabajo.

Y hasta que curso llegó Ud.

R.- Tengo mi cuarto medio y un año de universidad.

Y en que universidad estudió.

R.- En la Católica de Temuco.

En la Católica de Temuco, y que estudió allí

R.- Me gusto todo lo que es rubro de campo.

Y que estudiaba allí, Agronomía.

R.- Si.

Ud. se ha sentido alguna vez discriminado, en el trabajo, en el pago de sueldo, en el trabajo, en la escuela, en la oficina pública.

R.- Hasta estas alturas, no..., no porque siempre siempre, tiro mis curriculum que se llama a toda mi entidad, pero en cuanto a trabajo, como le digo, le vuelvo a reiterar, no quiero andar con mi carpeta, debajo de aquí, del brazo...

No le creen cuando Ud. dice que no tiene eso.

R.- No sé, porqué, pa ser autentico, sirvo para todo, le dije mi tata, yo soy músico, alegre corazones, más tristes, pero que en el fondo, eso no es mi profesión, parte de mi cuerpo, y necesito...

Tocar música...

R.- No, necesito trabajar, si.

Ud. me dijo que venia de Osorno...

R.- Si.

Y allá, no había trabajo en Osorno.

R.- Hay, pero no hay plata, y uno busca el sello, y estos sellos, significan monedas, piensa que todos andamos por eso. Se sienta a conversar con un chico ahí, una persona perdió su vida, salimos con una mochila al hombro, pero no llegar dentro de un cajón a su casa.

Y como perdió la vida, en el viaje.

R.- Por cosas de la vida, seria su destino, lo dijo este chiquillo, que le hizo una encuesta, también de salud, muy bonito, pero feo para la persona, que queda detrás de uno.

Ud. cuanta confianza, tiene en las siguientes instituciones, que yo le voy a nombrar, Por ejemplo, la CONADI, ud. le tiene confianza a la CONADI.

R.- No.

Porque no.

R.- La CONADI, es una institución que se formó, muy detrás de lo que realmente estamos viviendo.

Ud. dice que es manejada por el gobierno.

R.- Si, es manejada por el gobierno, porque estas instituciones, a mi me..., yo tengo 40 años, pero antes yo no conocía eso, instituciones no.

En el lonco de su comunidad, confía en él

R.- No tampoco.

Y en quién confía, nadie puede decir en nadie...lo estoy ayudando, pero confía en alguien.

R.- En mi casa no más.

Ud. es casado.

R.- No.

Pero vive con

R.- No convivo con nadie, tampoco, tengo hijos extras si.

Tiene hijos extras, cuanto.

R.- Cinco.

Cinco hijos extras y todos reconocidos.

R.- Si.

Dígame, Ud. conoce algunas de las siguientes instituciones que le voy a nombrar o no las conoce, ud. me dice.

R.- Cante.

Consejo de todas las tierras.

R.- No.

No la conoce.

R.- Ni se como es ese consejo, CONADI parece...

La coordinadora Arauco Malleco, la conoce.

R.- No.

Tampoco, el Ad Mapu.

R.- No.

Identidad territorial Lafkenche.

R.- Lafkenche, si, yo soy Lafkenche.

Ya ud. es Lafkenche.

Para el lado de San Juan de la Costa existen eso los...

R.-Si, todo lo de Osorno para el sur, Tirua, Concepción...

Lafkenche.

R.- Si, no sé que significa tampoco.

Lafkenche, es como gente de mar, que vive a la orilla del mar.

R.- De eso soy yo, entonces jaja.

Eso es Lafkenche, gente que vive cerca del mar, por lo menos en el territorio que es la cordillera de la costa.

La Asociación Ñancuqueo de Lumaco.

R.- No.

No la conoce.

Consejo Pu Werken Lof Budi.

R.- No.

Tampoco.

Kallfùlikan.

R.- No.

Tampoco.

Ud. se siente representado por la coordinadora Arauco-Malleco.

R.- Parece que si, pero no entiendo tampoco.

El consejo de todas las tierras, se siente representado por esa institución.

R.-No, soy tan idéntico...

Idéntico, autentico, Ud. vive solo, su vida a parte...

R.- Independiente.

Ninguna institución lo representa a Ud. esta solo.

R.-Vivo con mis coterráneos, no más, los viejitos que nos dejaron.

Tiene hartos vecinos por allá.

R.- Mucho y mucha gente conocida.

Y con ellos habitualmente habla, y conversa.

R.- Directamente, a veces hola, buenos días, buenas tardes, hola y chao.

Sobre la cultura del pueblo mapuche, cuál cree Ud. que son las dos características más importantes, que a ustedes lo representan.

R.- Mi etnia, no yo prácticamente soy winka winka, pero igual me adhiero a lo que es mapudungungo, mapuche.

Ya pero Ud. que piensa ud que lo define más a uds. la lengua, su cultura, su rito, su vestimenta, que es lo mas representativo del ... pueblo.

R.- Difícil.

Por ejemplo, que es lo que más representa a los mapuches a ud , al ver a un mapuche, que cree ud. que es lo que mas representa.

R.-Un hermano, algo más, o sea un compañero, digamos.

Pero de él, lo más importante, para él.

R.- Me interesa, saber un poquito de él, y él que sepa algo de mí también.

Y su lengua es importante.

R.- Si, muy importante.

No cierto

R.- Bilingüe, también hablo en mapudungun, pero no así en cadena, si no que, may may, o meiquellan, significa chao, y may may, hola.

May may.

R.- May may no más.

Entonces Ud. Se siente más chileno que...

Ud. se siente realmente integrado a lo que es, el país, o sea a ser chileno.

R.- Bueno, no sé, media difícil esa pregunta.

Se siente integrado a Chile, o se siente.

R.- A Chile, si, si nuestra bandera tiene tres colores, y aquí andamos todos Son cosas, que todo, es una diversión, somos chileno, autentico.

Entonces Ud. consideraría correcto que el pueblo mapuche, se integrara mucho más, a lo que es...

R.- Ojalá, que fuera más, todos iguales.

Totalmente integrado.

R.- 100%.

Ud. de la lista, yo le voy a nombrar algunas cosas y que consideraría Ud. que es lo más importante que debe mantener la cultura mapuche, su lengua, su historia, su no discriminación, que la constitución lo reconozca a los mapuches, que es lo más importante que Ud. considera

R.- La historia.

La historia.

Que otra cosa más, su lengua, sus costumbres, vivir del trabajo de la tierra, que el estado le entregue tierras a los mapuches.

R.- Seria bueno, pero hay que saber aprovecharlo, porque yo no saco na tener todo esto, y abarco esto.

A Ud. le preocupa que en cierta medida, se esté perdiendo un poco la cultura mapuche.

R.- No me parece positivo, pero ojalá que nadie se la pierda, todos estamos por algo.

Pero en cierta medida, le preocupa.

R.- Si me preocupa, porque como digo, no quiero que nadie sea discriminado.

El estado digamos y la CONADI digamos, tiene programas de tierras, que le da tierra digamos y programas...Ud. que prefiere que programa este como esta, que siga regalando tierras o que cambie ese programa y se use para programa de tipo social para los mapuches.

R.- De tipo social.

De tipo social.

R.- Claro, porque no saco na con tener tanto, y abarco poco.

Ya, entonces prefiere que el estado, de tierras

R.- Seamos parciales, seamos humanitarios.

Desde, para todos los problemas sociales que ustedes tienen.

Vamos a pasar a todos de aquí, para conocer, sobre su lengua que es el mapudungun, Ud.

R.- Bilingüe, se llama.

Bilingüe

Vamos a manejar, Ud. la maneja en cierta medida o no.

R.- Yo soy tan loco, que hablo puras leseras, claro...

Hable no más.

R.- Pero en cadena, no.

Entonces, Ud. habla más o menos.

R.- Si.

Más o menos.

R.- Claro, por ejemplo, ñaña, significa hermana, chacha, papi, hermano, así.

Peor que el castellano, entonces.

R.- No sé, pero son palabras así.

Sueltas.

R.- Vulgarmente sueltas, así como uno tira una piedra al río, que llama.

Y Ud. de esas palabras que emplea, que conoce Ud. las usa todos los días, una vez a la semana.

R.- Vulgarmente no, porque repente la persona, le digo buenos días, may may, hola ñaña, no me entiende, pues si le digo, buenos días hermana, o buenos días señorita, o buenos días caballero, o si hermano, ahí si.

Las ñañas, son las hermanas.

R.- Si, las ñañitas.

A ver, Ud. considera que la enseñanza de la lengua, debería ser obligatoria, o voluntaria para los niños.

R.- Para mí, sea voluntaria, porque el que quiere, sabe y el que no sabe, va a la escuela.

Entonces, la lengua mapuche Ud. considera que la deben aprender voluntariamente.

R.- Justamente.

Ya.

R.- Si.

De acuerdo a la encuesta CEP (2002). Un 66% de los entrevistados, no habla ni entiende la lengua mapudungun, un 18% la entiende pero no la habla, un 9% peor que el castellano, un 4% igual que el castellano y solo un 3 % mejor que el castellano. De acuerdo a lo anterior podemos mencionar que un 84% no habla mapudungun.

Según encuesta CEP (2006). Los entrevistados respondieron en un 56% que no la habla y no entiendo, un 20% la entiendo pero no la habla, es decir un 76% de los entrevistados no habla mapudungun, un 9% peor que el castellano, y 11% igual que el castellano, y solo un 4% mejor que el castellano. Comparando las encuestas 2002 y 2006, se puede apreciar que se produjo una disminución de un 8% de la población mapuche que no habla mapudungun, en un periodo de 4 años.

.....

Ud. conoce el machitun, de que se trata el machitun.

R.- Si.

En que consiste el machitun.

R.- El machitun, significa una fiesta tradicional...

Ya.

R.- que es lo mismo, el 18 de septiembre, 20 de enero, por último el día de cumpleaños.

Ya, es una fiesta.

R.- Es una fiesta, que uno alaba, y dice, a ya voy a ir a una fiesta...

Rogativa.

R.- Rogativa, justamente, Ud. lo dijo.

Y el palin

R.- El palin, es jugar con un palito, p.. pa' ya, no es igual que el fútbol.

No po'

R.- Es totalmente distinto, diferente.

Es como el jockey.

R.- Si, justamente, hockey no sé, el hockey lo he visto por televisión no más.

Por televisión.

R.- Pero el palin, es jugar la chueca, le dan un empujón pa' ya, saltó el otro lado afuera.

Ahí, en San Juan de Costa, se juega mucho la chueca.

R.- Parece.

No ha ido nunca.

R.- No me gusta, si yo soy músico, pero todas estas fiestas que hacen, por ejemplo, ahí en el Sauce, Ud. toca una cuequita y van todos a bailar.

Ah...

R.- También con una cumbia, un corrido, un yuyito corto, cuando baila así...

Y que instrumento toca ahí en el...

R.- En la orquesta.

Sí.

R.- Órgano, acordeón, que es tan linda, guitarra también, ósea soy un ...

Pero cuando va a un evento de una fiesta, no lleva todos esos instrumentos, llevará uno solo.

R.- Por ejemplo, aquí un grupito, cierto, somos cuatro.

Ya.

A cada uno le pasa un instrumento.

R.- Ud. toca bajo, Ud. toca batería, Ud. canta a lo mejor.

Ya.

R.- Y ahí, hacemos..., y salimos al aire.

Y cuál es el instrumento preferido.

R.- El acordeón.

La acordeón, toca rancheras.

R.- Si, soy ranchero, no soy mexicano, pero soy ranchero.

El guillatún, ha participado alguna vez en un guillatún.

R.- Si, pero he ido a mirar, no más...

Ya.

R.- pero yo no dentro, ósea no voy a involucrarme, adonde están todos bailando, voy a mirar no más.

Mira.

Ya, pero Ud. me puede decir, para que es el guillatún, para que lo hacen.

R.- Bueno, para ya donde vivimos nosotros, dijo, Diosito nos va a mandar agua, Diosito nos va a dar una buena cosecha.

Una rogativa.

R.- Una rogativa.

El wetripantu.

R.- El 24 de Junio, el año nuevo, nosotros los winkas que somos, bueno no hay nadie aquí no, decimos el año nuevo, el primero de enero, donde nos damos el abrazo, champañito, pero el 24 de junio, es como se llama, el año nuevo mapuche.

Si.

R.- Mapu, significa tierra, esto, y che significa persona, entonces somos gente de la tierra.

Pero está bien esa fiesta, o no.

R.- Pienso que sí, porque todo hay que respetarlo.

Y Ud. ha pensado porque está ahí el 24 de junio y no el primero de enero, porque...

R.- Por los antepasados, lo que hablamos de historia, endenantes, parece que, como se llama esto, hay que respetarla, pero lo ideal seria el 24 de junio, porque los españoles, que también tenemos sangre, he dijieron el uno es año nuevo, pero los

ancestros que somos nosotros allá en la novena región, el wetripantu, significa, año nuevo.

Ahí, la tierra ha descansado ya, y 24 de junio viene de vuelta, comienzan ya nuevamente a aparecer las plantas.

R.- Rotación.

Rotación, y ocurre a la inversa del hemisferio norte, en el cuál, eso mismo ocurre en enero, porque estamos al revés, no cierto.

R.- Si po'

Así que, oficialmente debería ser, ...

R.- El uno de enero.

No, el 24 de junio, o no, que piensa Ud.

R.- No sé, pucha, tiremos una moneda pa' arriba.

Jajaja...

Pero Ud. había dicho que el 24 era, yo era para contarle la historia.

R.- Ya.

.....

Según encuesta CEP 2002, las variables que inciden en el conocimiento de ceremonias, costumbres o ritos mapuches son: Las Raíces mapuches (Número de apellidos mapuches): la probabilidad de conocimientos de ceremonias, costumbres o ritos mapuches se incrementa cuando el entrevistado indica tener, un mayor número de apellidos mapuches.

Según encuesta CEP (2002) el 63% de los entrevistados, indican que el machitun es un ritual de curación o sanación de enfermos y 29% indica otras alternativas incorrectas. Con respecto al Nguillatún, un 48% indica que es una ceremonia de rogativa al cielo, para obtener una buena cosecha u otro beneficio para la comunidad, hay que destacar que existe un 36% que no sabe o contesta, en que consiste esta ceremonia.

En relación en que consiste el Wetripantu, existe solamente un 24% que señala que es la celebración del año nuevo mapuche y por el contrario el 68% no sabe o no contesta.

Las variables que inciden en un mayor o menor índice de conocimiento en que consiste el Machitun, Nguillatún y el Wetripantu son: conocimiento es mayor en las zonas rurales que en las urbanas. El conocimiento es mayor en la novena Región que en la Región Metropolitana. Otro factor que incide es el número de apellidos mapuches de los entrevistados. Otro factor es que hace que el pueblo mapuche actual sepa poco de sus ceremonias tradicionales es su poca participación en dichas actividades ceremoniales, equivalente a un 70% de los entrevistados según encuesta (CEP) 2002.

Según CEP (2006) las ceremonias que más reconocen son: El Machitun, el Palin y el Ngillatun. Y la mayor frecuencia de participación en las ceremonias tradicionales mapuches es en el Ngillatun, Wetripantu y Machitun.

CAPÍTULO 6.3

***ESTUDIO DE CONOCIMIENTOS
SOBRE LA DIVERSIDAD
VEGETAL***

Y

EL MAPUDUNGUN

6.3.1- Resultados de los Conocimientos de la Diversidad Vegetal en tres muestras de población

En la aplicación del test de conocimientos de Diversidad Vegetal, se consideraron tres grupos muestra: Estudiantes de Enseñanza media de origen Mapuche, Pobladores Mapuches y Estudiantes de las Carreras de Ingeniería Forestal y Agronomía de la Universidad Católica del Maule. En la Tabla N° 44 se señalan las características de los grupos investigados. La prueba está descrita en el apartado de metodología.

Tabla N° 44. Resumen de las Muestras Investigadas Sobre los Conocimientos de Diversidad Vegetal.

Descripción	Muestra	Prueba
Conocimientos sobre Diversidad Vegetal a alumnos de Enseñanza media.	78 Estudiantes de Enseñanza media de origen Mapuche.	Prueba de conocimientos, generales sobre Diversidad vegetal.
Conocimientos sobre Diversidad Vegetal a Pobladores Mapuches.	32 Pobladores Mapuches de la Región de la Araucanía.	Prueba de conocimientos, generales sobre Diversidad vegetal.
Conocimientos sobre Diversidad Vegetal a alumnos de Enseñanza Universitaria.	95 Estudiantes de de las Carreras de Ingeniería Forestal y Agronomía de la Universidad Católica del Maule.	Prueba de conocimientos, generales sobre Diversidad vegetal.

En la Tabla N° 45, se muestra el porcentaje de preguntas contestadas y de respuesta correcta por cada una de las preguntas en los tres grupos muestra.

En la Figura N° 17, se puede observar los niveles de preguntas contestadas. Los porcentajes mayores de respuestas lo presentan la población mapuche, le siguen los alumnos de enseñanza media de origen mapuche y finalmente con porcentajes menores los alumnos de carreras universitarias de la Universidad Católica del Maule, con una sola excepción (la pregunta número 10 que se refiere a la sigla UICN, organización de origen internacional, reciente y especializada en temas medio ambientales y de conservación).

Tabla N°45. Porcentaje de Preguntas Contestadas y respuestas correctas en los tres Grupos.

PREGUNTA N°	ALUMNO. Enseñanza MEDIA ORIGEN MAPUCHE n: 78		POBLACIÓN MAPUCHE n:32		ALUMNO UNIVIVERSITARIOS FOREST- AGRONOMIA n: 95	
	% Preguntas contestadas	% Respuestas correctas	% Preguntas contestadas	% Respuestas correctas	% Preguntas contestadas	% Respuestas correctas
1	80	62	85	27	20	19
2	30	23	35	11	5	5
3	60	47	35	11	25	24
4	50	39	65	21	30	29
5	90	70	100	32	25	24
6	90	70	100	32	30	29
7	100	78	100	32	40	38
8	100	78	100	32	40	38
9	80	62	100	32	20	19
10	0	0	0	0	25	24
11	80	62	75	24	50	48
12	85	66	90	29	30	29
13	60	47	90	29	30	29
14	100	78	100	32	80	76
15	100	78	100	32	10	10
16	55	43	60	19	10	10
17	75	43	85	27	35	33
18	80	62	90	29	45	43
19	70	55	100	32	30	29

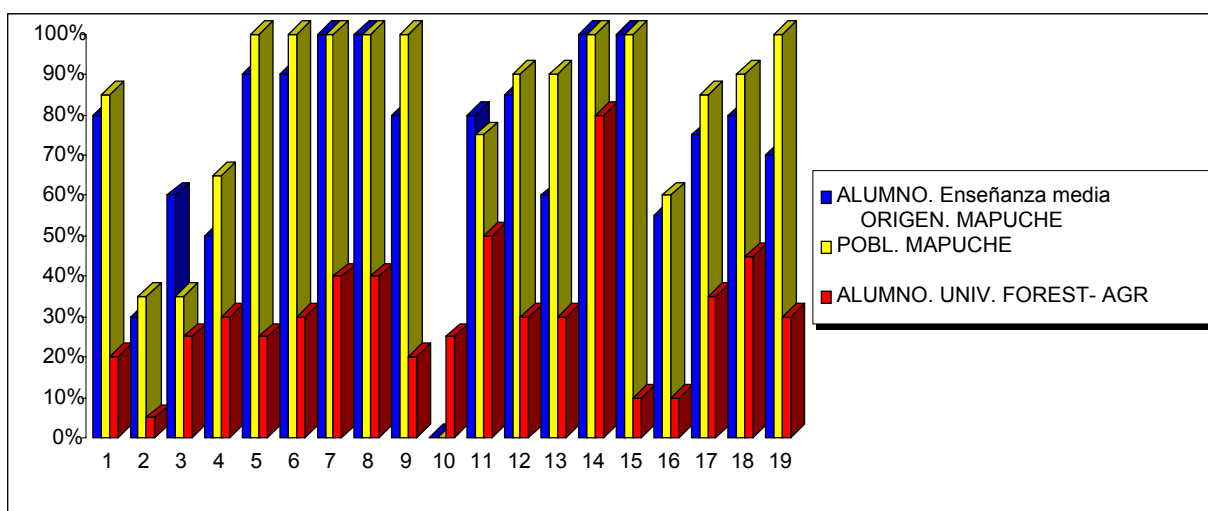


Figura N° 17. Porcentajes de preguntas contestadas al Test Aplicado a los Tres Grupos Investigados.

6.3.2.- Comparación y Análisis Estadístico de los Datos

En los niveles de respuestas correctas, a nivel general y sin desagregar resultados por preguntas, hemos realizado una comparación y análisis de datos para comprobar si podemos afirmar que hay diferencias significativas en los niveles de conocimiento (hipótesis previa).

Los porcentajes de preguntas correctamente contestadas aparecen en la tabla N° 46.

Tabla N° 46. Porcentajes de preguntas correctamente contestadas

PREGUNTA N°	ALUMNO. Enseñanza media.ORIGEN. MAPUCHE n: 78	ALUMNO. UNIV. FOREST- AGR n: 95	POBL. MAPUCHE n: 32
1	62	19	27
2	23	5	11
3	47	24	11
4	39	29	21
5	70	24	32
6	70	29	32
7	78	38	32
8	78	38	32
9	62	19	32
10	0	24	0
11	62	48	24
12	66	29	29
13	47	29	29
14	78	76	32
15	78	10	32
16	43	10	19
17	43	33	27
18	62	43	29
19	55	29	32

Para realizar la comparación entre los resultados finales obtenidos de las muestras, y verificar si nuestra hipótesis es aceptada o rechazada, se empleará la Prueba T o T de Student.

Es una prueba estadística que se utiliza para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias. Una vez calculados el valor t y los grados de libertad, se elige el nivel de significancia y se compara el valor obtenido

contra el valor que le correspondería, en la tabla de distribución de t de Student. Si el valor calculado es igual o mayor al que aparece en la tabla, se acepta la hipótesis de investigación. Pero si es menor, se acepta la hipótesis nula. Para este caso, fue escogido un nivel de confianza $\alpha = 0,05$, el cual significa que hay un 95% de que los grupos en realidad difieran significativamente entre sí y un 5% de posibilidad de error.

1. Comparación entre grupo de estudiantes. Se promedió el total de respuestas correctas por pregunta.

Muestra	Frecuencia	Media	Varianza	Desviación Típica	Desviación Típica de la Media
Alumnos Enz. Media Origen Mapuche	19	55,947	422,653	20,559	4,716
Alumnos Universitarios de Ingeniería Forestal Agronomía	19	29,263	252,938	15,904	3,649

Alumnos Enseñanza Media Origen Mapuche	Alumnos Universitarios de Ingeniería Forestal y Agronomía
n: 78	n: 95
\bar{X} : 55,947	\bar{X} : 29,263
S: 20,559	S: 15,904

t calculado: 9.5142 ($p < 0.05$).

$$GL = (n_1 + n_2) - 2 = (78 + 95) - 2 = 171$$

Al umbral de significancia Alfa: 0.050, se puede rechazar la hipótesis nula de igualdad de las medias, dicho de otro modo, las diferencias entre las medias es significativa. Nuestro valor calculado de t es 9.5142 y resulta superior al valor de la tabla en un nivel de confianza de 0,05 ($9.5142 > 1.645$).

Se puede inferir que existen diferencias significativas a nivel de conocimientos de diversidad vegetal entre los alumnos de enseñanza media de origen mapuche y los alumnos de Ingeniería Forestal y Agronomía.

2. Comparación entre estudiantes de origen mapuche y población mapuche adulta

Muestra	Frecuencia	Media	Varianza	Desviación Típica	Desviación Típica de la Media
Alumnos Enz. Media Origen Mapuche	19	55,947	422,653	20,559	4,716
Población Mapuche	19	25,432	83,312	9,128	2,094

Alumnos Enseñanza Media Origen Mapuche	Población Mapuche
n: 78	n: 32
\bar{X} : 55,947	\bar{X} : 25,432
S: 20, 559	S: 9,128

t calculado: 10.8087 ($p < 0.05$)

$$GL = (n_1 + n_2) - 2 = (78+32) - 2 = 108$$

Al umbral de significancia Alfa: 0.050, se puede rechazar la hipótesis nula de igualdad de las medias, dicho de otro modo, las diferencias entre las medias es significativa. Nuestro valor calculado de t es 10.8087 y resulta superior al valor de la tabla en un nivel de confianza de 0,05 ($10.8087 > 1.638$).

