

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ECUADOR
PROGRAMA DE ANTROPOLOGÍA
CONVOCATORIA 2010-2012**

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN ANTROPOLOGÍA

**EL PODER CRIAR A LOS HIJOS A NUESTRO MODO:
TENSIONES EN EL APRENDIZAJE DE LA CULTURA Y LOS DERECHOS
DEL NIÑO EN CONTEXTO MAPUCHE-PEWENCHE
(CHILE Y ARGENTINA)**

WLADIMIR TUCAPEL PAINEMAL MORALES

MAYO 2013

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ECUADOR
PROGRAMA DE ANTROPOLOGÍA
CONVOCATORIA 2010-2012**

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN ANTROPOLOGÍA

**EL PODER CRIAR A LOS HIJOS A NUESTRO MODO:
TENSIONES EN EL APRENDIZAJE DE LA CULTURA Y LOS DERECHOS
DEL NIÑO EN CONTEXTO MAPUCHE-PEWENCHE
(CHILE Y ARGENTINA)**

WLADIMIR TUCAPEL PAINEMAL MORALES

**ASESOR DE TESIS: FERNANDO GARCÍA
LECTORES/AS: KATE SWANSON Y JOSÉ MARIMAN**

MAYO 2013

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a mi familia.
En primer lugar a Wagülen mi hija, quien me ha enseñado muchas cosas de la infancia
que no se aprenden en la academia, sino en la vida.
A mi esposa Mercedes por la paciencia en esperar este parto académico.
A mi madre Chiñura Morales Chiwaywen, responsable de mi existencia y quien me
provee todos los días del conocimiento para la vida.
A mi padre quien me ha dado las convicciones políticas por luchar en contra de la
injusticia, sin tregua.
A todos los niños y niñas mapuche-pewenche y a través de ellos a mi pueblo mapuche,
en su constante agonía y renacer. Para que de su vientre sigan naciendo niños y niñas
con el derecho a aprender su propia cultura.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Fundación Ford y a Flacso Ecuador por brindarme el apoyo financiero sin el cual no podría haber hecho esta maestría. Va mi especial agradecimiento a la Fundación Equitas y su programa pre-académico por prepararme a enfrentar las aulas de la exigente disciplina de Flacso Ecuador y por su acompañamiento permanente. A Pamela Díaz-romero, Anita Rojas, Cecilia Jaramillo, Jaumet Bachs y Viviana Macaya. A mis profesores, Fernando García y Alberto Tuaza por su aliento y sugerencias. Por acortar las distancias entre Ecuador y el *Wallmapu* y desde su andinidad comprender las dinámicas de un pueblo enclavado en el sur del continente.

ÍNDICE

Contenido	Páginas
RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN.....	8
METODOLOGÍA.....	17
CAPÍTULO I.....	24
BIOPOLÍTICA DE LA INFANCIA EN CONTEXTOS INTERÉTNICOS	24
Alcances teóricos de una biopolítica de la infancia.....	25
Infancia indígena, biopolítica y control cultural.....	28
Aprendizaje de la cultura y desarrollo de la infancia indígena.....	35
Biopolítica en contexto mapuche	40
CAPÍTULO II.....	44
INFANCIA MAPUCHE	44
<i>Püchikemogen</i> : Concepción de la infancia.....	45
Prácticas de crianza e infancia mapuche	50
Aprendizaje cultural en contexto familiar	54
Situación de la infancia en Chile	60
Legislación asociada a la infancia en Chile.....	63
CAPÍTULO III	67
EL CONTEXTO HISTÓRICO DE LA INFANCIA MAPUCHE.....	67
El Pueblo Mapuche: de sociedad independiente a dominada.....	68
Contexto local: territorio mapuche- <i>pewenche</i>	72
Conocimientos en torno al <i>pewen</i>	74
Pankuntomapu: principales características.....	78
CAPÍTULO IV	83

DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA DATA ETNOGRÁFICA	83
Pankunto: tierra mapuche-pewenche	84
Escuela y aprendizaje de la cultura.....	86
Infancia antigua y problemas nuevos	88
CAPÍTULO V	97
PRINCIPALES RESULTADOS DESDE LA DATA ETNOGRÁFICA	97
Aprendizaje de la cultura: puntos críticos, desafíos y expectativas	97
Forzando los límites de la etnografía.....	101
Comentarios finales	103
BIBLIOGRAFIA	106