Se puede inferir que existen diferencias significativas a nivel de conocimientos de diversidad vegetal entre los alumnos de enseñanza media de origen mapuche y la población mapuche.

3. Comparación entre población mapuche y estudiantes universitarios de ingeniería forestal y agrícola

Muestra	Frecuencia	Media	Varianza	Desviación Típica	Desviación Típica de la Media
Alumnos Universitarios de Ingeniería Forestal y Agronomía	19	29	252,938	15,904	3,649
Población Mapuche	19	25,432	83,312	9,128	2,094

Alumnos Universitarios de Ingeniería Forestal y Agronomía	Población Mapuche
n: 95	n: 32
\bar{X} : 29	\bar{X} : 25,432
S: 15,904	S: 9,128

t calculado: 1.5547 ($p < 0.05$)

$$GL = (n_1 + n_2) - 2 = (95+32) - 2 = 125$$

Al umbral de significación Alfa=0,050 no se puede rechazar la hipótesis nula de igualdad de las medias, dicho de otro modo, la diferencia entre las medias no es significativa. Nuestro valor calculado de t es 1.5547 y resulta inferior al valor de la tabla en un nivel de confianza de 0,05 (1.5547 < 1.645).

Se puede inferir que no existen diferencias significativas a nivel de conocimientos de diversidad vegetal entre los alumnos universitarios de Ingeniería Forestal y Agronomía y la población mapuche.

6.3.3.- Conocimientos de mapudungun en el entorno de las muestras

En el siglo XIX, XX, entre mapudungun, y el español la continuidad e intensidad del contacto ocasionó, en primer lugar, la pérdida y retracción de usos de la lengua mapuche frente a la dominancia del español.

De modo secuencial a lo largo del siglo XX y sobre todo después de 1940 - época en que se incrementó el proceso de pérdida de los campos y de migración a centros urbanos regionales o provinciales y, correlativamente, las comunidades sufrieron procesos de reorganización en los que se debilitó la estructura social tradicional-, la lengua mapuche dejó de transmitirse al interior de algunas familias o, en otros casos, se minimizó su uso.

Es por lo antes expuesto, que se hizo la siguiente pregunta: ¿QUIENES DE TU FAMILIA HABLAN MAPUDUNGUN? a los estudiantes de enseñanza media de origen mapuche, para analizar la pérdida de la lengua mapudungun a través del grupo familiar (Tabla N° 47).

Tabla N° 47. Porcentaje del Grupo Familiar que Hablan Mapudungun.

GRUPO FAMILIAR	PORCENTAJE (%)	ENTREVISTADOS n:78
SOLO ALGUNOS DE TUS HERMANOS	18%	14
TODOS TUS HERMANOS	10%	8
SOLO ALGUNOS DE TUS TIOS	38%	30
TODOS TUS TIOS	45%	35
TU MAMA	42%	33
TU PAPA	62%	48
SOLO ALGUNO DE TUS ABUELOS	25%	20
TUS ABUELOS	80%	62

Es importante señalar que la primera y la segunda generación de una familia mapuche, son los que predominantemente hablan mapudungun.

En la Tabla N°47 y en la Fig. N° 18, se puede apreciar que son los abuelos, padres y tíos los que más se relacionan directamente con la lengua mapudungun, con un 80%, 62% y 45% respectivamente.

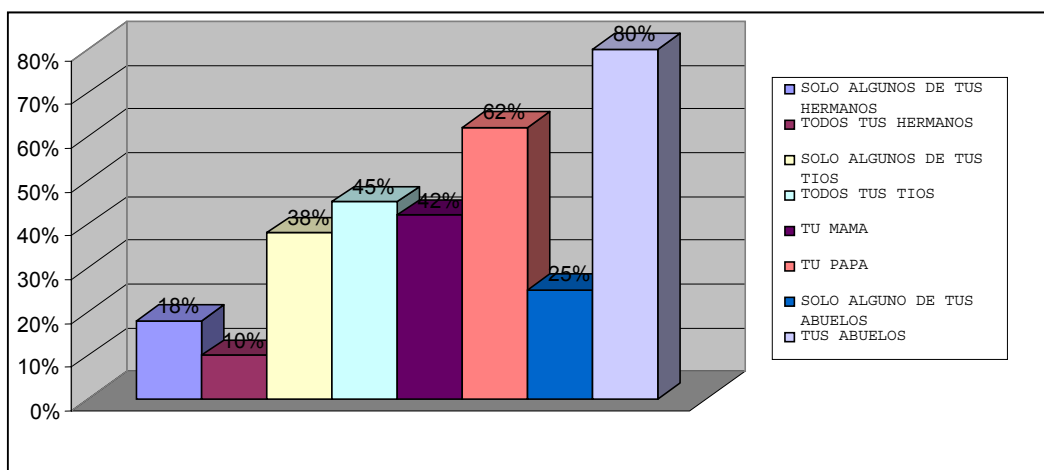


Figura N° 18. Porcentaje del Grupo Familiar que Habla Mapudungun.

También con respecto al idioma se realizó la pregunta al total de individuos entrevistados de origen mapuche, es decir, alumnos y pobladores mapuches, sobre la lengua usada, en diferentes lugares del diario vivir, para analizar el uso de esta (Tabla N° 48).

Tabla N° 48. Idioma Mapudungun y Español Usado en Distintas Situaciones (%).

SITUACIÓN	MAPUDUNGUN	ALUMNOS Y POBLADORES MAPUCHES n:110	ESPAÑOL	ALUMNOS Y POBLADORES MAPUCHES n:110
CASA	43%	47	57%	63
VECINOS	38%	42	62%	68
TRABAJO	38%	42	62%	68
PUEBLO	15%	17	85%	94
ESCUELA	10%	11	90%	99
NGILLATUN	90%	99	10%	11
IGLESIA	25%	28	75%	83

En la Tabla anterior y en Figura N° 19 se puede observar que, en los diferentes lugares y situaciones de la vida cotidiana, el español predomina por sobre la lengua mapudungun.

Solo en la ceremonia rogativa del Ngillatun es donde se habla el idioma original en un 90% de los casos y predomina sobre el español.

Hay que mencionar que la lengua mapudungun, en el lugar donde se puede enseñar formalmente sería la escuela y es aquí donde nos encontramos que se practica solo en un 10%; considerando, además que se tratan de colegios que se ubican en zonas rurales y donde un alto porcentaje de la población es de origen mapuche.

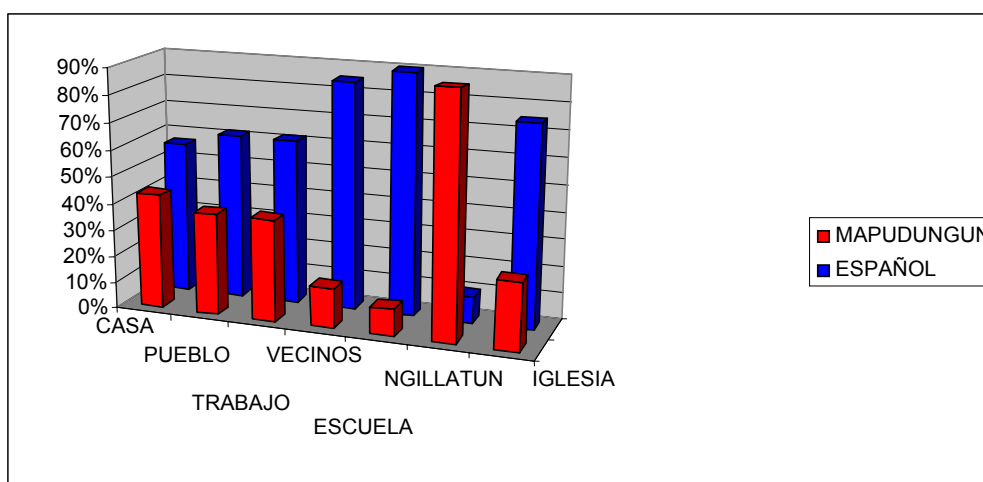


Figura N° 19. Porcentaje de Mapudungun y Español Usado en Distintas Situaciones.

Estos datos, junto a la información recogida en el marco teórico, merecen una reflexión final.

El estado actual de la lengua Mapuche parece encontrarse en un estado de precariedad sociolingüística que sólo políticas públicas e iniciativas privadas que conduzcan a una rehabilitación efectiva y eficaz en el corto plazo lograrán salvar a la lengua de la extinción inminente.

Los escolares presentan una progresiva desvinculación del hablar mapudundun, por la acción castellanizadora de la escuela, aunque no es menos cierto que en el ámbito familiar o vecinal de la vida adulta es bastante común el bilingüismo. Sin embargo, es también bastante frecuente la actitud de los padres de hablar a los escolares preferentemente en castellano, para facilitarles su progresión en el sistema educacional.

Según las respuestas dadas por los escolares, la mayoría de los abuelos habla regularmente la lengua vernácula, en cambio, la utilización de esa lengua decrece progresivamente en los demás estratos generacionales de la familia, en consecuencia, es legítimo pensar que el castellano usado por mapuches adultos no puede ser muy distinto del usado por los escolares.

En consecuencia, la mantención de la lengua vernácula entre adultos y ancianos favorece la identidad del grupo mapuche, el empleo de la variedad diatópica del castellano, sirve a sus miembros para contactarse con las nuevas generaciones que participan más directamente de un monolingüismo castellano promovido por la escuela y, en general, para entrar en contacto con la cultura winka.

Pero, por otra parte, esta particular situación lingüística dificulta la inserción de los mapuches en las distintas actividades de la vida regional o nacional. Quienes han logrado superar esas barreras han tenido que desplegar un doble esfuerzo, no siempre reconocido por la sociedad global. La escuela podrá influir muy poco en la modalidad lingüística empleada por los adultos, pero sí puede influir en las formas de expresión utilizadas por los escolares. Lo importante será que no contribuya a estigmatizar ese hablar mediante un rígido criterio prescriptivo. Su labor tendrá que encaminarse hacia una mayor apertura de espacios para que los escolares puedan utilizar ampliamente sus recursos verbales en distintos contextos de comunicación y vayan progresivamente descubriendo y utilizando modelos de mayor prestigio sociolingüístico.

CAPÍTULO 7

***PROPUESTA
Y
CONCLUSIONES***

7.1 Propuesta educacional

Introducción. Justificación y planteamiento del problema.

El uso de las plantas medicinales es muy antiguo y a ellas han recurrido todos los pueblos desde los más primitivos hasta los más civilizados. También las empleaban los nativos de América, y todavía hoy utilizamos varias, cuyo conocimiento le debemos. En Europa, fue sobre todo en la Edad Media cuando el arte de curar por medio de plantas llegó a su más alto desenvolvimiento. Muchos médicos de entonces eran grandes conocedores de esta ciencia, gracias a lo cual lograron muchas curaciones en ciertas enfermedades, a pesar de los pocos que sabían del cuerpo humano y sus funciones y lo que eran las enfermedades.

Los extensos tratados sobre hierbas curativas publicados durante los siglos XV a XVIII, ponen de manifiesto los grandes conocimientos, que entonces se tenían acerca de este arte de curar. Estos conocimientos tan estimables y útiles, se olvidaron en gran parte durante las últimas décadas. El arte de curar por medio de las plantas fue descuidándose poco a poco en los planes de estudio, hasta llegar al olvido casi absoluto de los recursos que ofrece, y solo una selección de médicos que sentían gran afición por estos estudios siguieron cultivándolas, también el público conservó algo de estos conocimientos, que tanta utilidad prestaron a nuestros antepasados, especialmente la gente del campo, que por su mayor contacto, con las plantas, conservan y tienen un mayor respeto y aprecio.

De la medicina de los aborígenes originarios de Chile, la mapuche es la que alcanzó una mayor importancia al encuentro de las culturas hispánica y aborígen. Ésta se basaba en el concepto mágico-religioso de enfermedad y muerte que, según los indígenas, no tenían causas naturales, sino que eran consecuencia de la acción de fuerzas malignas sobre las personas. Poseían importantes elementos empíricos y desarrollaron algunas prácticas de cirugías elementales. Su ejercicio estaba a cargo de él o la machi, mezcla de médico, sacerdote y hechicero que culturalmente era quién se conectaba con los espíritus ancestrales; combatían las enfermedades y fuerzas del mal; conocían los códigos y normas sagradas que velaban por el bienestar de la comunidad; y eran grandes conocedores de las hierbas y los remedios.

La medicina mapuche es una fitoterapia, y se puede combinar con la medicina tradicional. Muchas personas preguntan si se puede seguir un tratamiento conjunto con la medicina alopática, incluso puede considerarse como un tratamiento alternativo. La medicina mapuche y la importancia del culto a la tierra son dos conceptos que están muy unidos. Los machis son quienes escogen las plantas medicinales (cortezas, raíces, hojas de árboles), son ellos los que conocen los lugares donde crecen, y también las horas y época en que se debe hacer la cosecha. Estos lugares son considerados sagrados e inviolables para los extraños.

Actualmente la constitución chilena no reconoce el conocimiento y sabiduría que posee el Pueblo Mapuche en lo que se refiere a la medicina, es más, los cultores de este conocimiento: ñañas, machis, parteras y ngulamchefe (quienes dan consejo) que han practicado la medicina por siglos y han usado sus conocimientos históricamente para sanar, han actuado al margen de la legalidad por el hecho de compartir y usar los conocimientos entregados por los antiguos, ya que nuestro sistema legal solo reconoce la práctica de la medicina por aquellos que poseen el título de médico.

La pérdida de estos conocimientos es evidente, considerando además la situación riesgosa de marginación y migración a la que se ven sometidas las nuevas generaciones mapuches. Además de no tener experiencia en el conocimiento y manejo de los recursos de interés y en forma especial de las plantas medicinales.

Con todos los anteriores precedentes históricos y sociales expuestos, existen numerosas justificaciones para la promoción de enseñanza de la utilización de las plantas medicinales en nuestro país, que son suficientes para empezar a desarrollar proyectos concretos. Hablamos entonces, de un recurso vegetal aprovechable, de un recurso terapéutico eficaz, y el rescate de la medicina mapuche, de la utilización de las plantas medicinales en las estrategias de biodiversidad, conservación de los recursos naturales y de su incorporación en los programas de educación intercultural. La CONAMA (Comisión Nacional del Medio Ambiente) cofinancia casos concretos en colaboración con comunidades indígenas.

Intervención educacional en la Universidad Católica del Maule

Del cuestionario de conocimientos de diversidad vegetal que fue circulado entre los alumnos que ingresaban en los estudios de Forestales y Agrónomos de la UCM podemos apreciar la erosión de conocimientos general y particular sobre aprovechamientos tradicionales de la flora y vegetación. Por el contrario los jóvenes de ascendencia mapuche, incluso menores en edad presentaban mejores resultados generales. Los adultos mapuches aunque respondían con alto nivel de participación presentaban menor nivel de acierto, probablemente por el carácter académico de las cuestiones en muchos casos.

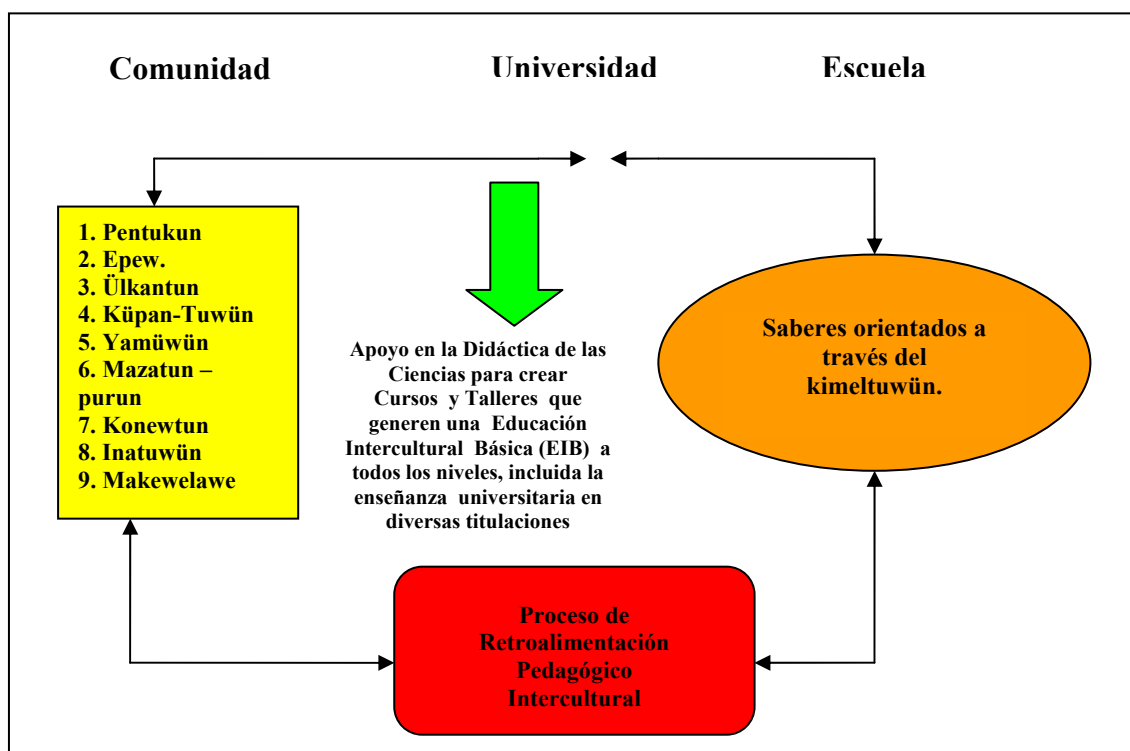
Podemos decir que, en general y más allá de nuestro caso particular, se mantiene abierta una cuestión que planteábamos al inicio: ¿Cómo se han transmitido ciertos conocimientos a estos jóvenes? Consideremos además las diferencias significativas en los niveles de medición de la calidad de la educación en escuelas pobres y rurales frente al nivel nacional. El papel de la educación no-formal mapuche, los saberes orientados por kimeltuwün, aparece como básico.

La UCM en sus titulaciones de Ingeniería Forestal y Agronomía y Pedagogía en Ciencias puede actuar como marco de interacción entre los saberes formal y no-formal, entre la comunidad mapuche (y sus elementos) y la escuela básica (Figura N° 20).

De este modo la universidad mediaría entre la comunidad y la escuela. Ello apoyaría la evidencia y necesidad de generar una educación diferente en contexto mapuche, generando una educación intercultural básica. Esta mayor interrelación entre la comunidad y la escuela por medio de la universidad, con sus egresados formados para ello, es básico para que la EIB se pueda desarrollar en el tiempo.

Egresados de campos diversos, en nuestro caso Ingeniería Forestal y Agronomía y Pedagogía en Ciencias, deben compartir el conocimiento recuperado de la diversidad vegetal y sus usos terapéuticos y una visión novedosa de la enseñanza de la ciencia, aquella que nos desdeña los saberes tradicionales populares.

Figura N° 20. Propuesta de Interacción Didáctica del Conocimiento no Formal y Formal, entre el Pueblo Mapuche y no Mapuche.



Significados:

Kimeltuwün: es el proceso de aprendizaje – enseñanza, para la formación de persona y el desarrollo de un oficio sobre la base de contenidos que tienen relación con la necesidad de la comunidad y el Küpalme de cada persona

- 1. Pentukun: Forma de relación social entre dos personas, a través de cuyo diálogo emergen relaciones cotidianas como sucesos del pasado que involucran a ambos interlocutores.*
- 2. Epew: Mecanismo de socialización orientado de preferencia a niños y niñas, a través del cual se transmiten pautas de comportamiento y conducta en la relación hacia la comunidad y el medio natural.*
- 3. Ulkantan: Son los cantos mapuche, utilizados como entretenimiento y formación.*
- 4. Küpan-Tuwün: tuwün, se refiere a la procedencia territorial o lof de la persona, es decir, el contexto sociocultural donde la persona nació y fue socializado y el küpan o Küpalme, se refiere a la procedencia familiar, en este sentido se relaciona con dos aspectos que son el az externo y el az interno.*
- 5. Yamüwün: Respeto recíproco entre personas y naturaleza.*
- 6. Mazatun – purun: Danza que representa la cosecha de legumbres, y algunos gestos que se hacen con las manos y los brazos.*
- 7. Konewtun: Adivinanzas como elementos de enseñanza.*
- 8. Inatuwün: Indagar en la memoria social sobre la relación de parentesco.*
- 9. Makewelawe: Especies comercializadas en farmacias naturistas mapuches.*

Propuesta concreta: Conociendo las Plantas Medicinales de la Etnia Mapuche “Plantas que Curan”

- Implementación de Unidad Didáctica de Comprensión del Medio Natural y Social, “Plantas que Curan” con énfasis en diversidad vegetal, plantas medicinales utilizadas por la etnia mapuche.

- Desarrollo de cursos-talleres para la enseñanza de las plantas medicinales utilizadas por la etnia mapuche, en el primer año de enseñanza universitaria a los alumnos de Ingeniería Forestal y Agronomía y Pedagogía en Ciencias de la Universidad Católica del Maule.

Para lograr esto, se utilizará el medio natural, herbolarias y hierbateros tradicionales, como material didáctico, entorno al cual estarán involucradas las actividades del curso taller.

Con las visitas a terreno, confección de herbarios, láminas y plantas cultivadas en pequeñas macetas, como material didáctico, que conduzcan el aprendizaje, al desarrollo de habilidades, destrezas del conocimiento y de uso local de las plantas medicinales utilizadas por la etnia mapuche, de una manera sencilla y aplicada a la utilización como medicina alternativa.

El Objetivo General será desarrollar la habilidad y destreza en la identificación y uso de las plantas medicinales en el marco de la comprensión de la medicina tradicional mapuche.

Se desarrollará un curso taller con una organización y programación de contenidos donde las estrategias didácticas teórico prácticas se planearon en función de tres materiales didácticos, salidas al campo, confección de herbarios, preparación de infusiones con plantas medicinales.

La implementación de este curso taller permitirá capacitación, para la identificación y uso de las plantas, teniendo como sostén, las que utilizaban los mapuches en su medicina tradicional.

Los Conocimientos básicos a impartir:

- Importancia de la herbolaria;
- Uso médico de las plantas;
- Reconocimiento, registro y colecta de la planta medicinal;
- Preparación de infusiones con plantas;
- Importancia de la prevención en la salud.

Destrezas y habilidades a desarrollar:

- evidenciar la problemática al tratar de identificar una planta observando una parte de la misma;
- morfología vegetal;
- formas biológicas de las plantas;
- parte de la planta utilizada en herbolaria;
- propagación de la planta medicinal;
- discriminación en la observación visual, visual-abstracta y olfativa;
- manejo del material multimedia a través de CD que contenga toda la información que se contempla en la unidad

7.2 Conclusiones

En el campo de la diversidad vegetal y sus usos

1. La clasificación mapuche de los vegetales es enormemente compleja. El sistema de clasificación utiliza distintos niveles de la realidad natural y cultural de manera que la relación analógica entre ambos ámbitos de la realidad, generaría una red de múltiples significados, que estructurarían ese sistema de clasificación, en el cual todo fenómeno, acontecimiento, cosas, objetos, estarían dentro de una totalidad. Muchas características de la nomenclatura botánica mapuche analizada, concuerdan con estas apreciaciones. En efecto, a pesar de que existen una fuerte proporción de nombres que se refieren a atributos muy concretos de la planta misma, de manera que la conexión entre el nombre y la planta resulta natural, hay también numerosos ejemplos basados en analogías fantásticas entre la planta y su ambiente natural y cultural. El significado cultural de algunas de estas analogías queda de manifiesto en los nombres de numerosas plantas de farmacopea mapuche.

2. La utilidad mágico-medicinal es deducida por la morfología de la planta. En el caso de utilidad mágico-simbólica de las plantas medicinales, esta se basa en la convicción de que los efectos naturales dependen en alto grado de los hechos humanos. En la literatura, las numerosas referencias de plantas en múltiples ámbitos de la cultura reafirman la idea de una cosmovisión integral de la cultura mapuche, como es el caso de los numerosos fitotopónimos y patronímicos.

En el marco de la educación formal y no-formal

3. Al revisar el sistema educacional chileno encontramos que la cultura mapuche no tiene presencia en nuestra sociedad y que la recuperación que de ella se hace está basada en íconos desprestigiados, que han ido evolucionando a través del tiempo. Ello, debido a la hegemonía de parámetros extranjerizantes, a una visión histórica tergiversada, reforzada por un sistema educativo hispanofílico y reproductor de las clases dominantes. Se connota este sistema como etnocida, clasista, represivo, homogeneizante, y discriminativo respecto a las culturas originarias, por lo

cual éstas se van perdiendo. La supervivencia de la etnia mapuche en un mundo desarrollado constituye un verdadero desafío para las autoridades, ya que la integración a la sociedad actual implica la pérdida de su identidad cultural, su lengua y sus tradiciones, es decir, la pérdida de parte del patrimonio cultural del pueblo mapuche. Una solución es que se respete su autonomía y su *modus vivendi*, brindándoles tierras aptas para que puedan desarrollar su propia cultura sin intermediarios.

4. La revisión del marco teórico y los datos poblacionales nos permiten comprender cómo los mapuches aprenden y enseñan los valores para la formación de personas en el marco de su familia y comunidad. En esa perspectiva se constata también la existencia de una lógica de saberes y conocimientos propios que subyace a la socialización de niños y adolescentes. Esta lógica de pensamiento subsiste en el discurso cotidiano y ceremonial en la familia y comunidad donde el niño recibe su socialización primaria.

5. Pero esta forma de socialización se ve obstaculizada o desaparece con la escolarización por no ser considerada en el currículo escolar. El análisis crítico nos lleva a demandar, para los docentes que trabajan en escuelas situadas en contextos mapuches, conocimientos más contextualizados y de calidad basados en estrategias didácticas consideradas en enfoques educativos interculturales. La enseñanza de las ciencias no puede quedar ajena a esta misión.

6. La Universidad no puede eludir su responsabilidad en la formación superior de sus egresados en distintos campos; estos deben contribuir a esos enfoques educativos. Para ello las autoridades académicas deben fomentar redes curriculares adecuadas y profesorado formado y capacitado adecuadamente. Dicha formación y capacitación requiere de políticas que potencien la investigación educativa, y la mejora de los recursos humanos y materiales disponibles.

CAPÍTULO

8

**REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

- ABELAR, T.1994. *Donde Cruzan los Brujos*. Gaia. Madrid.
- ALBERTS, J. 1981. *Migraciones hacia áreas metropolitanas de América Latina*. Santiago de Chile: CELADE.
- ALDUNATE, C. 1982. *El indígena y La Frontera, en Relaciones fronterizas*. Ed. Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- ALDUNATE, C.1996. "Mapuche: Gente de la Tierra". En: Jorge Hidalgo; Virgilio Schiappacasse, Hans Niemeyer, Carlos Aldunate, Pedro Mege (Comps.), pp. 11-139. *Etnografía. Sociedades indígenas contemporáneas y su ideología*. Editorial Andrés Bello. Santiago, Chile.
- ALDUNATE, C Y VILLAGRÁN, C. 1991. *Recolectores de los bosques templados del cono sur americano*, en Botánica Indígena de Chile. Whilhelm de Moesbach. C. Aldunate y C. Villagrán, eds. Editorial Andrés Bello. Santiago, Chile.
- ANCÁN, J. 1994. Los urbanos: un nuevo sector dentro de la sociedad mapuche Contemporánea. En: *Pentukun n°1*. Temuco. Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera. pp. 5-15.
- ARMEGOL, FRAY, P 1918-1919. *Glosario etimológico de nombres de hombres, animales, plantas, ríos y lugares, y vocablos incorporados en el lenguaje vulgar, aborígenes de Chile, y de algún otro país americano*. 2 vols. Santiago: imprenta Universitaria.
- AUGUSTA, J. 1910. *Lecturas araucanas*. Padre de las Casas, Chile. Editorial San Francisco.
- AUGUSTA. F. 1966. *Diccionario Araucano*, Tomo I. Ed. Padre Las Casas Chile
- BACIGALUPO. A.2001. *La voz del Kultrún en la modernidad tradición y cambio en la terapeuta de siete machi mapuche* Ed. Universidad Católica de Chile.
- BACIGALUPO, A .2003. La lucha por la masculinidad de Machi: políticas coloniales de género, sexualidad y poder en el sur de Chile. *Revista de Historia Indígena*. Vol. 6.
- BAKER, D. 1998. Equito sigues in Science Education, en FRASER y TOBIN. *Internacional Handbook of Science Education*. London, Kluber Acad. Pub.
- BENARROCH, A. 2001. Interculturalidad y enseñanza de las ciencias. *Alambique*, 29: 9-23.
- BENGOA, J.1991. *Historia del pueblo Mapuche. Siglo XIX y XX*. Ediciones Sur. Santiago.
- BENGOA, J. 1996. *Historia del pueblo mapuche*. Sur Ediciones. 5ª edición. Santiago.
- BENGOA, J. 1999. *Historia de un Conflicto. El Estado y los mapuches en el siglo XX*. Editorial Planeta. Santiago. .
- BERGER, P Y LUCKMAN, T. 1968. *La Construcción Social de la Realidad*. Amorrortu editores S.A. Buenos Aires, Argentina.

BERGER, P Y LUCKMAN, T. 2001. *La construcción social de la realidad.*: Amorrortu editores S. A. Buenos Aires, Argentina.

BOCCARA, G. 1999. *Etnogénesis mapuche: resistencia y reestructuración entre los indígenas del centro-sur de Chile (siglos XVI-XVIII)*". Hispanic American Historical Review. Duke University Press. Durham.

BOURDIEU, P. 1980. "El título y el empleo", *Revista de educación*, Madrid.

BOURDIEU, P. 1991. *El sentido práctico*. Madrid : Taurus.

BRAG, G, K. 1984. Los conceptos lingüísticos de la división de espacio, tiempo y actividades en una comunidad pehuenche", En Actas Jornada de Lengua y Literatura Mapuche, Temuco, Chile.

BRUNNER, J. 1981. *La cultura autoritaria en Chile*, Santiago, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO.

CAMPBELL, L. 1997. *American Indian languages. The historical linguistics of Native American*. Oxford: Oxford University Press.

CANIULLAN, V. 2000. *El mundo mapuche y su medicina. Acercamientos Metodológicos hacia pueblos indígenas*. Centro de Estudios SocioCulturales. Universidad Católica de Temuco.

CANIGUAN, J. 2006. *En la palabra nos miramos: ideologías lingüísticas en dos comunidades mapuches, IX región. Chile*. Maestría en Lingüística Indoamericana, CIESAS, México.

CAÑAS, P. 1911. Estudios de la lengua Veliche. Volumen XI de los Trabajos del Cuarto Congreso Científico 1ª panamericano, Santiago de Chile 25 de Diciembre de 1908 al 5 de enero de 1909. Trabajos de la III Sección Ciencias Naturales, Antropológicas y Etiológicas, Publicado bajo la dirección del Prof. Carlos E. Porter, tomo I: 143-330. Santiago: Imprenta Litografía y Encuadernación Barcelona.

CASAMIQUELA R. 1964. *Estudios del Ngillatum y la religión Araucana*, Cuadernos Sur Universidad Nacional Del Sur Bahía Blanca .

CASANOVA, H.1994. *Diablos, brujos y espíritus maléficos. Chillán, un proceso judicial del siglo XVIII*. Ediciones Universidad de la Frontera.

CASEN. 2000. ANÁLISIS DE LA VIII ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN SOCIOECONÓMICA NACIONAL. Documento N° 14 Etnias y Pobreza en Chile, 2000. Santiago de Chile, Abril 2002. Disponible en:[http:// www.mideplan.cl](http://www.mideplan.cl)

CASTANEDA, C.1994. *El arte de enseñar*. EMECÉ. Buenos Aires.

CATRILEO, M. 2002. Mapudungun I curso de lengua mapuche Valdivia Universidad Austral de Chile.

CEP, 2006. (Centro de Estudios Públicos), Los mapuche rurales y urbanos hoy. Datos de una encuesta.

CET.1996. *Informe Proyecto Temuco*. Community Biodiversity Development and Conservation Programme (CBDC). Temuco, Chile.

CHIODI, F Y LONCON, E. 1995. *Por una Nueva Política del Lenguaje: Temas y Estrategias del Desarrollo Lingüístico del Mapuzungun*. Universidad de la Frontera. Editorial Pehuen.

CITARELLA, L.1995. *Medicinas y Culturas en la Araucanía*. Trafkin, Cooperación Italiana en Salud, Sudamericana, Santiago de Chile.

CLARCK, J. 1996. *Redirecting Science Education*. California, Corwin Press.

COÑA, P.1973. *Memorias de un cacique mapuche*. Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria. Imprenta Cervantes, Santiago de Chile.

COTTON, C. 1996. *Ethnobotany, principles and applications*. Chichester, U.K. Wiley & Sons.

COX, C. 1984. *Continuity, Conflict and Change in State Education in Chile: a study of the pedagogic projects of the Christian Democracy and the Popular Unity Governments*, Ph.D. Thesis, University of London, Institute of Education.

COX, C Y GYSLING, J.1990. *La Formación del profesorado en Chile, 1842- 1987*, Santiago, CIDE, cap. II.

CROESE, R. 1989. *Evidencias léxicas y gramaticales para una posible filiación del mapudungun con la familia arawak*. En R. Cerrón-Palomino & G. Solís Fonseca eds. *Temas de lingüísticas amerindia*. Primer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas, pp. 275-290. Lima Concytec/GTZ.

CROESE, R. 1991. Evidencias léxicas y gramaticales para una posible filiación del mapudungun con la familia arawaka. *Revista Latinoamericana de Estudios Etnolingüísticos* 6: 283-296.

CUNNIGHAM, C. 2001. *Applied ethnobotany. People, wild plant use and conservation*. WWF Earthscan Pub. Ed. UK.

DECRETO SUPREMO, 1965. N° 27.952, del 7 de Diciembre.

DELGADO, M Y GUTIERREZ, J. 1996. *Métodos y Técnicas Cualitativas e Investigación en Ciencias Sociales*. Editorial Síntesis. Madrid.

DILLEHAY, T 1990. *Araucanía. Presente y pasado*, Santiago Ed. Andrés Bello.

DONOSO, C Y LARA, A. 1996. Utilización de los bosques nativos en Chile: pasado, presente y futuro, en *Ecología de los bosques nativos de Chile*. J. Armesto, M.K.Arroyo, eds. Editorial Universitaria. Santiago, Chile. pp. 363-388.

- DOUGLAS, M. 1966. *Pureza y peligro*, Madrid, 2a ed. aumentada, (Hardmonsouth, 1966).
- DOUGLAS, M. 1973. *Pureza y peligro*. Madrid : Siglo XXI.
- DOWLING, J. 1973. *Religión, Chamanismo y Mitología Mapuche*. Universitaria, Santiago.
- DURKHEIM & MAUSS, M. 1971. *De ciertas formas primitivas de clasificación. Contribución al estudio de las representaciones colectivas*. En: *Institución y culto*. Barcelona: Barral.
- EHRlich, P. & WILSON, E. 1991. Biodiversity studies: science and policy. *Science* 253: 758-762.
- ELIADE, M. 1957. *El Chamanismo y las Técnicas Arcaicas del Éxtasis*. F.C.E. México.
- ELIADE, M. 1988. *Lo Sagrado y lo Profano*, Editorial Labor. Barcelona.
- EMMANUELLI, P. 1997. Las cosas por su nombre: la realidad del bosque nativo en Chile, en *Chile Forestal*, 246.
- ENGLERT, S. 1936. Lengua y literatura araucanas. *Anales de la facultad de Filosofía y Educación Universidad de Chile*, 1,2 y: 62-109.
- ESPINOLA, V, SCHIEFELBEIN, E Y MORALES, J. 1991. La descentralización del sistema escolar en Chile, *Revista de Educación* N°189, Agosto, Santiago.
- FARON, L. 1969. Los mapuches, su estructura social. Ed. Instituto Indigenista Interamericano, *Ediciones especiales*: 53 México.
- FEBRES. A. 1765. *Arte de la lengua general del Reyno de Chile, con un dialogo chileno-hispano muy curioso: a que añade la Doctrina Cristiana esto es. Rezo; catecismo, Coplas, Confesionario y Pláticas; lo más en lengua Chilena y Castellana: y por fin un vocabulario hispano chileno, y un calepino chileno-hispano más copioso*. Lima, en la Calle de encarnación. Ediciones facsimilares: (i) Gramática araucana., ó sea, arte de la lengua general de los indios de Chile. Reproducción de la edición de Lima de 1765, con textos completos. Por Juan M. Lársen. Buenos Aires: Juan A. Alsina, 1882. (ii) Diccionario araucano-español, ó sea calepino Chileno-hispano. Reproducción textualmente de la edición de lima 1765. Por Juan M Lársen. Buenos Aires.
- FERIGLA, J. 1998. *El chamanismo a revisión*. Manuscrito.
- FERRANDO, R. 1986. *Y Así Nació la Frontera*. Ediciones Antártica Santiago de Chile.
- FERNANDEZ, A. 1981. Algunos sufijos verbales mapuches. *Revista Latinoamericana de Estudios Etnolingüísticos* 1: 5-24.
- FERNÁNDEZ, A. 1982. Rogativas mapuches *Amerindia* 7:109-144.
- FERNÁNDEZ, A. 1991. The phonology of Raquel and Phonological comparisons with other Mapuche dialects. In M. R. Key, ed. pp. 97-110.

FERNÁNDEZ, A. 1998a. Afijos y modalidades en el verbo ranquel. En L. Golluscio & Kuramichi eds pp 19-34.

FERNÁNDEZ, A. 1998b. El sistema aspectual del mapuche ranquelino. *En Lengua y literatura mapuche*, pp 158-168. Temuco Universidad de la Frontera.

FERNÁNDEZ, A. 1998c. El tehuelche. Una lengua en vías de extinción. *Estudios filológicos*, Anejo15. Valdivia Universidad Austral de Chile.

FERNÁNDEZ, A. 2000. La expresión de la causatividad en Ranquel. En: Luis Miranda (ed.), *Actas I Congreso de lenguas indígenas de Sudamérica*, I: 245-257. Lima: Universidad Ricardo Palma.

FERNÁNDEZ, A. 2001. *Ranquel-español/ español-ranquel. Diccionario de una variedad mapuche de la pampa Argentina* Leiden: CNWS, Universidad de Leiden.

FERNÁNDEZ, A. 2002. *El Ngillatun o pedido de mano entre los ranqueles de La Pampa*. Anclajes VI/6, Parte I. Santa Rosa.

FEUILLÉE, L.E. 1714-25. *Journal des observation physiques, mathématiques et botaniques. Faites par L'ordre du Roy sur les cotes orientales de L'Amérique meridionale, & dans les Indes Occidentales, depuis L'année 1707 jusques en 1712*. Paris. 3 vols.

FISCHER, K. 1979. *Political ideology and educational reform in Chile, 1964-1976*, Los Angeles, University of California, Latin American Center.

FOERSTER, R. 1993. *Introducción a la religiosidad mapuche*. Editorial Universitaria Santiago Chile.

FOERSTER, R. 1995. *Introducción a la Religiosidad Mapuche*. Universitaria. Santiago de Chile.

FOERSTER, R. 2002. "Esquema para el tema mapuche". Documento de trabajo interno. Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato. Santiago.

GAÍNZA, A Y PÉREZ, C.1993. *Don Manuel: El Último Antiguo de Niebla. La Historia de su Vida*. Tesis de Grado para optar al Título de Sociólogo. Universidad Autónoma ARCIS. Santiago de Chile.

GAY, C. 1865. "Agricultura" Tomo Segundo. En *Historia física y política de Chile*, Paris, Francia.

GIESE, W. 1949. Hispanos en el mapuche. *Boletín del Instituto de filología de la Universidad de Chile*: 115-132

GIMENO, S. 1998. *Poderes Inestables en Educación*. Ediciones Morata.

GOODENOUGH, W. 1964. "Cultural anthropology and linguistic" En : Dell Hymes (de.), *Languages in Culture and Society*, New York: Harper and Row.

GONZALEZ, H Y VALENZUELA, R. 1979. Recolección y consumo del piñon. En Actas del VIII Congreso de Arqueología Chilena. Ed. Kultrún, Santiago de Chile.

GREBE, M.1975. *Taxonomía de enfermedades mapuches*. Nueva Época, Universidad de Chiel (2).

GREBE, M. 1984. *Cosmovisión del mundo mapuche*. Aspectos Antropológicos-Sociales, en Culturas Indígenas de la Patagonia. Ediciones Cultura Hispánica.

GREBE, M. 1994. Concepción del tiempo en las culturas indígenas sur andinas. En *Time and astronomy at the meeting of two worlds*, CESLA, Universidad de Varsovia, pp 297-313.

GREBE, M. 1998. Procesos migratorios, identidad étnica y estrategias adaptativas en las culturas indígenas de Chile: una perspectiva preliminar. *Revista Chilena de Antropología*, Universidad de Chile, 14.

GREBE, M. 2006. *Culturas Indígenas de Chile, un estudio preliminar*. Editorial Pehuén.

GREENBERG, J. 1987. *Llenguaje in the Americans*. Stanford: Stanford University Press.

GUEVARA, T. 1904. *Costumbres Judiciales, Enseñanza de los Araucanos*. Imprenta Cervantes, Santiago de Chile.

GUEVARA, T. 1911. *Folklore Araucano: Refranes, cuentos, cantos, procedimientos industriales, costumbres prehispánicas*. Cervantes: Santiago, Chile.

GUEVARA, T. 1913. *Las ultimas familias y costumbres araucanas*, Ed. Cervantes, Santiago de Chile.

GUNKEL, H. 1960. Nombres Mapuches de Plantas Chilenas (nombres Indígenas de Plantas Chilenas) *Boletín de Filología* Tomo XI 191-327.

GUTIÉRREZ, T. 1985. El *Machitún: Rito Mapuche de Acción Terapéutica Ancestral*. En : Actas del Primer Congreso de Antropólogos. Santiago de Chile.

HAMELIN, L.1996. Le paradigme de l'interculturel appliqué aux relations avec les Autochtones. *Géographie et Culture*, n. 18, pp 123.

HAMPS, E. 1971. On Mayan- Araucanian comparative phonology. *International Journal of American Linguistics* 37: 156-159.

HARRIS, M. 1997. *El Desarrollo de la teoría antropológica. Historia de las teorías de la cultura*. Editorial Siglo XXI. (13° edición). Ciudad de México.

HAVESTADT. B. 1777. Chiludúgu sive Res Chilensis vel Descriptio Status tum naturalis. tum civilis, cum moralis Regni populique Chilensis inserta suis locis perfectae ad Chilensem Linguam Manuductioni, Deo O. M. 3 vols Monasterio Westphaliae Typis Aschendorfianis: Edición facsimilar. Chilidúgu sive Tractatus Lengua Chilensis EDItionem novam immutatam cravit D. Julius Platzmannn Liepzig.

HECHENLEITNER, P; GARDNER, M; THOMAS, P; ECHEVERRÍA, C; ESCOBAR, B; BROWNLESS, P Y MARTÍNEZ, C. 2005. *Plantas amenazadas del centro- sur de Chile. Distribución, conservación y propagación*. Primera Edición. Trama Impresores S.A. Valdivia, Chile.

HERNÁNDEZ, R. 2003. “*Metodología de la investigación*” McGraw – Hill. Interamericana editores, S.A. de c. V. México.

HIDALGO, J; SCHIAPPACASSE, V; NIEMEYER, H; ALDUNATE, C Y MEGE, P eds.1996. *Culturas de Chile*, Volumen Segundo : Etnografía Sociedades Indígenas Contemporáneas y su Ideología. Santiago, Editorial Andrés Bello.

HIDALGO, J. 1996. *Etnografía: sociedades indígenas contemporáneas y su ideología*. Primera Edición. Barcelona: Santiago de Chile, Andrés Bello.

HILGER, I. 1957. *Araucanian child life its cultural background*, Smithsonian Institution, Washington.

HILGER, I. 1966. *Huenun ñamku: An araucanian indian of the Andes remembers the past*. Ed. Norman, Univ. of Oklahoma Press U.S.A.

HUENCHO, E Y URRUTIA, A. 1994. La vivienda mapuche: búsqueda de conceptos fundamentales para el diseño en relación a su cultura y cosmovisión. Seminario para optar al título de Arquitecto, Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad de Chile, Santiago, Chile. Profesor guía: Orlando Sepúlveda Mellado.

HUNEEUS, C, MCGINN, N, AVALOS, B, PAVEZ, J. 1973. *La reforma en la Universidad de Chile, Reformas Universitarias y Docencia*, Ediciones CPU Santiago.

HUSSERL, E. 1962. *Ideas Relativas a una Fenómenología Pura y una Filosofía Fenomenológica*. F.C.E. México – Buenos Aires.

INALAF, P. 1995. *Visión del Latúe en las Comunidades Costeras de la Décima Región*. Segundo Congreso Chileno de Antropología, Universidad Austral de Chile. Valdivia.

INE, 1992. Resultados Oficiales: Censo de Población 1992, Santiago de Chile.

INE, 2002. http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico_sociales_culturales/etnias/etnias.php. Extraído el 25 de Enero del 2008.

INFORME DE LA COMISIÓN VERDAD HISTÓRICA Y NUEVO TRATO, 2003. Volumen III, TOMO II, Primera parte del informe final de la Comisión de Trabajo Autónomo Mapuche Capítulo VI.

JARA, A. 1956. *Legislación Indigenista de Chile*, Instituto Indigenista Interamericano, México.

JARA, A. 1971. *Guerra y Sociedad en Chile. La transformación de la guerra de Arauco y la esclavitud de los indios*. Editorial Universitaria. Santiago.

JEREZ, J. 2004. *Plantas Mágicas de la Costa Valdiviana. Guía Etnobotánica* Ediciones Kultrun. Región de los Lagos, Chile.

KAUFMAN, T. 1990. Language history in South America: What we know and how to know more. In D Payne, ed. *Amazonian linguistics Studies in Lowland South American languages*, pp. 13-67. Austin University of Texas press.

KAY, P. 1966. "Comment on ethnographic semantics: a preliminary survey" En : *Current Anthropology*.

KEY, M. 1978a. Araucanian genetic relationships. *Internacional Journal of American Linguistics* 44:280-293.

KEY, M. 1978b. Lingüística comparativa araucana. *Vicus* 2: 45-56.

KEY, M. 1979. *The grouping of South American Indian languages* Tübingern: Narr

KEY, M. 1981. North and South Americans linguistic connention. *La Linguistique* 17(1). 3-18.

LARA, A., ARAYA, L., CAPELLA, J., FIERRO, M Y CAVIERES, A. 1989. *Evaluación de la destrucción disponibilidad de los recursos forestales nativos en la VII y VIII región*. Informe Técnico. CODEFF, Santiago, Chile.

LARA, A., DONOSO, C Y ARAVENA, J.C. 1996b. La conservación del bosque nativo de Chile: problemas y desafíos, en *Ecología de los bosques nativos de Chile*. J. ARMESTO, C. VILLAGRÁN, M.K. ARROYO, eds. Editorial Universitaria. Santiago, Chile. 335-362 pág

LARA, A Y VELEN, T.T.1993. Forest plantations in Chile: a successful model?, en *Afforestation Policies, Planning and Progress*. A. MARTHER, Ed. Behalven Press. London, UK. 118- 139 pág.

LATORRE, C.1987. *Recursos asignados al sector Educación y su distribución en el período 1965-1980*, Santiago, PIIIE Estudios.

LATCHAM, R.1924. *La organización social y las creencias religiosas de los antiguos araucanos*. Imprenta Cervantes, Santiago de Chile. Aguilar, Madrid.

LATCHAM, R. 1928. *Los Indígenas de las provincias meridionales: el problema de los araucanos*. En *la prehistoria chilena*, Santiago Universo, 147-166 pág.

LEACH, E.1978. *Cultura y Comunicación*. Siglo XXI. Madrid.

LEIVA, ARTURO. 1984. *El primer avance a la Araucanía*. Ediciones Universidad de La Frontera. Temuco.