RESUMEN

El reconocimiento de los derechos del niño y de la niña es, sin duda, un avance importante en la historia de la humanidad. Sin embargo, los reconocimientos resultan complejos en su aplicación si al mismo tiempo impiden o relativizan el ejercicio de otros derechos, como los derivados de la Convención de la Diversidad Cultural, o de los Derechos Indígenas, o ignoran las precarias condiciones económico-sociales y la desigualdad en las cuales se desenvuelve la infancia indígena. Detrás de esa disputa jurídica se configura un escenario donde el poder juega sus mejores cartas, allí se enfrentan universos, mundos y cuerpos y es donde el poder adquiere corporeidad en la materialidad del cuerpo infantil. En ese torbellino de fuerzas los pueblos van perdiendo el poder de criar a sus hijos e hijas a su propio modo. Se deterioran así las bases del aprendizaje cultural propio y la permanencia y reproducción sociocultural de esas sociedades.

El marco general donde se inserta esta tesis, es en el proceso de dominación de la sociedad mapuche por parte del Estado chileno y se enfoca en la forma en que adquiere el control y hegemonía cultural, sobre el cuerpo de los niños y niñas en contexto mapuche-*pewenche*. Lo que busca probar la tesis, es que el reconocimiento de los derechos de la infancia comporta un nivel de homogenización cultural importante, esto es, que la legislación de la infancia no sólo ha servido para “proteger” a aquellos, sino que ha sido un instrumento de homogenización cultural, específicamente de las prácticas de aprendizaje cultural. Ello conforma un antes y un después en la visión respecto de la infancia y tiene un efecto en el proceso de aprendizaje de la cultura de los niños y niñas mapuche-*pewenche*.

INTRODUCCIÓN

Cuenta un antiguo relato, que el mundo mapuche fue creado por una “*wagülen*” (estrella). “*Wagülen*” cayó en el *puelmapu*¹ y se transformó en una niña. Caminó por la pampa llena de piedras, de sus pies heridos brotó tanta sangre que de ellos surgieron los ríos. A cada paso que daba iban naciendo plantas y animales. Cuando llegó a “*gulumapu*” se sintió sola y lloró de tal manera que de sus lágrimas se formó la mar. Luego volvió al “*puelmapu*”, desde donde había venido. De allí que ese lugar ha tenido ese nombre. La tierra de los creadores del mundo mapuche².

El pueblo mapuche se encuentra ubicado geográficamente al sur del continente. Sus territorios históricos se superponen a la actual frontera entre Chile y Argentina. Es reconocido por la tenaz resistencia que opuso a la conquista española, lo cual dio como resultado el reconocimiento de la independencia y autonomía de los mapuche por parte de la Corona española en el año 1641. Los españoles sellaron este reconocimiento por medio de varios tratados, conocidos como “Parlamentos”, o “*Koyag*” desde el idioma mapuche. Por lo tanto las nacientes repúblicas de Chile y Argentina, se encontraron con territorios autónomos al sur del Bío Bío, sur de Mendoza, sur de Buenos Aires, incluyendo la Patagonia, constituyendo un territorio al margen de los Estados (Toledo, 2006).

Sólo fue en el marco del proceso de expansión de los Estados de Chile y Argentina, que el territorio mapuche fue incluido en el mapa geopolítico regional. Si bien la integración de estos territorios era una preocupación de los nacientes Estados, no fue sino en el período de 1880-1883 en que adquiere cuerpo a través de dos campañas militares. En Argentina fue conocida como “Campaña del desierto” y en Chile como “Pacificación de la Araucanía”. Los cambios y transformaciones que sufrió el pueblo mapuche, luego de esas cruzadas bélicas, repercutieron en todo ámbito. Uno de los primeros efectos fue la pérdida de extensos territorios y la entrega de “Títulos de Merced”, que fueron la forma legal de reducir las tierras³. Desde ese momento ya no se

¹Puelmapu: el este del territorio mapuche, lo que actualmente está ocupado por Argentina. Gulumapu: el oeste mapuche, ocupado por Chile.

² Adaptación propia del relato registrado por A. Marileo. S/f.

³ Ley aprobada por el Congreso de Chile en 1866. Para ver un informe detallado del proceso de usurpación territorial, ver: Derechos de los Pueblos Indígenas (2003). Programa de Derechos Indígenas, Universidad de la Frontera. LOM Ediciones.

habla de comunidades, sino de “reducciones indígenas”. Se estima que después de contar con un territorio estimado de 10 millones de hás, los mapuche quedaron reducidos a 500 mil hás de tierra.



Fuente: Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato. Vista parcial del territorio mapuche de Chile 1598-1604.