LENZ, R. 1895-1897. Estudios araucanos (Doce artículos, numerados del I XII aparecidos en anales de Universidad de Chile. Tomo XC- XCVIII. I: Viaje de los manzaneros Dialecto

huilliche XC: 395-385,, II: Diálogos araucanos en huilliche, XC: 843-878., III: Diálogos araucanos del dialecto picunche. XCI: 195-241., IV: Trozos menores en picunche y huilliche XCIII: 427-438., V: Diálogos en pehuenches chileno XCIII: 507-555., VI: Cuentos araucanos en dialecto pehuenche chileno I. Cuentos de animales XCIV: 95-120 y 245-262., VII: Cuentos araucanos II cuentos míticos. XCIV: 691-719 y 841-865.VIII: Cuentos en dialecto pehuenche chileno III. XCVII: 331-352 y 491-504. IX: Cuentos en dialecto pehuenche chileno IV, XCVIII.177-185.X: Cantos araucanos en Moluche. Pehuenche Chileno XCVIII: 3001- 388., XI. Trozos descriptivos i documento para el estudios del folklore araucano en dialecto pehuenche chileno. XCVIII: 499-525 .m XII Introducción al dialecto moluche de cholchol, Araucania central; XCVIII: 739-777. Edición conjunta: Estudios Araucanos para el estudio de la lengua, la literatura i las costumbres de los indios mapuches o araucanos. Santiago Imprenta Cervantes.

LÉVI-STRAUSS, C. 1964. *El pensamiento salvaje*. Fondo de cultura económica de México.

LEY INDÍGENA DEL GOBIERNO DE CHILE (Ley N° 19.253 / D. Of. 5-10-1993)

LEY N° 9864. 1951. Del 25 de Enero

LONCÓN, E. 2000. *Wiriañ mapudungun. Manual para la lectura y escritura del mapudungun*. Ciudad: Temuco, Chile: Programa de EIB, Siedes.

LONCÓN, E Y MARTINEZ, C, 2002. *Proyectos Educativos de E. I. B, 5° Seminario Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*. Talleres pedagógicos Golmes Ediciones, Temuco, Chile.

LOS, E. 1973. Algunas implicaciones de la reconstrucción de un fragmento de la gramática de proto-pano. *Estudios Panos II*: 263-282.

MAGHIN, F. 1960. “*Estudios de Prehistoria Araucana*”. Acta Prehistórica III-IV. Buenos Aires, 49-120 págs.

MARIMAN, P., CANIUQUE S., MILLALÉN J. Y LEVIL R. 2006. !... *Escucha, Winka ...!* Cuatro ensayo de Historia Mapuche y un epilogo sobre el futuro. Ed. Lom.

MARTICORENA, C. 1991. Contribución a la Estadística de la Flora Vasculare de Chile, *Gayana* 47. 3-4: 85-113.

MARTICORENA, C & QUEZADA, M, 1985. Catalogo de la Flora Vasculare de Chile. *Gayana* 42. 1-2: 1-57.

MARTIN, G.T. 2004. *Ethnobotany. A method manual*. WWF Earthscan Pub. Ed. UK

MATHEI, O. 1986. “El género *Bromus* L. (Poaceae) en Chile”. En *Gayana, Bot.* 43(1-4) Univ. De Concepción Chile.

MAZORCO, G. 2006. *Bases epistemológicas de la Intraculturalidad – Interculturalidad*. Facultad de Ciencias Económicas – UMSS, Cochabamba, Bolivia.

MEAD, G.1934. *Espíritu, Persona y Sociedad desde el punto de vista del conductivismo*

- social*. Buenos Aires: PAIDÓS.
- MEDINA, J. 1882. *Los Aborijenes de Chile*. Gutenberg, Santiago.
- MEFFE, G. & CARROL, C. 1994. *Principles of conservations biology*. Sinauer Associates, Sunderland.
- MENDEZ, L.1982. *La organización de los parlamentos de indios en el siglo XVIII en la Araucanía*. Ed. Universidad Católica de Chile, Santiago.
- METRAUX, A.1973. *Religión y magia indígenas de América del Sur*. Ediciones Aguilar, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1949. Dirección General de Educación Primaria, Planes y programas de estudio para la educación primaria. 3. Educación primaria común, Santiago de Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1964. Algunos Antecedentes para el Planeamiento Integral de la Educación Chilena, Santiago.
- MINEDUC. 2002. Orientaciones Para La Incorporación Del Conocimiento Mapuche Al Trabajo Escolar. Edición Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- MOLINA, J. I. 1788-1795. *Compendio de la historia geográfica natural y civil del reino de Chile*. Partes Primeras y Segunda, Madrid, España.
- MONTALDO, P. 1974. “La Bioecología de la Araucaria araucana “En *Boletín 48, instituto Forestal Latinoamericano de Investigación y Capacitación Venezuela*.
- MONTECINO, S. 1984. *Mujeres de la Tierra*. CEM-PEMCI. Santiago.
- MONTECINO, S. 2003. *Mitos de Chile. Diccionario de Seres, Magias y Encantos*. Sudamericana. Santiago.
- MÖSBACH, W. 1930. *Vida y costumbres de los indígenas araucanos en la segunda mitad del siglo XIX*. Imprenta Universitaria, Santiago de Chile.
- MÖSBACH, W. 1962. *Idioma Mapuche*, Padre Las Casas, Imprenta y Editorial San Francisco.
- MÖSBACH, W. 1963. *Idioma Mapuche. Dilucidado y descrito con aprovechamiento de la “ Gramática Araucana ” del Padre Felix José de Augusta*. Editorial San Francisco.
- MÖSBACH, W. 1992. *Botánica indígena de Chile, Museo Chileno de Arte Precolombino, Fundación Andes y editorial Andrés Bello, Santiago de Chile*.
- MOULIAN, R. 1995. *Magia, Retórica y Cognición*. LOM. Santiago de Chile.
- MUCCHEIELLI, A. 1996. *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Editorial Síntesis.

- MUÑOZ, O; MONTES, M Y WILKOMIRSKY, T. 2001. *Plantas Medicinales de Uso en Chile*. Química y Farmacología. Universitaria. Santiago.
- MUÑOZ, C. 1944. “*Sobre la localidad tipo de Bromas mango*”.En Agricultura Técnica, Santiago de Chile
- MUSEO CHILENO DE ARTE PRECOLOMBINO.1997. *Chile antes de Chile: Prehistoria*. Santiago Laser.
- NOGGLER, A.1982. *Cuatrocientos años de misión de los Araucanos*, Padre las Casas Editorial San Francisco, Temuco.
- NUÑES DE PINEDA Y BASCUÑAN, F. 1863. *Cautiverio feliz*. En Colección de Historiadores de Chile Santiago.
- NUÑEZ, I.1979. *Tradición, reformas y alternativas educacionales en Chile, 1925- 1973*, Santiago, Ediciones VECTOR.
- NUÑEZ, I. 1990. *Reformas Educacionales e Identidad de los Docentes en Chile, 1960- 1973*, Santiago, PIIE, Serie Histórica No. 3; cap. II.
- OGAWA, M. 1995. Science Education in a multisience perspectiva. *Science education*, 79 (5): 583-593.
- ORMEÑO, H Y OSSES, J. 1972. Nueva Legislación sobre Indígenas en Chile, *Cuadernos de la Realidad Nacional*, Nº 14, Santiago.
- PAILLALEF, J.2002. *Los Mapuche y el proceso que los convirtió en Indios*, (Psicología de la Discriminación), Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.
- PARENTINI, L. 1958. *Introducción a la etnohistoria mapuche*. DIBAM; Centro de Investigaciones, Diego Barros Arana, Santiago, Biblioteca Nacional.
- PARKER, C.1991. Cultura mapuche y prácticas médicas tradicionales en la región del Biobío. *Nütram* (Santiago de Chile) 7(25).
- PÉREZ, S. 1994a. *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid. España.
- PEREZ, S. 1994b. *Investigación cualitativa. retos e interrogantes . II Técnicas y análisis de datos*. Madrid, España.
- PEREZ, S. 1998. *Investigación Cualitativa Retos e Interrogantes*. Editorial la Muralla. S.A. Madrid- España.
- PHILLIPPI, R. 1864. *Plantarum novarum Chilensium*. Linnaea 33(1864).
- PICHINAO, J., MELLICO, F., HUENCHULAF, H Y UGARTE, L. 2003. *Pu Mapuche ÑI Gijañmawün. Estudio Sobre la Religión Mapuche en Gulu Mapu y Pwel Mapu*. Comisión de Trabajo Autónomo Mapuche.

- PLOWMAN, T, GYLLENHAAL, L Y LINDGREN, J. 1971. *Latua Pubiflora, Magic Plant From Southern Chile*. Botanical Museum Leaflet, Harvard University. Harvard.
- PRIETO, T & BLANCO, A. 1997. *Las concepciones de los alumnos y la investigación en Didáctica de las Ciencias*. Málaga. Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.
- QUILAQUEO, D. 2005. Educación Intercultural desde la Teoría del Control Cultural en Contexto de Diversidad Sociocultural Mapuche. En: *Cuadernos Interculturales*, Año 3, N° 4, Enero-Junio 2005. Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP), Universidad de Valparaíso, pp 37-50.
- QUILAQUEO, D. 2006. Valores educativos mapuches para la formación de persona desde el discurso de kimches. *Estudios pedagógicos* Vol N° 2: 73-86, Valdivia, Chile.
- ROSALES, D. 1877- 78. (1674). *Historia General del Reyno de Chile*. Libro 2, Cap VIII. Imprenta El Mercurio, Valparaíso, Chile.
- SAAVEDRA, A. 2002. *La cuestión mapuche hoy*, 1° Edición, Santiago: LOM Ediciones; Universidad Austral.
- SALAS, A. 1976. Esbozo fonológico del mapudungu, lengua de los mapuches o araucanos de Chile central. *Estudios Filológicos* 11: 143-153.
- SALAS, A. 1978a. Mapuche-español. Análisis fonológico contrastivo. *Vicus II*. 57-85.
- SALAS, A. 1978b. Terminaciones y transiciones en el verbo mapuche. Crítica y bases para una nueva interpretación. *Revista de lingüística Teórica y aplicada* 16: 167-179.
- SALAS, A. 1979. *Semantic ramifications of the category of person in the Mapuche verb*. Ph. D. disertación, State University of New York at Buffalo.
- SALAS, A. 1980. La lingüística mapuche en Chile. *Revista de lingüística Teórica y aplicada* 18: 23-57.
- SALAS, A. 1991. *The minimal finite verbal paradigm in Mapuche or Araucanian at the end of the sixteenth century*. In. M .R. Key, ed., pp. 166-177.
- SALAS , A. 1992. *El mapuche o araucano. Fonología, gramática y antología de cuentos*. Madrid: MAPFRE.
- SAPIR, E. 1934. "Symbolism". En: *Encyclopedia of de Social Sciences*, New York, Macmillan.
- SAVATER, F. 1997. *El valor de educar*. Barcelona, España: Editorial Ariel, S.A.
- SCHIEFELBEIN, E. 1976. *Diagnóstico del Sistema Educativo Chileno en 1970*, Santiago, Universidad de Chile, Departamento de Economía.
- SCHINDLER, H .1988. *Actas de lengua y literatura mapuche*. Universidad de Pillan.

- SCHUTZ, A. 1995. *El Problema de la Realidad Social*. Amorrortu. Buenos Aires.
- SPRADLEY, J. 1979. *The ethnographic Interview*. WEWw York: Holt Rhinehart Winstons.
- STANLEY, W. & BRICKHOUSE, N. 1994. Multiculturalism, universalism and science education. *Science Education*, 78 (4): 387-398.
- STARK, L. 1970. *Mayan affinities with Araucanian*. Papers from the 6th Regional meeting of the Chicago Linguistics Society, pp 57-69. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- STARK, L. 1973. Glottochronology and the prehistory of Western South America. In L. Dyen ed., *Lexicostatistics in genetic linguistics* Proceedings of the Yale Conference April 3-4. 1971, pp. 100-107. The Hague Mouton.
- STRASBURGER, E, NOLL, F, SCHENK, H & SCHIMPER, A.F.W. 1994. *Tratado de Botánica*. Edición actualizada por SITTE,P, ZIEGLER, H, EHRENDORFER, F & BRESINSKY, A. 8ª edición castellana. Ed. Omega, S.A., Barcelona.
- STUHLICK, M. 1971. El estado actual de la sociedad mapuche”, *Revista Stylo*, año VII, N° 11.
- SUPERINTENDENCIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1954. Documentos 1, Publicaciones de la Superintendencia de Educación Pública, Santiago.
- TAYLOR y BOGDAN. 1984. *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación Búsqueda de Significado*. Barcelona, España.
- TAYLOR y BOGDAN. 1998. *Introducción a los medios cualitativos de Investigación*. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- TYLER, S. 1969. *Cognitive Anthropology*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- TOLEDO, V.1993. La racionalidad ecológica de la producción campesina. En *Agroecología y Desarrollo*, número 5-6, Diciembre, Chile, paginas 7-12.
- TURNER, V. 1967. *The forest of symbols*. Aspects of Ndembu ritual. Cornell Univ. Press 1980 La selva de los símbolos.Madrid.Siglo Veintiuno.
- TURNER, V. 1990. *La selva de los símbolos*. Madrid : Siglo XXI.
- UGENT, D., DILLEHAY, T. Y C. RAMÍREZ. 1987. “Potato remains from a Late Pleistocene Settlement in Southcentral Chile” En *Economic Botany*, 41:17-27, New York. U.S.A.
- VALDIVIA, L. 1606. Arte y gramática general de la lengua que corre en todo el Reyno de Chile, con un vocabulario y confesionario. Lima Francisco del Canto. Dicción facsimilar: Arte, vocabulario y confesionario de la lengua de Chile. Publicados de nuevo por Julio Platzmann. Leipzig B.G., 1887.
- VALDIVIA, L. 1621. Sermón en lengua de Chile, de los mystreiros de nuestra santa fe catholica, para predicarla a los indios infieles del reyno de Chile, dividido en nueve partes

pequeñas acomodadas a su capacidad. Vallalodids Edición facsimilar: nueve sermones en la lengua de Chile. Reimpresos a plana y reglón del único ejemplar conocido y precedido de una bibliografía de la misma lengua. José Toribio Medina. Santiago Imprenta Elzeviriana. 1987.

VALENZUELA, R. 1984. Algunas concepciones de los Mapuches cordilleranos, respecto de *Araucaria araucana*. *Medio Ambiente* 7: 65-68.

VALLES, S. 1997. *Técnica Cualitativa de Investigación Social. Reflexión metodológica y Práctica Profesional*. Editorial Síntesis, S.A. Madrid-España 1º edición.

VAYDA, A. 1961. Expansion and Warfare among Swidden Agriculturalists". *American Anthropologist*, Vol. 63.

VELAZQUEZ, C.G.F. 2000. *La Educación Ambiental en el siglo XXI*. Madrid. Grupo Editorial Universitario.

VELAZQUEZ, C.G.F. 2003. *Educación Ambiental en valores*. Una demanda social. Sevilla. Editorial Centro UNESCO Andalucía.

VIEGAS, J. 1994. La Clasificación de las lenguas patagónicas Revisión de hipótesis del grupo lingüístico" andino meridional" de Joseph Greenberg. *CINA* 15: 167_184

VILLAGRÁN, C. 1998. Etnobotánica indígena de los bosques de Chile: sistema de clasificación de un recurso de uso múltiple. *Revista Chilena de Historia Natural*, 71: 245-268.

VILLAGRÁN, C; CASTRO, V. 2003. *Ciencia Indígena de los Andes del Norte de Chile*. Programa Interdisciplinario de Estudios de Biodiversidad (PIEB), Universidad de Chile. Editorial Universitaria S.A, Santiago.

VILLALOBOS, S. 1995. *Vida fronteriza en la Araucanía*, Santiago Ediciones Andrés Bello.

VILLAREAL, M, 1996. *Colombia: Cuatro décadas de población y desarrollo*. UNFPA., Santiago.

VYGOTSKY, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds.). MA: Harvard University Press.

WAAG, E. 1982. *Tres Entidades "Weküfu" en la Cultura Mapuche*. Eudeba. Buenos Aires.

WHORF, B. 1971. *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Madrid : Six Barral.

WILSON, O. 1988. *Biodiversity*. Washington, D.C., National Academy Press.

WILLIAMSON, G. 2001. *Territorios de Aprendizaje Intercultural*. Documento de Ponencias y Seminarios.

WOLFE, J., BECHARD, C., CIZEK, P Y COLE, D. 1992. *Indigenous and Western knowledge and resources management system*. First Nations Series, University School of Rural Planning and Development, University of Guelph.

WORLD RAINFOREST MOVEMENT (WRM), 1998. Boletín N° 13 de Julio.

ZAPATER, H. 1978. *Aborígenes chilenos a través de cronistas y viajeros*. Editorial Andrés Bello. Santiago.

ZAPATER, H. 1982. *La expansión araucana en los siglos XVIII y XIX*". En: Sergio Villalobos, Carlos Aldunate, Horacio Zapater, L. Méndez y C. Bascuñan. *Relaciones Fronterizas en la Araucanía*. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago.

ZÚÑIGA, F. 2006. "Mapudungun". En K. Brown (ed.). *Encyclopedia of language and linguistics*, 2nd ed., Oxford: Elsevier.

ANEXOS

- 1. ANEXO 1: COSMOVISIÓN MAPUCHE***
- 2. ANEXO 2: GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS
REALIZADAS AL MUNDO MAPUCHE RURAL Y
URBANO***

La Cosmovisión Mapuche

A partir del estudio de las culturas antiguas y su relación con el mundo de lo sagrado, se ha entendido la vivencia del hombre, como reflejo de una cosmología, una imitación de la obra de los dioses (imago mundi). A la luz de tales afirmaciones, comprendemos que antes de analizar con profundidad la vivencia tradicional mapuche, debemos adentrarnos a estudiar su cosmovisión. De esta manera, muchos de los aspectos espaciales o formales de la ruka, que puedan parecerse fortuitos o casuales, adquieren su sentido último, al amparo de las creencias propias de este pueblo.

El Cosmos Vertical

El cosmos se concibe como una superposición en el espacio de siete plataformas cuadradas, todas de igual tamaño. Fueron creadas en orden descendente, a partir de la más alta, recinto de los dioses creadores, que se tomó como modelo para las siguientes plataformas.

Las plataformas están agrupadas en tres zonas:

- Meli ñom wenu (los cuatro lugares de arriba) o wenu mapu (la tierra de arriba), es la plataforma del bien, donde habitan los dioses, que se distribuyen jerárquicamente a partir de la plataforma más alta, los espíritus, empleados menores de los dioses y los ancestros, auténticos o míticos, siendo los auténticos los protectores e intermediadores del linaje y los míticos, los consejeros éticos comunes.
- Anka wenu (medio arriba) y minche mapu (tierra de abajo), antagónica a la zona anterior, es la plataforma del mal, donde habitan los seres maléficos, que no se agrupan ni tienen relaciones entre ellos.
- Mapu (tierra), el mundo natural donde se sintetiza el conflicto permanente entre las dos zonas anteriores.

La visión cósmica mapuche es dualista y dialéctica; el wepu mapu contiene sólo el bien (tesis); el anka wenu y minche mapu representan el mal (antítesis); y en la tierra coexisten el bien y el mal en una síntesis que no implica fusión, sino yuxtaposición dinámica. La verdadera polaridad tiende a la unión y la yuxtaposición de dos fuerzas opuestas, es una condición necesaria para lograr el equilibrio cósmico dualista (Grebe, 1984).

El mapu al ser el mundo real, la superficie de la tierra, la plataforma intermedia entre el mundo de los dioses, lo de arriba y el mundo de los espíritus malignos, lo de abajo, aparece como una alternativa entre lo bueno y lo malo, pero no es solo una zona de fricción entre ambas fuerzas, sino que es el marco de referencia entre los mapuches y su mundo, la fuente originaria del saber de los animales, las plantas y los ancestros. Nosotros sabemos lo que dicen los animales y lo que son las necesidades de los ciervos, de las aves y de los otros animales. Ha estado solamente poco tiempo en esta tierra el chileno y sabe muy poco sobre las plantas y los animales. Nosotros vivimos aquí por miles de años y los animales nos enseñaron y nos pasaron su conocimiento de familia en familia (Dillehay, 1990).

Así concebido el cosmos, las plataformas de los dioses serán luminosas y buenas, la tierra de la abundancia, y las de los seres malignos oscuras y caóticas. El intercambio entre los mundos, una relación de mutua dependencia entre los vivos y sus ancestros, se realizan en una serie de ceremonias de distinto grado de complejidad en directa relación con la cantidad de familias o linajes involucrados en la rogativa (ngillatún). El rito permite el reordenamiento permanente del mundo y de la vida, en el mundo físico se considera simplemente como una posición conductual que se desarrolla en un contínuum de episodios pasados y presentes definidos mediante los sucesos históricos de los ancestros, así, la parte importante de la cultura que da la dirección y el sentido de lo correcto o incorrecto en su propio mundo” (Grebe, 1984).

El Cosmos Horizontal.

Así como el cosmos se ordena verticalmente, el mundo “real”, o mapu, está ordenado horizontalmente en base a los cuatro puntos cardinales. De allí que la plataforma terrestre, el mundo de los mapuches, se constituye en la meli witrán mapu (tierra de los cuatro lugares), también llamada meli chakiñ mapu (tierra de las cuatro

ramas) o meli esquina mapu (tierra de las cuatro esquinas). Esta organización se establece a partir del ciclo solar diario, que parte como punto de referencia con el Este, donde nace el sol en la cordillera, para terminar en el Oeste, el mar donde se pone el sol.

De acuerdo anterior, se le asigna un orden jerárquico a los puntos cardinales y connotaciones de bondad y maldad que surgen tanto de la experiencia racional como de lo mágico-religioso. Así podremos ver la íntima relación que hay entre sus vivencias, el contexto natural y geográfico en que habita y el mundo sobrenatural como un todo estructurado. A esto se le ha llamado, orden espacial ético. En la Tabla N° 1, se muestran el significado que tienen los cuatro puntos cardinales para los mapuches.

Tabla N° 1. Significado de los Puntos Cardinales, Elementos Empíricos Naturales y Elementos Mágicos Religiosos para los Mapuche.

PUNTOS CARDINALES		ELEMENTOS EMPIRICO-NATURALES	ELEMENTOS MAGICO-RELIGIOSOS
PUEL MAPU	ESTE	BUEN VIENTO, BUEN AIRE O BRISA, BUEN TIEMPO BUEN DIA, BUEN TRABAJO BUENA COSECHA, ABUNDANCIA SALUD	DIOSES ESPIRITUS BENEFICOS ANTEPASADOS ROGATIVA A LOS DIOSES AYUDA DIVINA BUENA SUERTE
WILLI MAPU	SUR	BONANZA, SOL BUEN VIENTO, BUEN AIRE O BRISA, BUEN DIA BUEN TRABAJO BUENA COSECHA SALUD	BUENA SUERTE
PIKU MAPU	NORTE	VIENTO NORTE, MAL TIEMPO LLUVIA, AGUA, TRUENO TEMPORAL, HELADAS ROCIO, ENFERMEDAD MUERTE	MALA SUERTE
LAFKEN MAPU	OESTE	OSCURIDAD, VIENTO MALO TEMPORAL, MAREMOTO LLUVIA MALA, NIEVE HELADAS, RUINA DEL CULTIVO ENFERMEDAD GRAVE MUERTE	WEKUFU (ESPIRITU DEL MAL) MALA SUERTE MAL

En el centro del mundo real, espacio plano, orientado y por lo tanto jerarquizado, se encuentra viviendo el pueblo mapuche en el llamado Rañin Mapu (Tierra de nosotros o El medio de la tierra), desde allí se establece una relación con su territorio a partir de él mismo, para situarse no necesita referencias adicionales a las de él mismo, siendo la única referencia necesaria su vivienda, la ruka. Esta se ubica con preferencia en lomas y a la orilla del agua, a distancia visible de otras de manera de prestarse ayuda, la ubicación en altura los protege de la humedad y les permite mirar todo su dominio. Nada puede comenzar, hacerse, sin una orientación previa, y toda orientación implica la adquisición de un punto fijo. Por esta razón el hombre religioso se ha esforzado por establecerse en el Centro del Mundo. Para vivir en el Mundo hay que fundarlo, y ningún mundo puede nacer en el caos de la homogeneidad y de la relatividad del espacio profano, (Eliade, 1988).

Concepción Espacial-Temporal del Cosmos.

El orden espacial ceremonial mapuche, tiene también un desarrollo circular, este es un giro que tiene su inicio en el Este, y se desarrolla en sentido contrario a los punteros del reloj. Todos los rituales mapuches se rigen por este orden, ya sea el ngillatún (rogativa) o el ngeikurrewén (ritual post-iniciático de la machi, o curandera), orden espacial que otorga una dimensión temporal basada en el número de veces, que se repite el giro completo. Este orden sagrado también se refleja en el orden de lo profano, de la vida cotidiana, como el servir los alimentos o la bebida (mate, chicha, vino o muday), siguiendo el mismo orden y sentido del giro ceremonial. Este giro alrededor del Raniñ Mapu, ratifica a este como centro y la representación de este centro es el rehue, tronco tallado que representa una escalera de comunicación entre las distintas plataformas, que se ubica a la entrada de la ruka (axis mundi).

Allí en donde por medio de una hierofanta, se efectúa la ruptura de niveles y se opera al mismo tiempo una abertura por lo alto (el mundo divino) o por lo bajo (las regiones infernales, el mundo de los muertos). Los tres niveles cósmicos; tierra, cielo, y regiones infernales, se ponen en comunicación. Según lo expresado anteriormente, la comunidad se manifiesta a veces, con la imagen de una columna universal, Axis mundi, que une, a la vez que lo sostiene, el cielo con la tierra, y cuya base está hundida en el mundo de abajo. Columna cósmica de semejante índole tan solo puede situarse en el

centro mismo del Universo, ya que la totalidad del mundo habitable se extiende alrededor suyo, (Eliade, 1988).

Esta tierra organizada y jerarquizada a partir del centro, muestra claramente su directa participación en el mundo religioso, expresando así, su deseo de vivir en un mundo perfecto, tal como los dioses lo concibieron en su creación (imago mundi). El cuidado de la tierra no es otra cosa, que expresar a los seres superiores su capacidad de participar de su mundo, asegurando así su trascendencia al plano divino.

Es interesante señalar que este orden espacial-temporal se repite en el movimiento que algunos mapuches asignan al sol, viaja por el día de Este a Oeste y por la noche de Oeste a Este, por debajo de la tierra. En el mismo sentido, cabe observar la similitud formal de la ruka mapuche tradicional, tanto en su contorno general, como en la distribución de su mobiliario alrededor del fuego, con la ruedecilla antedicha y su giro circular, (Grebe, 1994).

La vida mapuche transcurre en el interior de la ruka, insertada en el centro del mapu, con la cual se comunica por medio de la puerta de acceso. En la vivienda tradicional no existen las ventanas. Las otras aberturas que la comunican con el exterior, son las salidas del humo, que se convierte en un axis mundi, un camino de comunicación con el mundo superior.

El mundo para el mapuche, es un todo coherente que integra bajo una estructura ordenada, lo sobrenatural y lo vivencial, en una relación íntima con el contexto natural, en que se desarrolla la cultura, así es posible reconocer una red de simbolismos, significancias y valores en la vida cotidiana, en las costumbres y en las tradiciones, como también en sus expresiones físicas del arte, por ejemplo la arquitectura. Las relaciones y referencias que este estudio han hecho, en que la ruka es expresión y símbolo de la cosmovisión mapuche, (Huencho y Urrutia, 1994).

El mapuche tiene una visión del Cosmos estructurada a partir de un centro, irradiándose en tres dimensiones hacia las seis direcciones del espacio isotrópicamente, hasta conformar una esfera de magnitudes inconmensurables, indefinidas. Coincidentemente con otras tradiciones, nos encontramos ante el simbolismo del Huevo del Mundo o Huevo cósmico.

La esfera es la forma más perfecta y la más indiferenciada. En virtud de que el espacio ha sido generado por expansión o desarrollo del centro, este centro entonces encierra necesariamente, en forma potencial o virtual, todas las posibilidades que habrán

de desarrollarse en dicha expansión. En consecuencia, el centro habrá de ser una Imago Mundi o microcosmos, es decir, un cosmos íntegro, pero en reducidas proporciones. Se ha visto que la expansión creadora del Cosmos, se efectúa según tres dimensiones, que gráficamente pueden ser representadas por tres ejes que pasan por el centro, origen de todo sistema de coordenadas. Esos tres ejes conforman una cruz de tres dimensiones. Si consideramos el eje vertical Ce-x- Na (Fig. N° 1) y uno cualquiera de los otros dos ejes que corresponden al plano ecuatorial, sea O-x-E o N-x-S, así tendremos una figura bidimensional, que denominaremos cruz vertical. Pero si en cambio consideramos solamente los dos ejes perpendiculares pertenecientes al plano ecuatorial, N-x-S y E-x-O, tendremos otra figura que designaremos, cruz horizontal (Fig. N° 2).

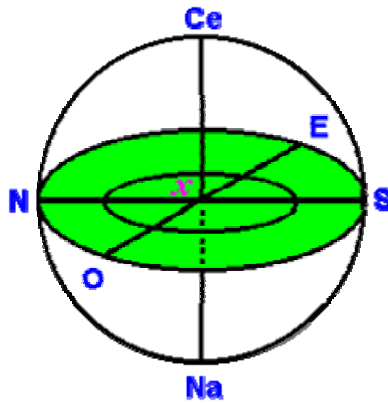


Figura N° 1. Representación Geométrica del Cosmos y sus Elementos Esenciales.

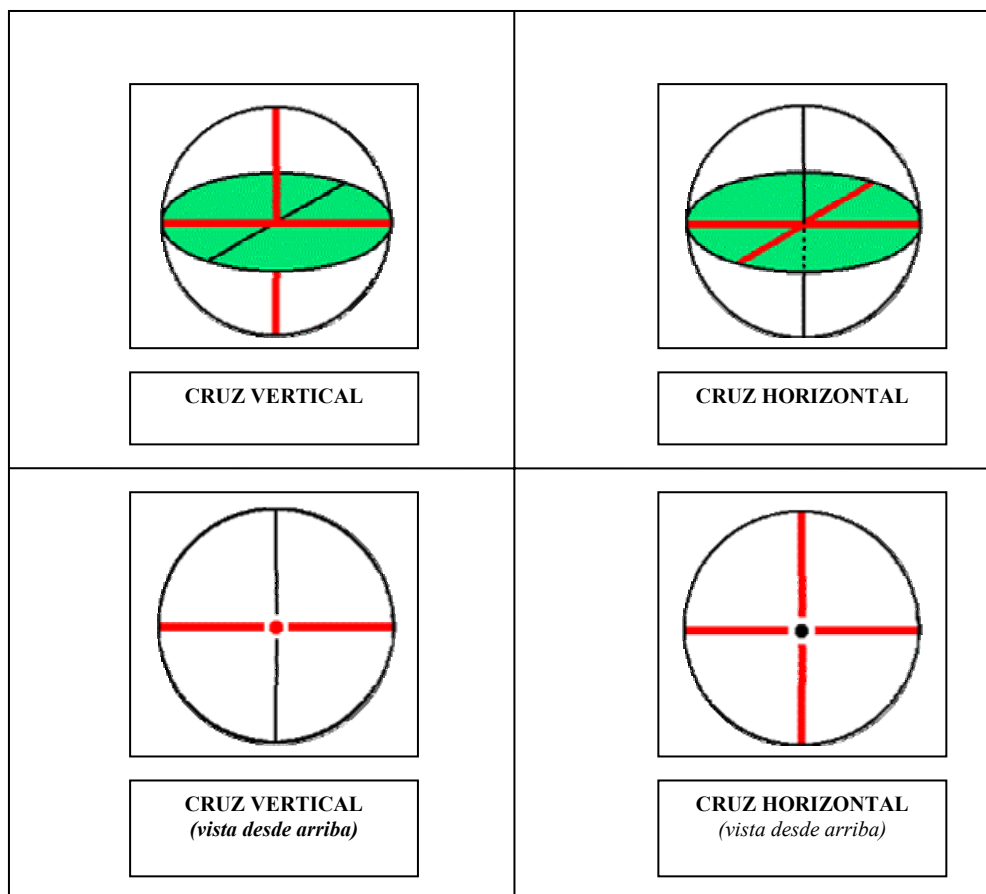
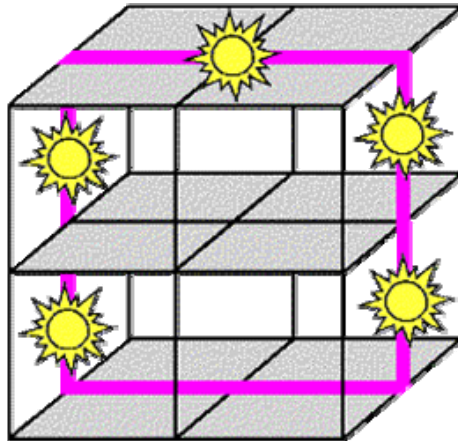


Figura N° 2. Los Dos Tipos de Cruces que Surgen de la Representación Geométrica del Cosmos Mapuche.

Si se estima que la sección de la esfera por un plano de dirección cualquiera corresponde a una forma circular, será evidente la existencia de un plano circular Ce-N-Na-S en el que se halla inscrita la cruz vertical o meridiana y de otro plano también circular E-S-O-N en el que está inscrita la cruz horizontal o ecuatorial.

Es importante señalar que Imbelloni, atribuye a las culturas hierocéntricas americanas, una concepción del Cosmos cúbica, en lugar de esférica, al estudiar lo que él denomina, pensamiento templario. Concebir el cosmos como un cubo, es un error interpretativo cometido por Imbelloni, quien generaliza la concepción cuadrangular de los distintos planos del cosmos sostenida por algunos pueblos chamánicos, por ejemplo, los kechwas y los centroamericanos. Ninguna tradición arcaica ortodoxa o hierocéntrica, considera que el cosmos sea un cubo, ello no concuerda con la experiencia sensible y, por otro lado, no podría servir de fundamento teórico al hombre arcaico. Por ejemplo, cómo explicaría un sujeto de las culturas chamánicas el movimiento circular de los

astros cuando recorren su arco, si su ciencia cosmológica emanada de la metafísica, le indica que la trayectoria que éstos deben seguir tiene cuatro ángulos rectos. (Figura N° 3).



**Figura N° 3 . El Cosmos Según la Teoría Templaria de J. Imbelloni
(señalando la trayectoria camino del Sol).**

En la Fig. N° 4, se muestran las distintas posiciones ocupadas por el sol en su carrera anual tienen dos límites extremos que se alcanzan en los solsticios de verano e invierno. De ahí la expresión mapuche "hasta allí llega el. Sol".

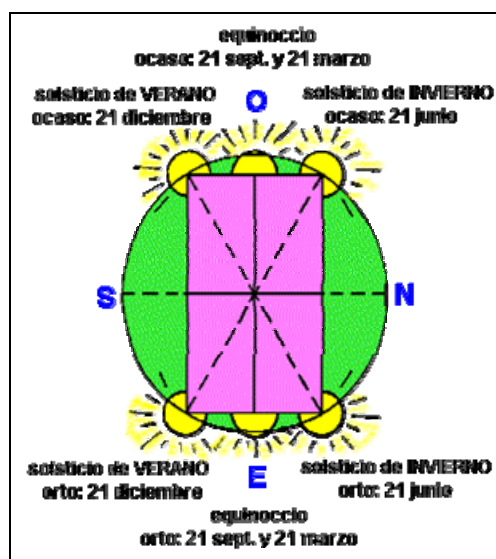


Figura N° 4. El Mundo Concebido como Rectángulo.

Los cuatro ángulos del cuadrilátero, los puntos solsticiales, delimitan el espacio horizontal. Ellos se denominan en idioma mapuche wechupunantü. En estos puntos extremos sostienen al mundo los tlalok de los nawas y los bakabs de los mayas, Fig. N° 5).

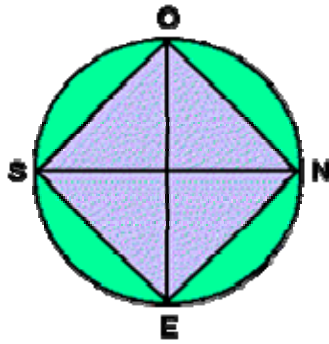


Figura N° 5. El Mundo Concebido como Cuadrado.

Anteriormente se ha descrito la representación del cosmos desde una perspectiva metafísica, pero si nos trasladamos al ámbito de la manifestación cósmica sensible o grosera, la del mundo en el cual vivimos, podremos observar la estructura del Cosmos reducida a una escala topocéntrica, guardando todas sus implicancias y valores en virtud de la ley hierológica de las correspondencias. Muchos pueblos tradicionales consideran, al igual que los mapuches, el cosmos sensible como una esfera hueca en cuyo centro se halla este mundo, y a su vez en el centro de este último se halla el espacio sagrado de referencia, (Fig. N° 6). Suele acontecer que muchos investigadores, al tratar símbolos y mitos, suelen confundir el planeta Tierra y su estructura con el Cosmos mismo, y esto debido a la analogía y correspondencias existentes entre esos dos elementos.

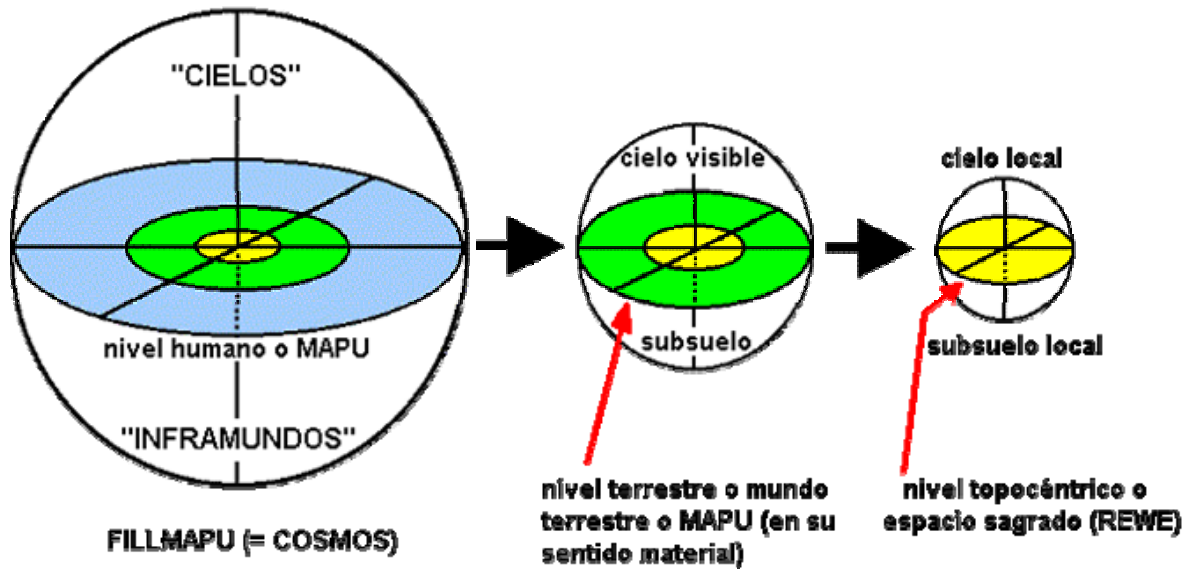


Figura N° 6. Describe el Concepto Mapu Abarcando los Distintos Niveles de Realidad, Siendo Ellos en Todos los Casos Análogos.

Esta representación geométrica (Fig. N° 7), se muestra los distintos sistemas de coordenadas referenciales. El cosmos, contiene al mundo terrestre y éste a su vez al nivel topocéntrico o suelo que pisamos.

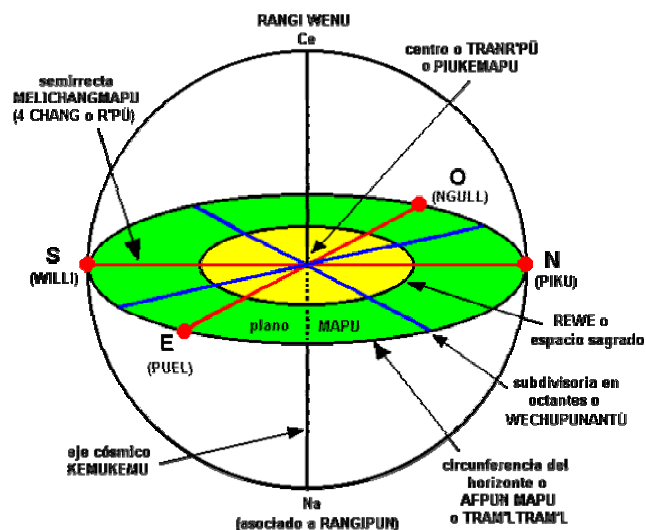


Figura N° 7. Representación Geométrica del Cosmos Según los Mapuches, Principales Elementos Constituyentes.

La Tierra, como pequeño cosmos, posee los siguientes elementos (Fig. N° 7 y 8):

1°.- Un Plano horizontal: Corresponde al plano macrocósmico ecuatorial E-S-O-N y es coincidente con el plano del horizonte visual. En mapuche se denomina Mapu, que literalmente se traduce por Tierra, a pesar de que tenga implícita la idea de plano, en perfecta identidad con el vocablo kechwa Pacha (cosmos).

2°.- Un Centro que, corresponde en el plano macrocósmico, coincide con el centro del espacio sagrado, llamado en mapuche Rewe (lugar puro), en el que se ubicará el observador.

Algunos investigadores sostienen erróneamente que este sitio corresponde a, donde se halla situado el observador, es decir, en cualquier lugar en que este sujeto se coloque, ellos ignoran que sólo un Espacio sagrado o rewe, puede constituirse en centro cósmico relativo, y no así cualquier espacio profano, en donde se le antoje situarse al observador.

Este punto central se denomina en mapuche Tranr'pu (junta de caminos), es lo que los griegos denominaban ómphalos (ombligo).

3°.- Un Eje vertical: correspondiente al eje macrocósmico Ce-x-Na, cuyos puntos extremos corresponden, en el ámbito sensible, al Cenit y al Nadir respectivamente, interseccionando al plano mapa, en un punto "x" o centro cósmico secundario, y que en nuestro caso corresponde al centro del espacio sagrado o rewe. El cenit se denomina en mapuche Rangí Wenu (medio cielo).

4°.- Las Semirrectas: De sentido opuesto Ex, Ox y Nx, Sx, que dividen al plano horizontal ecuatorial o Mapu en cuadrantes, (Meli Chang Mapu). Estas semirrectas tienen varios significados, en uno de ellos son caminos (R'pu) o en otro cuatro ramas (Chang), que se dirigen desde el centro hacia los cuatro puntos cardinales situados en la periferia.

5°.- Una subdivisión posterior de los cuadrantes, nos dará Octantes. Estos puntos subdivisorios, estarán determinados por las posiciones solsticiales y se denominan Wechupun Antü (hasta allí llega el sol). Son los mismos puntos que señalan las

columnas de Hércules, presentes en el escudo de España, junto al lema "Non plus ultra" (no más allá), para indicar que sólo hasta allí llega el sol.

6°.- Una Circunferencia u horizonte visual, señala la unión del cielo con la tierra. El centro de esta circunferencia, es el centro (punto 2°). Esta circunferencia, se denomina Afpun Mapu (donde se termina la tierra). También se lo denomina, Tram'ltram'l. La palabra Tram'l designa la idea de dos cosas, que coinciden por sus bordes (por ejemplo, las dos mandíbulas por sus respectivos dientes inferiores y superiores, o cuando se juntan dos vasos por sus bordes), la reiteración del vocablo refuerza la idea expresada. En su acepción cosmológica, denota que el horizonte es donde el borde del cielo se junta con el borde de la tierra.

7°.- Los Puntos extremos de los dos ejes horizontales perpendiculares: E, S, O y N, correspondientes a los cuatro puntos cardinales propiamente dichos. A veces se los denomina Af peyüm pun Mapu (donde se acaba la tierra), o más comúnmente Meli Ñom Mapu (los cuatro puntos de la tierra). Ellos son el Este o Puel; Oeste o Ngull, el Sur o Willi y el Norte o Piku.

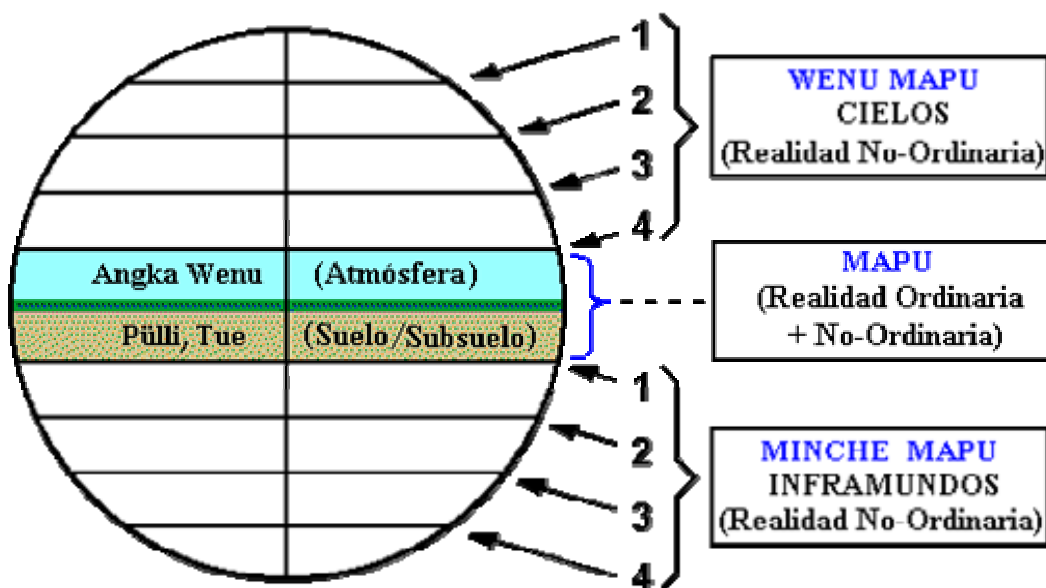


Figura N° 8. Representación Gráfica de los Distintos Niveles del Cosmos Mapuche, y el Tipo de Realidad a la Que Pertenecen.

Algunos aspectos de estos elementos en particular presentan los siguientes significados. Al plano ecuatorial o Mapu se contraponen los cielos por arriba, y los inframundos por debajo. Los cielos reciben la denominación genérica de Wenu o Wenu Mapu, en tanto que los inframundos, poseen varias denominaciones (algunas dadas con propiedad, en tanto que otras son fruto de equivocaciones): El Minche Mapu o Nak Mapu (tierra de abajo); Ng'llchenmaiwe (lugar Occidental donde va la gente); Kullchenmaiwe (posiblemente una transcripción errónea del término anterior); Karkulafken (Allende del mar), Weulliwe (lugar de triunfo de los ancestros).

Los cielos se dividirán en cuatro niveles superpuestos, (meli ñom wenu) y simétricamente también, el inframundo se dividirá, en otros cuatro planos. De arriba abajo, en el primer nivel "vive" (esto es: se manifiesta), la divinidad osmocrática, en el segundo nivel, encontramos las divinidades hipostáticas uranias: Sol, Luna, Venus y Arco Iris; en el tercer estamento, se hallan los Werken (mensajeros), de la divinidad, representados simbólicamente por aves sagradas, y en el último o cuarto plano se encuentran los Ngen (señores o amos), y sus paredros femeninos, denominados Anchümalen (doncellas brillantes).

En los inframundos reside el Püllü Fucha (el viejo del suelo), que tiene a sus órdenes a los wekufü (entidades productoras de las enfermedades y otros males), por eso a veces lo llaman Mayorwekufü. Este señor de los infiernos, nada tiene que ver con el diablo de los cristianos, es el amo de los suelos y de las aguas. Los cuatro niveles del inframundo, están separados por cuatro ríos, respectivamente. Un cuento mapuche nos recuerda las características de estos ríos: uno rojo, es la sangre de todos los heridos y de todos los enfermos; otro blanco, es la pus de todos los enfermos; otro verde, es saliva y moco; y el último, es un simple arroyito. En este último nivel, moran las almas de los niños que han muerto prematuramente allí esperando volver a renacer bajo la forma de pajarito.