La ocupación violenta de los territorios, generó un proceso de rápido empobrecimiento, cambio en la economía que pasa de ser ganadera a agrícola y una alta migración hacia las zonas urbanas. Esta situación generó una desigualdad estructural que se mantiene hasta hoy. Remarcaremos a modo de ejemplo el índice de pobreza en población indígena en base a tres tiempos de medición. Veremos que las cifras mantienen una marcada diferencia con la población no indígena (PNI).

Tabla 1: evolución de la pobreza en población indígena y no indígena. 1996-2003.

Evolución Pobreza Indígena	1996	2000	2003
PI	35,6%	32,2%	28,7%
PNI	22,7%	20,1%	18,1%

Fuente: Cuadro elaborado sobre la base de la Encuesta de caracterización socioeconómica CASEN.

La explicación a esta deteriorada situación económica es posible explicarla sobre la base del tipo de ocupación de la tierra. Las familias mapuche hacían una ocupación rotatoria de los suelos, por lo tanto, habían tierras de descanso y uso en el tiempo. Con

la ocupación chilena, todas las tierras que no estuviesen siendo ocupadas pasaban a ser consideradas tierras baldías y por lo tanto sin dueño. A través de esta vía, el Estado se apropió de las tierras y posteriormente las remató públicamente en lotes de 500 has a colonos y militares. Con el transcurso de los años, y al no poder rotar los cultivos, se produce la sobre-explotación de los suelos y la imposibilidad de dar sustento a las familias extensas. Se rompe así una de las características socioculturales claves en el proceso de aprendizaje cultural. Esto es, que los niños y niñas se críen junto a su parentela extendida, que incluía a los padres, los abuelos y los tíos paternos⁴.

A pesar de ello, los mapuche constituyen en la actualidad uno de los pueblos indígenas más numerosos del sur del continente. Las últimas cifras del censo de población en Chile demuestran que los mapuche alcanzan el 1.508.722 personas (INE, 2012). A ésta cifra, se agrega la población mapuche que vive en territorio argentino, lo cual da una cifra aproximada de 1.750.000 integrantes⁵.

En las últimas décadas, a propósito de la aplicación de legislaciones que protegen los derechos de los niños y niñas, las reducciones⁶ mapuche⁷ han visto intervenidos sus espacios de aprendizaje cultural. Este proceso inicialmente violento, se ha vuelto más sutil y discreto, sin embargo, sigue provocando serias consecuencias para las reducciones que aún mantienen sus propias formas de criar y educar a sus hijos e hijas. Esta intervención no es ajena al proceso de dominio y control, descrito anteriormente, por parte del Estado el cual aún no culmina completamente.

Efectivamente, la intervención institucional pública y privada, por medio de la legislación de la infancia, genera una serie de contradicciones en cuanto al reconocimiento de los derechos indígenas y la diversidad cultural que los Estados dicen

⁴ El patrón de residencia en las antiguas comunidades mapuche era patrilocal, es decir, la mujer se iba a la residencia del hombre y sus hijos e hijas quedaban viviendo en el seno de la familia extensa del padre.

⁵ Las cifras de la población mapuche en argentina ascienden aproximadamente a 250 mil, de acuerdo a datos del Indec. Para la referencia se pueden consultar las direcciones electrónicas. www.ine.cl y www.indec.com.ar.

⁶ Se usará la categoría de “reducción” y no el de “comunidad” para referirse a aquellas entidades sociales en la cuales se agrupan los mapuche que viven en la zona rural, pues refleja la situación sociopolítica, económica y legal en la que quedaron las antiguas comunidades antes de la invasión chilena.

⁷ Para la escritura del idioma mapuche (mapuzugun) se usará el alfabeto “Azümchefe”, una propuesta consensuada en el año 2007 entre organizaciones y líderes mapuche y el Estado de Chile, a través de la CONADI (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena). En este sentido las palabras del mapuzugun serán consideradas tal cual significan, sin españolizarlas, es decir, no serán pluralizadas con la [s] del español, pues se entenderá que el pluralizador ya está incorporado en el concepto como en la denominación “mapuche”. De esta manera se tratará de no corromper la lengua en su configuración gramática y fonética original y como acto político de respeto y reconocimiento.

respetar y proteger. Esta contradicción, que podría ser considerada obvia por tratarse de una legislación de carácter universal respecto de una legislación particular, -revela desde mi perspectiva- una confrontación de dos sistemas culturales que contraponen modelos de persona, sociedad y de apuestas civilizatorias en constante recreación, dominio y resistencia.