Cosmovisión Cultural Mapuche

La cosmovisión cultural mapuche vista por los hombres sabios, estaría conformada por cinco elementos; Mapuche Feyentun, Mapuzungun base del kimün(conocimiento) Mapuche Kimeltuwün, Formación del az che, y Tuwün y Kūpan. (Fig. N° 9). Los cuales interactúan entre ellos según discurso de los kimche(sabios).

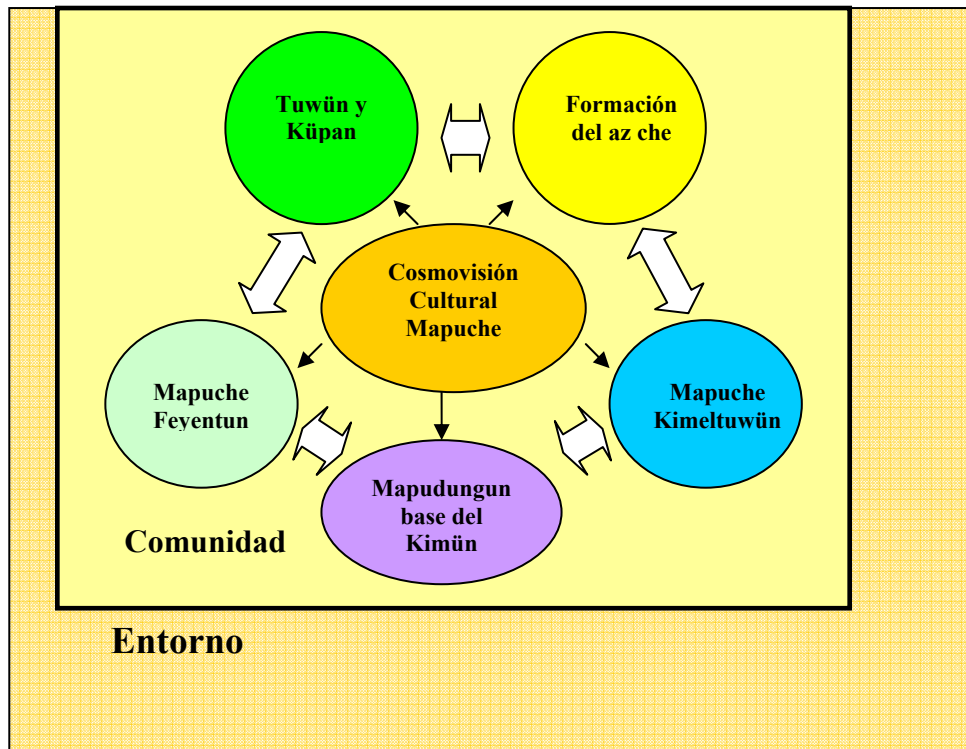


Figura N° 9. Interacción de los Cinco Elementos, de la Cosmovisión Cultural Mapuche Vista desde el Discurso de los Kimches.

Categoría y Subcategorías Construidas a Partir de los Kimches

Según el mapuche Kimün o saber mapuche, se cimientan y fundamentan en una gran categoría que se ha denominado cosmovisión cultural mapuche. Esta categoría se crea a partir del análisis de contenido, puesto que desde el punto de vista de la cultura mapuche, no existe un concepto propio que defina y encierre el término cosmovisión.

De esta gran categoría se derivan, asocian e interrelacionan cinco subcategorías que son:

- 1.- Formación del az che, relacionado con la formación ética y valórica.
2. Tuwün y Küpan, como base de la identidad individual y territorial.
- 3.- Mapuche feyentun, espiritualidad y religiosidad mapuche.
- 4.- Mapudungun base del mapuche kimün o conocimiento propio.
- 5.- Mapuche kimeltuwün, Metodologías y estrategias de formación.

Análisis de Categorías (Cosmovisión Cultural Mapuche).

El término cosmovisión en mapudungun no existe como concepto, por lo anterior, la categoría cosmovisión cultural mapuche como gran categoría, se crea desde el análisis teórico para aglutinar subcategorías. Uno de los aspectos importantes de tomar en consideración para una educación, pertinente y contextualizada, es la cosmovisión y religiosidad de la sociedad mapuche, entendida ésta como la forma de ver e interpretar el mundo y como la persona mapuche se relaciona con ella.

Según Spradley (1979), las culturas no son pequeñas unidades y partes aisladas, sino sistemas de significados, integrados a un modelo más general. Es decir, una especie de mapas cognitivos, que constituyen una cultura, algo que la gente cree y considera como válido y verdadero. En relación a las culturas indígenas, Grebe (1998), plantea que las actitudes relacionadas con los fenómenos de la cultura material, están mediatizadas por la cosmovisión y la espiritualidad del indígena, de esta forma, se da una relación profunda y respetuosa entre, persona, mundo sobrenatural y la naturaleza silvestre. Ello significa que la cosmovisión mapuche, establece una relación de equilibrio y armonía con la naturaleza, atribuyéndosele vida propia, siendo el ser humano parte de ella y no su dominador. Es también expresión y medio de relacionarse con las formas de trascendencia propias de las creencias del pueblo. De esta manera, la naturaleza al formar parte de un territorio, se convierte en un contexto de relaciones humanas, naturales y trascendentales para el mapuche. Pero, no así para la sociedad no mapuche u occidental, (Williamson, 2001). Para los occidentales, la naturaleza es un objeto de observación, goce, uso y usufructo, lucro, es algo externo al ser. Para los indígenas en general y mapuche en particular, la naturaleza es a lo que se pertenece y por tanto la relación es entre sujetos y naturaleza de un mismo mundo. Para la primera concepción, la naturaleza puede ser usada en beneficio humano, por tanto puede y debe ser civilizada (con los indígenas que están en ella), para los segundos, debe establecerse, una relación que asegure la vivencia colectiva, humana y natural, (Williamson, 2001).

Dentro de esta concepción, existe una forma propia de ver y entender el wall mapu o mundo la que se representa en diferentes espacios o dimensiones, estos son los siguientes:

1.- Wenu mapu (tierra de arriba): Mundo sobrenatural, donde se encuentran las fuerzas y energías positivas, como los espíritus de los antepasados, las estrellas, lunas y otras fuerzas.

2.-Nag mapu (tierra): Mundo natural, donde habita la gente, animales, plantas, montañas, cerros, bosques, y lugar de energías positivas y negativas, donde la persona tiene la función de equilibrar ambas fuerzas, a través de diferentes ritos y ceremonias, especialmente el ngillatun y machitun.

3.- Minche mapu (tierra de abajo): mundo sobrenatural, espacio ubicado debajo de la tierra, lugar de energías positivas y negativas.

Según Grebe (1998), respecto a la cosmovisión mapuche, en el wenu mapu existen cuatro espacios caracterizados por las fuerzas del bien, donde residen los dioses y espíritus benéficos, antepasados, machis, longkos y caciques difuntos. En el nag mapu plantea que existen las fuerzas del bien y del mal y es el espacio donde residen los hombres y mujeres mapuches y en el minche mapu afirma que habitan las fuerzas del mal, de enfermedad y muerte. Según la tradición oral mítica mapuche, el cosmos se compone de siete tierras cuadradas, plataformas estratificadas y superpuestas en el espacio cósmico. Dichas tierras representan dominios controlados por potencias sobrenaturales, tanto benéficas y constructivas, como también maléficas y destructivas, (Grebe, 1998).

Por su parte (Bacigalupo, 2001), plantea que existe una visión tradicional dualista del mundo mapuche, donde los rituales sirven, para mantener el equilibrio entre fuerzas contrapuestas y conflictivas. Cada deidad y espíritu, tiene una cara que es favorable al ser humano y a la cual apelan en sus rogativas y otras que se oponen a ellos o los castiga. Otro aspecto de gran relevancia para los kimche, es el Meli witran mapu (cuatro puntos cardinales) . Dentro de esto, enfatizan que el más importante es el puel mapu o también llamado tripawe antü, que es la tierra ubicada hacia el Este o salida del sol, y punto de referencia mapuche, representando según los kimche, los kúme newen o energías positiva y todo lo bueno, por ello afirman, que todas las ceremonias se inician mirando hacia esa dirección, de igual forma, los ngillatuwe o campo ceremonial mapuche. También la ruka o casa tradicional, la puerta principal se ubica hacia la salida del sol, esto aún se mantiene, sobre todo los y las machi. Según Grebe (1998), indica que dentro de la cosmovisión mapuche otro aspecto significativo de destacar, es la importancia que se le asigna a las orientaciones espaciales, especialmente los puntos cardinales denominados Meli witran mapa. y sostiene que:

- El Este, es donde nace el sol, tiene una connotación positiva y benéfica, asociándose al blanco, la fertilidad, la abundancia, la buena cosecha y espíritus positivos.

- El Sur tiene una connotación relativamente positiva.
- El Oeste tiene una connotación negativa.
- El Norte tiene una connotación relativamente negativa, ya que es la dirección donde vinieron los winka, con plagas y enfermedades, se asocia a las lluvias, heladas y la mala suerte, (Grebe, 1998).

Sin embargo, Caniullan (2000), afirma que en todos los espacios del wall mapu o universo, existen espíritus y todos tienen el mismo valor al igual que las personas, refutando que todo lo bueno esté sólo en el wenu mapu y que todo lo que existe en el minche mapu sean fuerzas negativas. Argumenta que todos somos iguales y todas las fuerzas son iguales. Y expresa al respecto, cuando se habla del fúcha, kuse, ülcha, y weche, como los interlocutores del hombre hacia una fuerza, no significa que estas fuerzas estén sólo en el wenu mapu, sino en todos los espacios, por ello cuando alguien se dirige a un trayen que es un cascada diría: ngen trayen fúcha, ngen trayen kuse, ngen trayen weche, ngen trayen ülcha, por tanto, en todos los espacios existirían fuerzas en una forma de espíritu o püllü. Pero también es necesario dilucidar, que en la actualidad, hay una polarización de la cosmovisión mapuche según la dicotomía bien-mal debido a, la influencia del cristianismo y según el grado de influencia en las personas. Algunas deidades, espíritus y espacios, se consideran primordialmente positivos y se asocian al Dios cristiano, la virgen, Jesús y los santos, mientras que otros se consideran negativos y se asocian al diablo, (Bacigalupo, 2001). A pesar de las contradicciones y ciertas discrepancias antes descritas, todo el proceso de formación y educación tradicional mapuche, se ve influenciado en relación a la cosmovisión y espiritualidad, con los matices de cada identidad territorial. Del mismo modo el comportamiento humano y el estar en armonía, que en mapudungun se denomina kúme felen, tiene relación directa con lo espiritual, psicológico, sociocultural, y lo físico, componentes centrales del ser mapuche, por ello, investigaciones manifiestan que las culturas indígenas son holísticas y cíclicas, no existiendo separación ni fragmentación, sino un todo, integrado e interrelacionado, por lo consiguiente; la ciencia, el saber y el conocimiento indígena, nace de esta concepción de vida. En contraste, a la ciencia occidental que se basa en la fragmentación y la no unidad (Mazorco, 2006). La ciencia occidental se basa en la no unidad, es decir, parte de la separación materia-espíritu, mente-cuerpo, razón- intuición, sujeto-objeto, cultura-naturaleza, además en esta separación, se impone uno sobre el otro. Se concluye entonces que la formación y socialización mapuche no es aislado, sino

holística e interrelacionada, puesto que de esa forma, se posibilita una vida equilibrada del che o persona mapuche como un componente más del wall mapu o universo, (Mazorco, 2006).

Análisis de Subcategorías

Todas las sociedades, han establecido a través de la historia, legados culturales, los que han sido transmitidos a las nuevas generaciones por medio de formas propias de educar. En las sociedades originarias, el aprendizaje y la educación indígena, se realizan mediante la participación en las actividades de la vida adulta, (Gimeno, 1998).

1. Formación Del Az Che.

En la formación de la persona mapuche se busca que el individuo se desarrolle integralmente, para participar adecuadamente en su sociedad. Al respecto, los kimche plantean cuatro conceptos valorativos de gran importancia, que determina el carácter y la personalidad, denominada Az che y por ende la forma de comportarse en la sociedad y con la naturaleza. Estos conceptos son los siguientes:

- 1.-Kümeche o Ülmen: Persona con poder económico, pero caritativa, solidaria.
- 2.-Kimche: Persona con sabiduría, buenos pensamientos y respetuoso.
- 3.-Norche: Persona recta o correcta, razonable.
- 4.-Newenche: Persona con fortaleza espiritual y psicológica, capaz de dirigirse a otros con desplante.

Cuando el joven tenía alrededor de 12 años se le decía, tu ya no eres un niño, por lo tanto, debes pensar y revisarte así misma (hacer ngünezum) y adquirir dichos conocimientos, pero debes escuchar muy bien los consejos y conversaciones que se te entregue y se le decía que tenía que tener características propias de una persona, que son, kimche, Norche, Kümeche y Newenche, estos asuntos se conversaban en forma pausada, con mucho respeto, cuando el joven estaba pasando de la niñez a la adolescencia, se le hacía tomar conciencia de su propio actuar, es decir, hacer ngünezum de su actuar en la vida y sociedad, ello significa que la formación estaba en directa correlación a la edad y etapa de desarrollo. Estos cuatro valores o principios son muy importante, ya que no tiene que ver solamente, con el comportamiento entre los seres humanos, sino también con la naturaleza, en las ceremonias y con las personas, hablar bien, dialogar, saludar.

Por lo tanto en la formación y educación, se le da mucha importancia la relación de respeto que debe existir con el otro, pero también, el por qué se debe actuar y obrar de esa forma, además se manifiesta la importancia y el valor del trabajo para las personas. A los longkos los formaban de muy niños para ser sabios para todo, porque era la máxima autoridad mapuche, por lo tanto, debía actuar correctamente en todo, cuando había guerra, en una ceremonia religiosa, porque el longko ordenaba todo, finalmente si el longko cumplía con todos esos requisitos, recién era longko porque lo formaban de niño. La importancia de la formación para ser longko, como un proceso constante, pero también significa que había personas que iban guiando y formando al niño, hasta tener una formación acorde a las funciones que debía cumplir.

En la formación del Az che, intervienen diferentes aspectos propios de la cultura mapuche, que se encuentran interrelacionados. Los aspectos que aparecen claramente en son: tuwün y küpan, como base de la identidad personal y social, la espiritualidad y religiosidad denominada feyentun, el mapudungun como base que permite la transmisión de conocimientos, y el kimeltuwün como formas propias de educar y formar, aspectos que se van desarrollando mediante la socialización en el contexto del territorio o ad mapu, teniendo como principal instrumento el mapudungun, pero también como aspecto más general los propios universos simbólicos de la cultura. Como afirman, Berger y Luckman (1968), la sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en el mismo proceso de internalización. Esta cristalización se corresponde con la internalización del lenguaje, constituyéndose por cierto el contenido e instrumento más importante de la socialización. Por otro lado manifiestan, que el joven no internaliza el mundo de sus otros significantes como uno de los tantos mundos posibles, lo internaliza como el mundo, el único que existe y que se puede concebir, Por esta razón, el mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la conciencia con mucho más firmeza, que los mundos internalizados en socializaciones secundarias, (Berger y Luckman, 2001).

En la siguiente Fig. N°10, se muestra una representación gráfica de los conceptos mapuche relacionado con la formación integral de la persona, considerando la cosmovisión cultural mapuche y el mapudungun, sintetizando la formación del az che y los términos que se relacionan directamente a ella, desde el punto de vista de cultura mapuche.

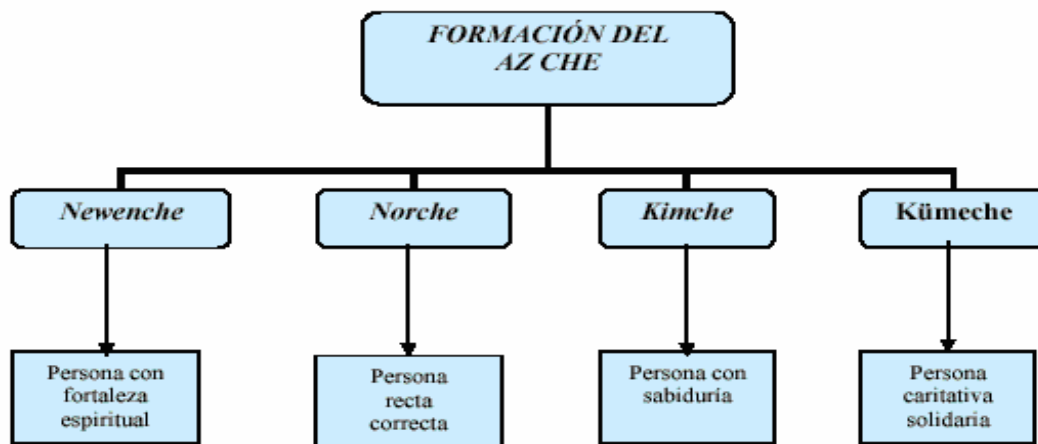


Figura N° 10. Organigrama de los Conceptos Mapuches, Relacionados con la Formación Integral de la Persona.

2. Tuwün y Küpan. Base de la Identidad Individual, Social y Territorial

La formación de la identidad individual y social, esta en directa relación a los universos simbólicos de cada sociedad, es decir, a una concepción de mundo particular, donde existen principios, normas y valores en el proceso. También, existe una forma de relación con la naturaleza y lo espiritual fuertemente vinculados, que interviene en el proceso de socialización del joven mapuche, y que a la vez, permite la transmisión del patrimonio cultural, y la formación de personas en la dimensión individual y social, en base al conocimiento tradicional. De igual manera, culturalmente se cree que los espíritus o püllü de los antepasados, influyen en sus descendientes, tanto en su identidad individual como social, al respecto se señala, Esta relación espiritual del che es inconsciente, sin embargo, son los que determinan la identidad interna espiritual de la persona, y está referida a los az (identidad particular), esta identidad puede ser individual y colectiva, lo último tiene relación con el reñmawen (familia extendida). Este fenómeno es entendido como el kisu güneluwün (acción involuntaria), y tiene una directa relación con generaciones de los antepasados, que tienen incidencia en la vida de sus descendientes en el nag mapu como entes reforzadores y de la conservación de la identidad, cuya base se encuentran en un contexto espacial y temporal del cual proviene y se proyecta el kimün (Foerster, 1995, Pichanao *et al.*, 2003).

Según los kimche y otros estudios, plantean que el *tuwün*, se refiere a la procedencia territorial o *lof* de la persona, es decir, el contexto sociocultural donde la persona nació y fue socializado y el *küpan* o *Küpalme*, se refiere a la procedencia familiar, en este sentido se relaciona con dos aspectos que son el *az* externo y el *az* interno. El externo tiene que ver con los rasgos físicos y el *az* interno se relaciona con la transmisión de la herencia en los aspectos psicológicos, especialmente lo espiritual o *Püllü*. En relación a esto se afirma, que el *küpalme* de la persona, entendido como la transmisión de la herencia del *az* interno, es la manifestación concreta del *püjü* de unos de los antepasados en el *che*, este vínculo bidimensional con los antepasados va determinando las características psicológicas de la persona y esto acompañado de un contexto cultural pertinente durante el proceso de socialización, es determinante en la construcción de la personalidad y la identidad del *che* mapuche (Foerster, 1995, Pichanao *et al.*, 2003).

Por ello, dentro de esta categoría se enfatiza la importancia de la ascendencia familiar (*linaje*) como territorial, que en *mapudungun* se designan con los términos *küpan* y *tuwün*, respectivamente. Quedando de manifiesto el valor de la ascendencia, el *reñmawen* o sistema de parentesco y el *lofche* o territorio con su propio *ad mapu* (características del territorio). Estos aspectos son relevantes en la socialización y conformación de la identidad personal y social del joven, pero también la identidad de un espacio territorial, puesto que constituyen los elementos fundamentales de la identidad personal y social mapuche. En relación a este aspecto, a los jóvenes se les iba transmitiendo de generación en generación, por los abuelos, padres, y parientes. Los nombres de personas también están en relación a la naturaleza o a las características del *mapu* y *az* que debía tener la persona o de los antepasados, y esto es sabiduría mapuche y así se identifica con el lugar. Por eso hay pocos apellidos mapuche que se repiten. En esto queda claramente establecido que existe una estrecha relación entre territorio, nombre mapuche, sentido de identidad y pertenencia sociocultural, aún más, la especificidad de los nominativos topográficos y patronímicos, señalan cómo el pueblo mapuche, construye su entorno y a través de éste su identidad. En la Fig. N° 11 se representa de manera esquemática lo planteado anteriormente.

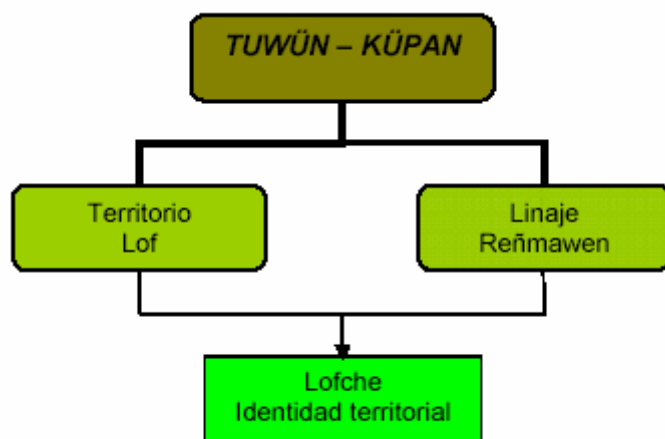


Figura N° 11. Relación entre el Tuwün y Küpan en la Formación de los Jóvenes Mapuche en Base a su Identidad Territorial.

Además, de acuerdo al küpan y tuwün se determinan los roles y funciones que la persona va a ocupar en el lof o comunidad, por otro lado, a partir de estos elementos se puede hoy día reconstituir los territorios y desarrollar programas con mayor pertinencia social y cultural, donde la educación puede hacer un aporte significativo. Los roles y funciones en el caso de los o las machi y otras autoridades religiosas se van traspasando de generación en generación, cuando se pertenece a ese küpalme, en consecuencia, no cualquier persona puede asumir como tal. Pues el espíritu denominado püllü, busca alguien de su linaje para seguir sirviendo y la persona debe desempeñar la función que le corresponde en la comunidad y sociedad. En este sentido si una persona es machi küpalme, longko küpalme, zungumachife küpalme, rütrafe küpalme, püñeñelfe küpalme, su misión en el nag mapu, es ejercer dicha función, puesto que el cumplir su misión, le garantiza un bienestar interno, en lo cultural, espiritual y psicológico, llamado kúme felen (Foerster, 1995, Pichanao *et al.*, 2003).

Culturalmente y formativamente todo mapuche debe conocer su küpan, tuwün y ad mapu, como conocimientos básicos y esenciales para establecer relaciones sociales con otros mapuches, y ampliar sus conocimientos a otras destrezas cognitivas como el aprender, haciendo pentukun, (discurso ritual de saludo), wewpitun, (parlamentar), el gülamtun, o servir como werken (vocero, persona con habilidad para manejar el protocolo mapuche), considerando por cierto el ngünezua y rakizua, como conceptos claves para ir adquiriendo y fortaleciendo el mapuche kimün. Se reconoce entonces, que la cognición no es un proceso puramente mental, sino un proceso de

permanente adaptación con el entorno, coincidiendo con lo que sostienen que el conocimiento y el aprendizaje se define como un cambio de conducta para adaptarse al medio, entonces el vivir, es un proceso continuo de cambio autogenerador para complementarse y adaptarse al entorno. (Mazorco, 2006).

3. Mapuche Feyentun

El feyentun tiene que ver con el respeto a toda la naturaleza, tales como ngen ko, ngen mawida, ngen lelfün, esto hay que tenerlo en consideración, cuando una persona mapuche va intervenir o explotar un bosque o hacer uso de cualquier recurso natural, la persona debe pedir permiso, no hay nada que este solo en la naturaleza, Chaw Dios, dejó todo, las personas que hacen daño y no respetan la naturaleza o queman lugares que no deben quemar, como un menoko, se enferman. Esta categoría se refiere a la espiritualidad, religiosidad y creencias del mapuche, exteriorizándose o expresándose en las siguientes actividades de identificación del pueblo mapuche:

- a) Ceremonias religiosas y espirituales.
- b) Relación persona naturaleza.
- c) Respeto y reciprocidad con la naturaleza.
- d) Identificación con la tierra y un territorio.
- e) Creencia en fuerzas y energía denominados ngen y newen.
- f) Espacios y dimensiones del mundo.
- g) Creencia en ngünechen (sostenedor de la persona) y espíritus superiores (familia originaria).
- h) Importancia que se le atribuye a los pewma o sueños.

Las ceremonias que aparecen con frecuencia son: el ngillatun, (cermonia de rogativa) machitun (ceremonia sanación), ngeykurewen (ceremonia renovación de poderes y compromisos), llellipun (ceremonia de petición y agradecimiento), y we tripantu(año nuevo mapuche), pero la principal ceremonia de orden masiva y comunitario, donde explicitan que existe muchos kimün, que los jóvenes en general deberían conocer, es el ngillatun. En el hay mucho kimün por lo tanto, no debería terminarse nunca, es una ceremonia donde se ora, pide y agradece a chaw ngünechen. Los significados de las banderas, de los animales que están presentes, de los animales que se sacrifican, de los choyke, todo eso los jovenes deberían saber por qué se hace. Como bien se afirma en el ngillatun, se expresa la religiosidad mapuche, ceremonia que se realiza en un lugar específico y sagrado llamado ngillatuwe, donde se reestablece la

comunicación y equilibrio con todos los seres que conforman el wall mapu o mundo mapuche. Se renueva el compromiso con el mapu tierra, con los espíritus, para el bienestar de las personas y la comunidad, para eso las familias ofrecen diferentes ofrendas, como cereales, legumbre, y todo tipo de alimentos en agradecimiento y petición a ngünechen y ngünemapun. Para ello se realizan diferentes ritos, usando diferentes símbolos religiosos propios de cada lofche (ad mapu). En consideración a la relación persona naturaleza.

Se entiende entonces, que las sociedades indígenas viven de acuerdo a su propia visión de mundo, lo que les permite desenvolverse en forma optima como personas basadas en su propia filosofía de vida, que la orienta a vivir en armonía con los elementos naturales y sobrenaturales, con el fin de encontrar un equilibrio, paz interior y estabilidad de su existencia. Cuando un individuo mapuche realiza sus actividades y labores pensando y teniendo presente a Chaw Dios, esa persona será una gran persona, kúme che ngeay, tendrá sabiduría, tendrá buena salud, tendrá un buen pensamiento, un buen consejo, un kúme kimün”.(Pichanao *et al.*, 2003). Esto muestra, que el tener estas cualidades como persona, es producto de una relación íntima y congruente con el comportamiento interno del ser humano y a la presencia de un espíritu superior como Chaw Dios (Fig. N° 12).

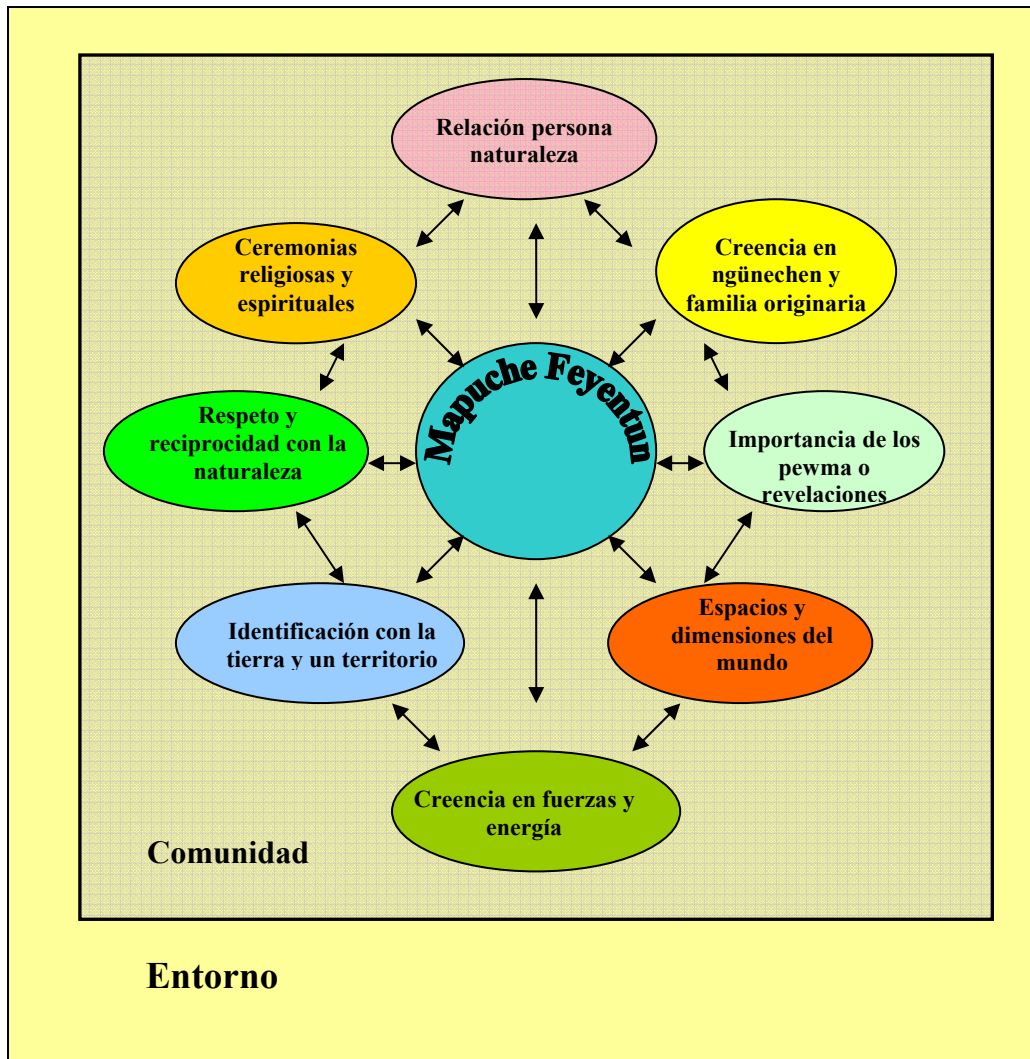


Figura N° 12 .Elementos que Forman Parte del Feyentun, Según los Kimche o Sabios Mapuche y Como Se Relacionan Entre Ellos.

4. Mapudungun: Base de la Formación y Adquisición del Mapuche Kimün.

Los idiomas son medios culturales que permiten decodificar el mundo, darle sentido y existencia a las cosas de acuerdo a la realidad cultural y social. (Loncón, 2000). Así el lenguaje, es el eje articulador de todos los mundos simbólicos que construimos, pensamos y soñamos. Entre todos los códigos que emplea el ser humano para comunicarse, la lengua es el único que permite hablar sobre si mismo y sobre los demás. La lengua es la identidad de los pueblos, como estos se reconocen y son conocidos por esta. En la cultura mapuche, una persona con un buen manejo y uso del

lenguaje es considerado un gran sabio kimche y de gran relevancia en eventos culturales propios. Por ello, se señala que el mapudungun o lengua mapuche, es la base de la formación, la identidad y del conocimiento propio. Al respecto, el que sabe hablar mapudungun tiene mayor claridad en cuanto a nuestros propios kimün, que tienen relación con la historia, con lo que los abuelos y abuelas les contaban y todo en mapudungun, de esa forma se transmite el conocimiento. Saber mapudungun es muy importantes ya que posee todo el conocimiento, el que sabe mapudungun entiende muchas cosas del pueblo mapuche, como por ejemplo, las ceremonias mapuche. lo más importante es enseñar en la escuela el mapudungun, para volver hablar y los niños no se avergüencen, así también, puedan participar en ceremonias mapuche como el ngillatun, saber los significados de los nombres de sus propias comunidades, (Zuñiga 2006).

Según Loncón (2000), cada lengua interpreta la cultura a la que pertenece y desarrolla los recursos lingüísticos y estilísticos necesarios para sus hablantes, no habiendo desde este punto de vista, lengua superior o inferior a otras. Todas desarrollan expansiones lingüísticas conforme al medio social, medio ambiental y cultural a la que pertenezcan, de acuerdo a lo anterior, se puede afirmar que todas las lenguas son iguales, en cuanto todas sirven para comunicar, interactuar y expresar lo que pensamos y sentimos. Para Mead, 1934, “pensar es lo mismo que hablar con otras personas. En otras palabras, el pensamiento implica hablar con uno mismo. Por su parte Berger y Luckman (2001), plantean que el lenguaje, es el sistema de signo más importante de la sociedad humana, y por lo mismo la vida cotidiana.

El mundo en general se hace consciente a través del lenguaje y en gran medida surge a partir de él. Con el lenguaje pensamos y ordenamos los datos de la realidad, y se nos presenta inteligible precisamente porque, al nombrar las cosas podemos aprehenderlas, (Chiodi y Loncón, 1995).

De ello podemos afirmar, que la realidad de la vida cotidiana y toda situación social y cultural, tiene que ver con el lenguaje, pues este permite la transmisión de información y construye conocimiento. Por lo consiguiente, cada lengua es el mejor sistema de comunicación que existe para las necesidades propias de cada comunidad lingüística. Por ello se afirma que, cada cultura y cada lengua organiza, y divide al mundo de acuerdo a su propia concepción y a las categorías que ellos estiman necesarias y útiles para sus propósitos.

Los kimches señalan, que la lengua mapuche es oral, y que se trasmite de generación en generación, de padres a hijos y de esa forma se va aprendiendo y usando

en diferentes actividades propias de los mapuches, como las ceremonias, trabajos agrícolas, para aconsejar y orientar a nuestros hijos, porque al hacerlo en castellano no es lo mismo. Aquí queda claramente expresado, la importancia del mapudungun, poniendo el énfasis finalmente, que no es lo mismo usar el castellano que el mapudungun, sobre todo en el aconsejar y orientar, significa entonces, que cada lengua expresa lo que realmente quiere decir. De partida en mapudungun, porque hay palabras y conceptos propios de el, y al traducirlo al español cambia bastante el sentido, hay palabras y conceptos mapuches que no son traducibles, pero hay un acercamiento por supuesto, pero la connotación que tiene desde el mapudungun, tiene otro valor, entonces para transmitir valores desde la cultura mapuche, se debe hacer en mapudungun, (Zuñiga, 2006).

En consecuencia, las lenguas son el fiel reflejo de una comunidad lingüística y de su cultura, en este sentido, todas las lenguas sirven para comunicar todo lo que los miembros de esa cultura quieran expresar y con todos los tonos y matices que lo quieran hacer. La lengua en la cultura mapuche, cumple primero una función social, pues refuerza los lazos sociales y es un medio de comunicación tanto interpersonal como comunitario, lo que le da también un carácter integrador, y una función histórica, ya que refuerza las relaciones con los orígenes y los antepasados, además de conservar y transmitir creencias ancestrales, (Caniguan, 2006 y Zuñiga, 2006). El mapudungun es trascendental, para las diferentes actividades y ceremonias propias del pueblo mapuche, sin él no se podría realizar dichas ceremonias y cada vez irían desapareciendo conjuntamente con los mapuche, por estas razones, se plantea que merece ser incorporado en los planes y programa de estudios (EIB), ya que permite la comunicación, la relación de seguir siendo mapuche (identidad), entrega unidad al pueblo y permite la formación, además de ser la base del mapuche kimün.

Queda de manifiesto que el mapudungun es un instrumento de poder e integrador del ser mapuche, que permite la transmisión de conocimientos propios y al mismo tiempo entregan identidad al pueblo mapuche (Fig. N°13). Según los Kimches, el mapudungun no sólo debe enseñarse en forma oral, sino también escrita, y por otro lado debe ser una lengua de enseñanza, el mapudngun es trascendental, para las diferentes actividades y ceremonias propias del pueblo mapuche, sin él, o se podría realizar dichas ceremonias y cada vez irían desapareciendo conjuntamente con los mapuche, por estas razones plantean que merece ser incorporados en los establecimientos educacionales para no desaparecer como sociedad.

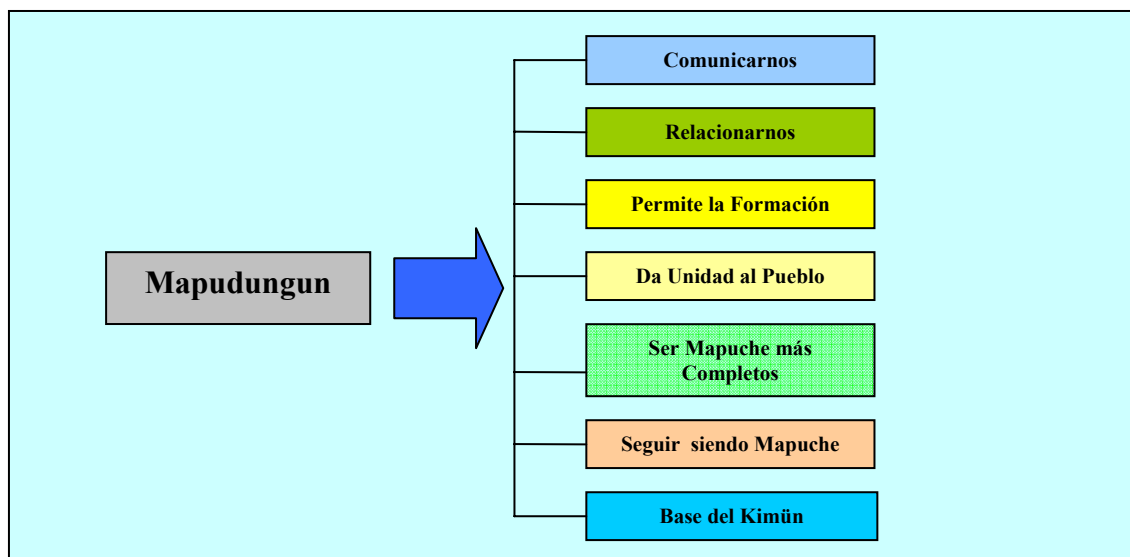


Figura N° 13. El Mapudungun y Su Importancia Según los Kimches en la Educación Mapuche.

5. Mapuche Kimeltuwün, Formas Propias de Educar.

El proceso de educación y socialización mapuche, al igual que en otras culturas, posee elementos, métodos, principios éticos, situaciones de enseñanza, sujeto que enseña, sujeto que aprende y finalidad de la enseñanza, los que constituyen el marco orientador para una educación, que transmite y forma a sus sujetos bajo valores éticos, morales, creencias y prácticas propias, con un propósito explícito, que es la de formar el Az che. Entre los métodos y procesos referidos a la adquisición de mapuche kimün (conocimiento mapuche), se encuentra (Ministerio de Educación).

- a) Allkütun: Tiene relación con el aprender sabiendo escuchar.
- b) Azkintun: Tiene relación con el aprender sabiendo observar.
- c) Kimkantun: Relacionado con el aprender a aprender, en un contexto determinado.
- d) Pepilkantun: Consolidación de lo aprendido, mediante la puesta en práctica de lo adquirido en una situación real, los cuales formarán al sujeto, con dos capacidades que servirán para su posterior desarrollo, las cuales son:
 - El ngüneduamün: Que es la capacidad, para darse cuenta a través de la introspección permanente sobre su accionar cotidiano.
 - El rakiduamün: Es la capacidad para pensar en forma autónoma, siendo capaz de generar nuevas reflexiones, en todos los ámbitos sociales.

De acuerdo a lo anterior, la educación, formación y socialización, es entendida como un proceso continuo, permanente y holístico, que se da y manifiesta a lo largo de toda la vida, para desarrollar al sujeto como persona integral, es decir, kúme az che. Es bajo esta concepción de educación, donde la familia mapuche, establece una manera particular de enseñar y aprender, relacionado con los contenidos culturales, basados en una cosmovisión, y conducidos por su principal medio de transmisión oral de conocimiento, el mapudungun. La formación de los jóvenes, estaba a cargo de los fütakeche, las cuales eran personas adultas (abuelo, abuela, papá, mamá, tíos, tías), pero también de los wüenkeche, es decir, de personas mayores no necesariamente familiares, históricamente el laku, abuelo paterno tenía una gran responsabilidad, en la actualidad la realizan los padres, especialmente la madre, transformándose en una de la principal fuente de transmisión y conservación de la cultura e idioma mapuche, en los jóvenes y sociedad mapuche en general. Pero también se puede señalar que hoy día en algunos casos no se está transmitiendo, sobre todo el mapudungun, por diferentes factores: uno de ello es el contacto con la sociedad no mapuche, la incorporación temprana del joven a la escuela, incorporación de moderados de aculturización, y por lo mismo una desvalorización del conocimiento propio por estas instituciones, especialmente la escuela, haciéndose necesario hoy revalorizar e incorporar a la institución familiar y escolar en saberes y valores mapuche como aspectos relevantes y que permitan el desarrollo de ambas concepciones de mundo para un verdadero diálogo cultural y la construcción de nuevos conocimientos, en el plano de la formación y el comportamiento como persona. Dentro de este proceso, de formación de los jóvenes, los mayores utilizan diferentes métodos y estrategias, entre las que se pueden mencionar:

- a) Ngülamtun: Se refiere a los consejos, que es una forma propia de formar y guiar a los jóvenes, en el proceso de desarrollo como persona.
- b) Epewtun: Son los relatos orales mapuche tipo cuentos, que tienen un carácter moralizador y de entretenimiento de la juventud.
- c) Ülkantun: Son los cantos mapuche, utilizados como entretenimiento y formación de los jóvenes.
- d) Nüttramtun: Se refiere a todo tipo de conversación, utilizadas para formar y orientar a los jóvenes.

- e) Alkütun: Es el acción de escuchar, considerando como un primer ejercicio básico, para la comprensión de los fenómenos que ocurren en su diario vivir.
- f) Azkintun: Es la acción de ver y prestar atención a los diferentes fenómenos y acontecimientos que ocurren a su alrededor, para internalizarlos, a través de la visión.
- g) Azumazumtun: Es la acción de aprender echando a perder o aprender haciendo.
- h) Rakizuamün: Es la acción y la capacidad de pensar en forma autónoma, siendo capaz de generar nuevas reflexiones, en todos los ámbitos.
- i) Ngünezumün: Es la capacidad de darse cuenta de sus propios actos, a través de la introspección.

En la Fig. N° 14, se muestra la relación que existe entre los diferentes procesos de formación de los jóvenes mapuches, a sus diferentes edades de desarrollo.

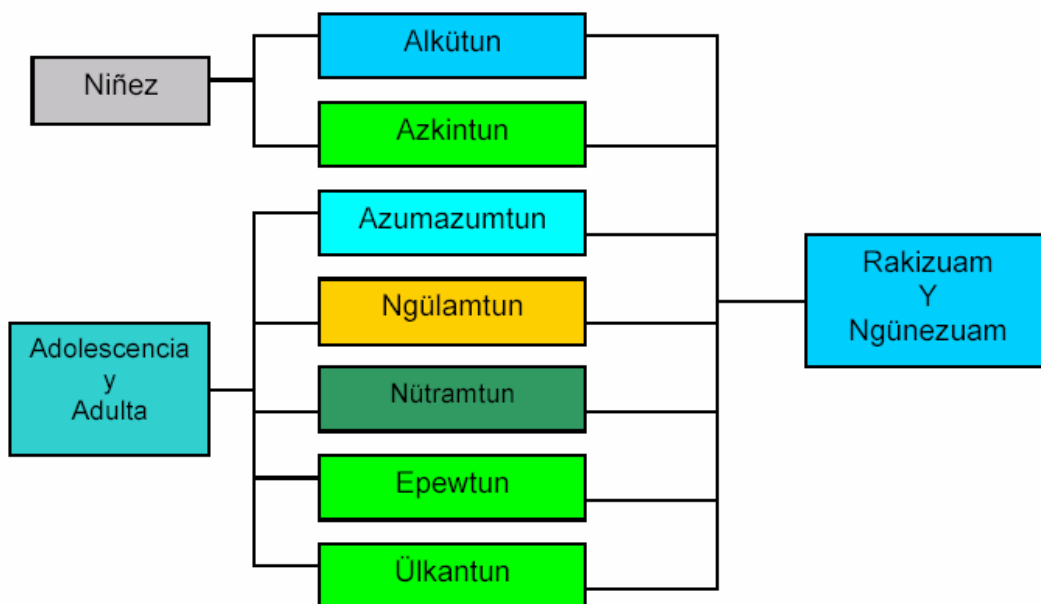


Figura N° 14. Relación que Existe Entre los Diferentes Procesos de Formación de los Jóvenes Mapuches

Para los kimche, el rakizuam y ngünezum, son procesos mentales y psicológicos permanentes del hacer, decir y ser de la persona, esto expresa que aún existe o está presente en las familias mapuche las formas propias de educar, orientar y formar, ello no quiere decir, sin embargo, que todo se haga en mapudungun, puesto que no en todas las familias mapuche, se está hablando la lengua por diferentes razones. Los kimche orientan a la juventud, de la siguiente manera: Los fütakeches para orientar a

sus hijos los juntaban y les decían; nüttramkayain (vamos a conversar), ngülamtuain (vamos a aconsejarnos), para ello los sentaban a la orilla del fogón, y de esa forma aconsejaban a los joneves, para estar bien, para vivir bien, para no envidiarse, para tratarse como hermanos, así se les aconsejaba, para que fueran buenas personas, deben trabajar, deben estar bien, algún día llegaran hacer personas de verdad. De manera, que es de gran importancia en la enseñanza del nüttramkawün (conversación) y el ngülamtun (consejos) de los mayores, hacia los jóvenes, por otro lado estas conversaciones y consejos están orientados hacia personas en desarrollo y formación, que deben llegar a ser personas en plenitud, queda manifiesto entonces, que la formación es un proceso que todos los jóvenes deben experimentar, el cual se hace en momentos y espacios concretos y adecuado, según el caso y las circunstancias. Demostrando que hay una correlación entre el acto de escuchar alkütun y llegar a ser kimche, por otro lado queda claro también que hay un respeto hacia los adultos, las mujeres, los niños y a los pu reñma o linaje, como base para el respeto de otros que no pertenecen a los pu reñma.

Respecto a la forma de educar en la actualidad, se han perdido muchos conocimientos mapuche y por lo tanto también han ido desapareciendo las formas propias de educar y de formar a la juventud; por otro lado los roles que cumplía la familia y los adultos han sido de alguna manera transferidas a las escuelas, pero dentro de la formación y educación mapuche, a los jóvenes se les enseñaba a relacionar y comparar, pero con fenómenos y situaciones de su entorno más cercano, ello significa que existía un contexto de aprendizaje que facilitaba dicho proceso. Esta situación actualmente sigue vigente en las familias y comunidades, pero ya no se hace todo en mapudungun, sin embargo, el joven sigue socializándose en dicho ambiente. Por tanto, existe un aprendizaje cognoscitivo social observacional y experiencial, que se va cultivando y haciéndose más significativo para el individuo, preparando al joven para ser una persona competente en su sociedad, integrando a través de este proceso, los tres tipos de saberes que demanda actualmente la educación, los cuales son: conceptual, procedimental o saber hacer y el actitudinal que se refiere al ser y al actuar, pero desde los parámetros culturales mapuche. Según Vygotski (1978) las funciones mentales superiores se desarrollan y aparecen en dos momentos. En un primer momento en el ámbito social, en un segundo momento, en el ámbito individual. La atención, la memoria, la formulación de conceptos es primero un fenómeno social y después, progresivamente, se convierten en propiedad del individuo. Cada función mental

superior, primero es social, es decir, *interpsicológica* y después es individual, es decir, *intrapicológica*. Esta separación o distinción entre habilidades y el paso de las primeras a las segundas es el concepto de interiorización, que en los jóvenes mapuches se va logrando mediante el *rakizuamün* y el *ngünezamün*. Finalmente, el desarrollo del individuo llega a su plenitud, en la medida que se apropia o hace suyo, interiorizando las habilidades *interpsicológicas*. En un primer momento, dependen de los otros, en un segundo momento, a través de la interiorización, el individuo adquiere la posibilidad de actuar por sí mismo y de asumir su responsabilidad, de su actuar de acuerdo a su *rakizuam* y *ngünezam*. Desde este punto de vista, el proceso de interiorización es fundamental para el desarrollo donde lo *interpsicológico* se vuelve *intrapicológico*; el paso de una habilidad *interpsicológica*, a una habilidad *intrapicológica*, (Fig. N° 15). La posibilidad o potencial que los individuos tienen para ir desarrollando las habilidades psicológicas, en un primer momento, dependen de los demás. Este potencial de desarrollo mediante la interacción con los otros es la zona de desarrollo próximo.