Esta confrontación adquiere dimensiones dramáticas, si lo llevamos al plano de la política real del Estado, reflejada en el proceso de inserción subordinada de las reducciones mapuche en la construcción Estado-nacional chileno, por ejemplo. Ciertamente, el Estado chileno desplegó una serie de dispositivos de control y disciplinamiento social en el territorio mapuche, aplicó una jurisdicción particular, instituyó la presencia de fuerzas armadas y policía, instaló las primeras escuelas, entre otras acciones. Este proceso que tiene a su haber 130 años, se ha fortalecido en el último tiempo, por la inclusión forzada de las reducciones en relaciones económicas productivas, forjadas al alero del modelo económico neoliberal (ochentas); y en las últimas décadas (noventa y dos mil) por la aplicación indiferenciada de legislaciones nacionales e internacionales, que conciben los derechos del niño y niña como un universal, sin considerar la pertinencia cultural de esos instrumentos en contexto mapuche⁸.

De acuerdo a estos primeros antecedentes históricos, ya podemos suponer que las prácticas de aprendizaje cultural de los niños/as mapuche-*pewenche*⁹ es un campo de disputa político y cultural. Confronta a dos jurisprudencias. La primera de ellas ligada al derecho propio que sostiene prácticas particulares y específicas para el contexto sociocultural y ecológico. Y por otro lado, el derecho positivo que busca dar un marco general normativo de carácter universal al aprendizaje cultural, basada en la escuela como principal agente.

⁸Chile firmó y suscribió la convención el 26 de enero de 1990, en julio del mismo año, fue aprobada por ambas cámaras del Congreso y ratificada ante las Naciones Unidas el 13 de agosto. El día 14 de agosto de 1990 fue promulgada como ley de la República mediante el decreto Supremo N° 830 del Ministerio de Relaciones Exteriores, el cual fue publicado en el Diario Oficial del 27 de septiembre de 1990, fecha en que la convención entró en vigencia en Chile.

⁹La denominación “mapuche” encierra dentro de sí denominaciones internas y particulares derivados de las características ecológicas y de ubicación geográfica. Así la gente que vive en contacto con el mar y lagos recibe el nombre de *lafkenche* (gente del mar), o como en el caso en estudio, la denominación “*pewenche*” deviene por la existencia del “*pewen*” (*Araucaria Araucana*). Esta situación derivó en una serie de equívocos por parte de los colonizadores españoles y sus cronistas que veían en cada denominación un pueblo distinto. En esta tesis se hará uso de nombres compuestos (*mapuche-pewenche*) para que no repetir la confusión a la que se hace referencia.

Las prácticas de aprendizaje cultural mapuche-*pewenche*, motivo de esta investigación, están inmersas en actividades económico-productivas de recolección en reducciones que viven en la alta cordillera. En esas reducciones el “*Pewen*” (*Araucaria Araucana*) es un elemento central del proceso de aprendizaje cultural de los niños/as, pues alrededor de él gira la vida social, la economía doméstica, la conexión con lo trascendente, entrega señales, provee de alimentos para épocas de escasez, da remedios, etc. Los cambios más evidentes en este contexto, es la extracción temprana de los frutos efectuado por familias jóvenes que no respetan los tiempos o transgreden las normas de recolección; las dificultades que tienen los niños y niñas para integrarse a las actividades, por los tiempos escolares que les obligan a permanecer en las aulas en los periodos de recolección; la intervención generada desde las instituciones públicas, entre otros.

Si bien algunas instituciones reconocen el espacio, no dimensionan el valor sociocultural que tiene, ni tampoco se recogen elementos del contexto para hacer una lectura amplia y no sesgada de ésta.

El Proyecto Veranadas surge como una alternativa para solucionar una problemática, que se evidenciaba en los análisis regionales de cobertura (focalización, matrícula, asistencia y permanencia), los que durante los meses de Diciembre a Mayo, arrojaban una alarmante disminución en la asistencia de los niños y niñas (...). A esta realidad se sumaba cuando los niños/as volvían en el mes de mayo al jardín, su condición de salud, estado nutricional y en general su estado de desarrollo, se presentaba muy deteriorado¹⁰.

Esta situación da cuenta de discursos y prácticas divergentes en torno a cómo se justifican y legitiman las prácticas de aprendizaje cultural. Así también, que la forma de evaluar el proceso es unilateral, sin considerar las voces de los propios actores. En este diagnóstico institucional ya es posible ver una arista de las tensiones presentes en procesos de aprendizaje cultural, pero que reflejan un tipo de inserción subordinada de las reducciones a un proyecto de país, que no considera la variable étnica ni cultural.