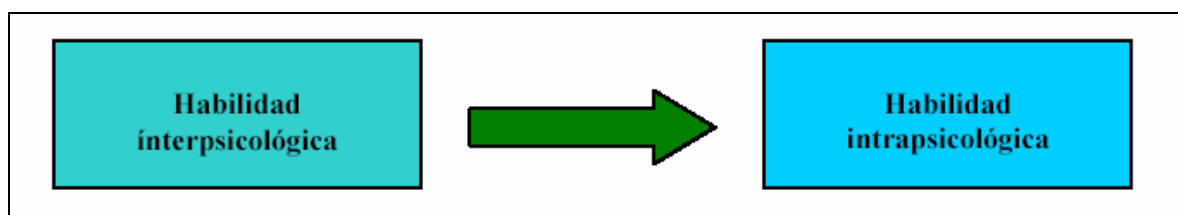


Figura N° 15. Proceso de Interiorización, según Vygotski 1978.

El conocimiento propio y la experiencia de los demás, son lo que posibilita el aprendizaje, consecuentemente, mientras más rica y frecuente sea la interacción con los demás y el entorno, nuestro conocimiento será más rico y amplio. La zona de desarrollo próximo, esta determinada socialmente. Se aprende con la ayuda de los demás, en el ámbito de la interacción social.

En relación al *epew* los *kimche* explican, que los *epew* sirven para formar al joven para aprender a memorizar, los *epew* tenían numerosos mensajes, y bastantes contenidos, relacionado con la naturaleza, con los animales, con el mar y cada *epew* tiene un lugar específico. Queda de manifiesto que el *epew* y territorio (toponimia) están relacionadas, reafirmandose el sentido de identidad y pertenencia de las personas. De esta forma el *epew* (cuento), permite ampliar el horizonte de los niños y permite desarrollar la sensibilidad y la capacidad de apreciación, favorece la comunicación de

las propias vivencias y la socialización, desarrolla la percepción y la profundización de juicios en el plano ético y moral. Puesto que los epew tienen un carácter moralizador, permitiendo la transmisión de valores, como la justicia, la honradez, el respeto por los más débiles, el respeto a la naturaleza y por supuesto permite la entretención de los jóvenes. En su especificidad contribuye a construir un saber propio e interactuar con otros conocimientos (Fig. N° 16).

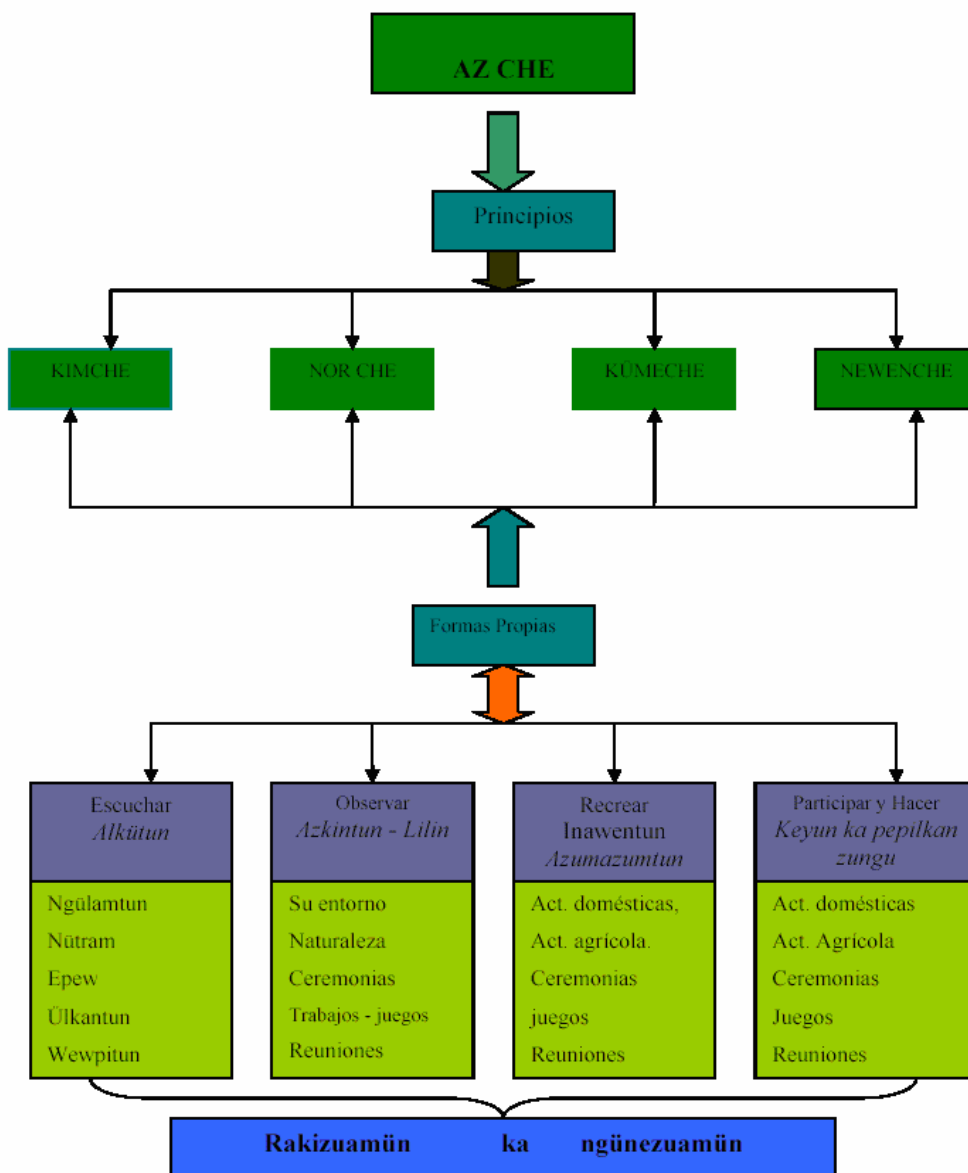


Figura N° 16. Interacción de los Grandes Principios y Formas Propias de Educar de los Mapuches.

ANEXO N° 2

ENCUESTA 2002

UNIVERSO QUE SE INCLUYE

POBLACION DE 18 AÑOS Y MAS (URBANA Y RURAL) RESIDENTE A LO LARGO DE TODO EL PAIS (se excluye Isla de Pascua).

COBERTURA DEL UNIVERSO

TODA LA POBLACION DEL PAIS EN BASE AL CENSO DE 1992 Y ACTUALIZADO CON INFORMACIÓN OBTENIDA DEL MARCO MUESTRAL QUE UTILIZÓ LA UNIVERSIDAD DE CHILE EN LA CASEN 2000 (se excluye Isla de Pascua).

MUESTRA

1.504 PERSONAS FUERON ENTREVISTADAS EN SUS HOGARES, EN 143 COMUNAS DEL PAIS.

EL METODO DE MUESTREO FUE ALEATORIO Y PROBABILISTICO EN CADA UNA DE SUS TRES ETAPAS (Manzana-Hogar-Entrevistado). EL NIVEL DE RESPUESTA LOGRADO FUE DE 86%.

NIVEL DE PRECISION

EL NIVEL DE PRECISION SE ESTIMA EN $\pm 3\%$ CONSIDERANDO VARIANZA MAXIMA Y UN 95% DE CONFIANZA.

FECHA DE TERRENO

LA RECOLECCION DE DATOS SE EFECTUO ENTRE EL **6 Y EL 25 DE JULIO DE 2002.**

ENCUESTA 2006

UNIVERSO QUE SE INCLUYE

POBLACION DE 18 AÑOS Y MAS (URBANA Y RURAL) RESIDENTE A LO LARGO DE TODO EL PAIS
(se excluye Isla de Pascua).

COBERTURA DEL UNIVERSO

TODA LA POBLACION DEL PAIS EN BASE AL CENSO DE 2002 (se excluye Isla de Pascua).

MUESTRA

1.505 PERSONAS FUERON ENTREVISTADAS EN SUS HOGARES, EN 148 COMUNAS DEL PAIS.

EL METODO DE MUESTREO FUE ALEATORIO Y PROBABILISTICO EN CADA UNA DE SUS TRES ETAPAS (Manzana-Hogar-Entrevistado). EL NIVEL DE RESPUESTA LOGRADO FUE DE 86%.

NIVEL DE PRECISION

EL NIVEL DE PRECISION SE ESTIMA EN $\pm 2,7\%$ CONSIDERANDO VARIANZA MAXIMA Y UN 95% DE CONFIANZA.

FECHA DE TERRENO

LA RECOLECCION DE DATOS SE EFECTUO ENTRE EL **24 DE JUNIO** y **13 DE JULIO DE 2006**.

ENTREVISTA REALIZADA AL MUNDO MAPUCHE RURAL Y URBANO ACTUAL

OBJETIVO DE LA ENCUESTA: Indagar la pertenencia de la etnia mapuche en el contexto global.

I.- Problemas Generales de las Instituciones.

1.- ¿Cuáles son los tres problemas que tienen en particular los mapuches, a los que debería dedicar el mayor esfuerzo en solucionar el gobierno?

- a) Recuperación de tierras indígenas ancestrales
- b) Pobreza
- c) Educación
- d) Empleo
- e) Salud
- f) Arreglar o regularizar los títulos de propiedad
- g) Vivienda
- h) Reconocimiento constitucional de los mapuches
- i) Protección y fomento de la lengua mapuche
- j) Protección y fomento de la cultura y costumbres mapuches
- k) Aumentar la representación política de los mapuches
- l) Acceso al crédito y asistencia técnica
- m) Delincuencia
- n) Distribución de la tierra al interior de las comunidades
- o) Protección de conocimientos ancestrales
- p) Sub-división de la tierra de los mapuches
- q) No sabe / No contesta

2.- En cuál de las siguientes situaciones Ud. o alguien de su familia ha tenido la experiencia de ser discriminado o perjudicado por ser mapuche.

- a) Al buscar trabajo
- b) En los sueldos
- c) En el trabajo
- d) En la escuela
- e) En una oficina pública

3.- A continuación le voy a leer los nombres de algunas instituciones. ¿Cuánta confianza tiene en cada una de ellas?

- a) CONADI
- b) Longko de mi comunidad
- c) Machi de mi comunidad
- d) Consejo de todas las tierras
- e) Coordinadora Arauco – Malleco
- f) Ad Mapu
- g) Identidad Territorial Lafkenche
- h) Asociación Ñancuqueo de Lumaco
- i) Consejo Werken Lof Budi

j) Kallfũlikan

4.- Algunos grupos u organizaciones mapuches. Para cada una de ellas, ¿ podría decirme si las conoce o no las conoce?

- | | | |
|------------------------------------|-----------------|--------------------|
| a) Consejo de todas las tierras | La conoce | No la conoce |
| b) Coordinadora Arauco-Malleco | La conoce | No la conoce |
| c) Ad Mapu | La conoce | No la conoce |
| d) Identidad territorial Lafkenche | La conoce | No la conoce |
| e) Asociación Ñancuqueo de Lumaco | La conoce | No la conoce |
| f) Consejo Pu Werken Lof Budi | La conoce | No la conoce |
| g) Kallfũlikan | La conoce | No la conoce |

5.- ¿Que tan representado se siente Ud por las instituciones?

a) Coordinadora Arauco- Malleco

- i) No sabe / No Contesta
- ii) No me representa
- iii) Me representa un poco
- iv) Me representa mucho

b) Consejo de todas las tierras

- i) No sabe / No contesta
- ii) No me representa
- iii) Me representa un poco
- iv) Me representa mucho

c) Identidad territorial Lafkenche

- i) No sabe / No contesta
- ii) No me representa
- iii) Me representa un poco
- iv) Me representa mucho

d) Consejo Pu Werken Lof Budi

- i) No sabe / No contesta
- ii) No me representa
- iii) Me representa un poco
- iv) Me representa mucho

e) Ad Mapu

- i) No sabe / No contesta
- ii) No me representa
- iii) Me representa un poco
- iv) Me representa mucho

f) Asociación Ñancuqueo de Lumaco

- i) No sabe / No contesta
- ii) No me representa
- iii) Me representa un poco
- iv) Me representa mucho

g) Kallfülikan

- i) No sabe / No Contesta
- ii) No me representa
- iii) Me representa un poco
- iv) Me representa mucho

II.- Cultura e Identidad

1.- ¿Cuáles considera que son las dos características más importantes que definen a una persona Mapuche?

- i) Que hable la lengua mapuche
- ii) Los apellidos que tiene
- iii) La apariencia física que tiene
- iv) La vestimenta que usa
- v) Que viva en tierras mapuches
- vi) Que viva en comunidad
- vii) Que participe en ceremonias o ritos mapuches
- viii) Que se case de acuerdo a la costumbre mapuche
- ix) Los hábitos de trabajo que tiene
- x) Considera a la/ el machi una persona importante
- xi) No sabe / No contesta

2.- ¿Se siente Ud. Mapuche, Chileno, o una mezcla de los dos?

- i) Chileno
- ii) Mapuche
- iii) Chileno y Mapuche al mismo tiempo
- iv) Mapuche primero y Chileno después
- v) Chileno primero y Mapuche después

3.- ¿Se siente plenamente integrado/a a Chile o, más bien, parcialmente o nada integrado a Chile?

- i) Plenamente integrado
- ii) Parcialmente integrado
- iii) Nada integrado
- iv) No sabe / No contesta

4.- ¿Diría usted que las comunidades mapuches deberían integrarse más al resto de Chile, o deberían tener más autonomía del resto de Chile?

- i) Integrarse más
- ii) Tener más autonomía
- iii) No sabe / No contesta

5.- De la siguiente lista, ¿ Cuáles considera Ud. que son las tres más importantes para mantener la cultura mapuche?

- i) Hablar la lengua mapuche
- ii) Conocer la historia del pueblo mapuche
- iii) Que no se discrimine a los mapuches
- iv) Que la Constitución reconozca a los mapuches
- v) Vivir del trabajo de la tierra
- vi) Que el estado entregue tierra a los mapuches
- vii) Vivir en una comunidad mapuche
- viii) Participar en ceremonias o ritos mapuches
- ix) Casarse / formar familia entre mapuches
- x) Tener acceso a lugares para la celebración de ceremonias y ritos
- xi) Que los conflictos entre mapuches se puedan resolver de acuerdo a sus costumbres
- xii) Que en las oficinas públicas los trámites se puedan hacer en lengua mapuche.
- xiii) Que los mapuches no se vayan a vivir a la ciudad
- xiv) No sabe / No contesta

6.- ¿Le preocupa a Ud. la posibilidad de que se esté perdiendo la cultura mapuche?

- i) Si le preocupa
- ii) No le preocupa
- iii) No le preocupa, porque no se está perdiendo
- iv) No sabe / No contesta

7.- El Estado (Conadi) compra tierras para entregárselas a los mapuches. Ud. preferiría: que continúe el programa como está, o que cambie el programa y que ese dinero se use en programas sociales para los mapuches?

- i) Que continúe el programa como está, entregando tierras.
- ii) Que se cambie el programa y que ese dinero se use en programas sociales.
- iii) No sabe / No contesta

III.- Conocimiento y Uso de la lengua Mapuche

1.- ¿ Con qué facilidad diría Ud. que habla la lengua mapuche?

- i) Mejor que el Castellano
- ii) Igual que el Castellano
- iii) Peor que el Castellano
- iv) La entiendo pero no la hablo
- v) No la hablo ni la entiendo

2.- ¿ Con qué frecuencia habla Ud. la lengua Mapuche?

- i) Todos los días
- ii) Más de una vez a la semana
- iii) Una vez a la semana
- iv) Varias veces a la semana
- v) Una vez al mes
- vi) Varias veces al año
- vii) Sólo en ocasiones especiales
- viii) Nunca / Casi Nunca
- ix) No sabe / No contesta

3.- ¿ En qué idioma habla Ud. habitualmente con niños pequeños (hijos, sobrinos, conocidos), en el lugar donde vive?

- i) En castellano
- ii) En lengua mapuche
- iii) Otra
- iv) No sabe / No contesta

4.- De acuerdo a lo que Ud. cree , la enseñanza de la lengua mapuche debería ser:

- i) Obligatoria para niños y niñas mapuches
- ii) Voluntaria para niños y niñas mapuches
- iii) No sabe / No contesta

IV.- Conocimiento y participación en Ritos y Ceremonias.

1.- Indique , por favor, en qué consisten las siguientes ceremonias, costumbres o ritos mapuches.

- a) El Machitun:
.....
.....
- b) El Palin:
.....
.....
- c) El Ngillatun:
.....
.....

d) El Wetripantu:

.....
.....

e) El Eluwün:

.....
.....

f) El Lakutun:

.....
.....

g) El Ngapin:

.....
.....

2.- ¿Con qué frecuencia participa Ud. de las siguientes actividades, ceremonias o costumbres Mapuches?

	Frecuente	a Veces
a) El Ngillatun
b) El Wetripantu
c) El Machitun
d) Mingako
e) El Palin
f) Acude a un machi
g) Acude a un longko

3.- ¿Se casó Ud. de acuerdo a la costumbre mapuche? ¿Hubo rapto de la novia (Ngapin)?. ¿La familia del novio pagó (mafün o kullito) a la familia de la novia? ¿Los novios se arrancaron?

- a) Costumbre mapuche
- b) Rapto de la novia
- c) Pago de la novia
- d) Los novios se arrancaron

4.- Dígame si Ud. cree que estaría bien o mal si su hija o hermana decide casarse con una persona no mapuche. Y, ¿Ud. cree que estaría bien o mal si su hijo o hermano decide casarse con una persona no mapuche?

- a) Bien
- b) Le da lo mismo
- c) Mal
- d) No sabe / No Contesta

5.- Dígame si Ud. cree que estaría bien o mal si su hija o hermana decide casarse con una persona mapuche. Y, ¿Ud. cree que estaría bien o mal si su hijo o hermano decide casarse con una persona mapuche?

- a) Bien
- b) Le da lo mismo
- c) Mal

d) No sabe / No contesta

V.- Campo, Ciudad y Migración.

1.- ¿Quiénes cree Ud. que están mejor: los mapuches que viven en el campo, o los mapuches que viven en la ciudad?

a) Mapuche Urbano

- i) Los mapuches que viven en el campo
- ii) Los mapuches que viven en la ciudad
- iii) Todos están igual
- iv) No sabe / No Contesta

b) Mapuche Rural

- i) Los mapuches que viven en el campo
- ii) Los mapuches que viven en la ciudad
- iii) Todos están igual
- iv) No sabe / No Contesta

c) No Mapuche Urbano

- i) Los mapuches que viven en el campo
- ii) Los mapuches que viven en la ciudad
- iii) Todos están igual
- iv) No sabe / No Contesta

d) No Mapuche Rural

- i) Los mapuches que viven en el campo
- ii) Los mapuches que viven en la ciudad
- iii) Todos están igual
- iv) No sabe / No Contesta

2.- ¿Cree Ud. que los mapuches que viven en la ciudad, por ejemplo en Concepción o Santiago, mantienen su contacto con la cultura mapuche o su contacto con la cultura mapuche se va debilitando hasta casi desaparecer?

a) Mapuche Urbano

- i) Mantiene su contacto con la cultura mapuche
- ii) Su contacto con la cultura mapuche va debilitando hasta desaparecer
- iii) No sabe / No Contesta

b) Mapuche Rural

- i) Mantiene su contacto con la cultura mapuche
- ii) Su contacto con la cultura mapuche va debilitando hasta desaparecer
- iii) No sabe / No Contesta

c) No Mapuche Urbano

- i) Mantiene su contacto con la cultura mapuche
- ii) Su contacto con la cultura mapuche va debilitando hasta desaparecer

iii) No sabe / No Contesta

d) No Mapuche Rural

i) Mantiene su contacto con la cultura mapuche

ii) Su contacto con la cultura mapuche va debilitando hasta desaparecer

iii) No sabe / No Contesta

3.- Pensando en las personas más jóvenes que viven en comunidades mapuche, ¿Ud. cree que ellas...?

i) Mapuche

a) Tarde o temprano se van a ir de la comunidad

b) Se quedan porque no tienen otras oportunidades, pero desearían irse de la comunidad

c) Están interesadas en quedarse en la comunidad porque la valoran

d) No sabe / No contesta

ii) No Mapuche

a) Tarde o temprano se van a ir de la comunidad

b) Se quedan porque no tienen otras oportunidades, pero desearían irse de la comunidad

c) Están interesadas en quedarse en la comunidad porque la valoran

d) No sabe / No contesta

4.- ¿ Le gustaría irse a vivir a la ciudad? ¿Le gustaría que sus hijos hombres se fueran a vivir a la ciudad? ¿Le gustaría que sus hijas mujeres se fueran a vivir a la ciudad?

A Ud :

a) Mapuche

i) No

ii) Si

iii) Si, mucho

b) No Mapuche

i) No

ii) Si

iii) Si, mucho

xi) Demandas Políticas

3.- ¿Cree Ud. que el uso de la fuerza para reclamar tierras ...?

a) Mapuche

- i) Se justifica siempre
- ii) Se justifica en algunas circunstancias
- iii) No se justifica
- iv) No sabe / No contesta

b) No Mapuche

- i) Se justifica siempre
- ii) Se justifica en algunas circunstancias
- iii) No se justifica
- iv) No sabe / No contesta

4.- De acuerdo a lo que Ud. cree, ¿qué es mejor: que el dueño de la tierra sea la comunidad o que los dueños de la tierra sean las personas y sus familias?

a) Mapuche Rural

- i) Las personas y sus familias
- ii) La comunidad
- iii) No sabe / No contesta

b) Mapuche Urbano

- i) Las personas y sus familias
- ii) La comunidad
- iii) No sabe / No contesta

5.- Actualmente las tierras de las que son dueños los mapuches no pueden ser vendidas a personas no mapuche. En su opinión...

a) Mapuche Rural

- i) Las tierras no deberían poder venderse a personas no mapuche
- ii) Las tierras deberían poder venderse a personas no mapuche
- iii) No sabe / No contesta

b) Mapuche Urbano

- i) Las tierras no deberían poder venderse a personas no mapuche
- ii) Las tierras deberían poder venderse a personas no mapuche
- iii) No sabe / No contesta

6.- ¿Estaría Ud. dispuesto a vender sus tierras a una persona no mapuche?

a) Mapuche Rural

- i) No
- ii) Sí, si el precio es bueno
- iii) Sí, sólo en caso de necesidad
- iv) No sabe / No contesta

b) Mapuche Urbano

- i) No
- ii) Sí, si el precio es bueno
- iii) Sí, sólo en caso de necesidad
- iv) No sabe / No contesta

VII.- Producción en el Campo

1.- ¿Produce Ud. alguno de los siguientes productos para el consumo familiar?

a) Mapuche Rural

- i) Papas
- ii) Huevos
- iii) Hortalizas
- iv) Animales
- v) Trigo
- vi) Ovejas
- vii) Maíz
- viii) Moras, mosqueta
- ix) Otro producto
- x) Pescados
- xi) Miel
- xii) Cebada
- xiii) Remolacha

b) No Mapuche rural

- i) Papas
- ii) Huevos
- iii) Hortalizas
- iv) Animales
- v) Trigo
- vi) Ovejas
- vii) Maíz
- viii) Moras, mosqueta
- ix) Otro producto
- x) Pescados
- xi) Miel
- xii) Cebada
- xiii) Remolacha

2.- ¿Y produce Ud. alguno de los siguientes productos para la venta? ¿Qué vende Ud.?

a) Mapuche Rural

- i) Papas
- ii) Animales
- iii) Trigo
- iv) Ovejas
- v) Huevos
- vi) Hortalizas
- vii) Otro producto
- viii) Moras, mosqueta
- ix) Pescados, mariscos
- x) Maíz
- xi) Cebada
- xii) Miel
- xiii) Remolacha