De allí la importancia y el objetivo de esta investigación, pues busca **conocer etnográficamente cómo las transformaciones y los cambios sociales, económicos y culturales afectan las prácticas de aprendizaje cultural mapuche-*pewenche***. Y por

¹⁰Sistematización del programa Veranadas (2006). Fundación Integra, Gobierno de Chile, Fondo de Solidaridad e Inversión Social, Ministerio de Planificación. Temuco, Región de la Araucanía. [Versión digital] http://web.integra.cl/web_integra/ambientes/0/documentos_cedoc.jsp

otro lado en cómo las legislaciones operan como dispositivos civilizatorios y de administración de los cuerpos en este caso de los niños y niñas.

Mi hipótesis de entrada para ésta investigación plantea que “en tanto el Estado chileno avanza en el reconocimiento de los derechos del niño y niña; más riesgos existen de que se homogenicen las prácticas de aprendizaje cultural de los pueblos”. Lo que busco demostrar desde los actores, es que los instrumentos jurídicos asociados a los derechos de los niños y niñas operan como instrumentos de homogenización cultural y como obstáculos para el reconocimiento de la diversidad cultural, dada en este caso por las prácticas propias.

Las interrogantes generales que orientan mi investigación pueden ser formuladas de la siguiente forma:

¿Qué forma adopta el proceso de control de la infancia indígena en un contexto de reconocimiento multicultural neoliberal en Chile?

¿De qué manera aparece la lógica del poder implícita en el proceso de evaluación del aprendizaje cultural en niños y niñas mapuche-*pewenche*?

¿Qué cambios y transformaciones son posibles de advertir en el proceso de aprendizaje cultural de esas reducciones?

El supuesto que guía ésta investigación, es que los procesos de intervención de las prácticas de aprendizaje cultural,- de acuerdo con la hipótesis- forman parte del tardío proceso de control y dominio sobre territorio mapuche-*pewenche*, últimos reductos de población que se habían mantenido relativamente al margen de una acción más directa del Estado y de sus políticas públicas. En este sentido lo jurídico como dispositivo de poder no está exento de una instrumentalización por parte de este último.

La intención del investigador, es hacer dialogar los diversos discursos y visiones existentes en torno al aprendizaje cultural de la infancia mapuche-*pewenche*. Asimismo entregar insumos de conocimiento a las organizaciones representativas del sector para que puedan defender sus derechos.

Esta tesis consta de cinco capítulos, los cuales desarrollan temas e ideas ejes que sustentan la tesis. Además, de desplegar un cúmulo de información recopilada en la bibliografía y en el trabajo de campo.

El primer capítulo es un intento por encontrar un marco comprensivo en torno a la infancia, desde el planteamiento de la biopolítica y de la teoría del control cultural.

Como el tema central de esta tesis es el control de la infancia, la teoría de Foucault resulta completamente pertinente para comprender la acción del Estado (como un actor más), respecto del control biopolítico que va desde el disciplinamiento social a formas de control más sutiles. Así, también, para entender los avatares de los niños y niñas en las reducciones mapuche-*pewenche*, en el marco de tensiones sociales que enfrentan estas en torno a sus elementos culturales propios y las múltiples presiones a las cuales se ven sometidos en el marco de la globalización. El acápite sobre el aprendizaje de la cultura y el desarrollo del niño viene a ser la primera entrada en relación a los antecedentes teóricos, que son nuestra referencia en toda la tesis.

El segundo capítulo versa sobre la infancia mapuche. Se efectuará un resumen de los antecedentes sobre la infancia mapuche recopilados en la bibliografía, desde la concepción cultural sobre la infancia, pasando por las prácticas de crianza, el aprendizaje cultural a nivel familiar, culminando el capítulo con la situación actual de la infancia en Chile y una revisión somera de la legislación asociada.

El tercer capítulo busca contextualizar la situación de la infancia sobre la base de los antecedentes históricos del Pueblo Mapuche en su relación con el Estado. La idea es tener un panorama sucinto desde los principales cambios y transformaciones de la sociedad mapuche hasta la actualidad. Un segundo bloque de este capítulo estará centrado en acercarnos al territorio mapuche-*pewenche* desde un punto de vista histórico-cultural.

Un cuarto capítulo está dedicado a exponer los principales datos etnográficos recopilados en la investigación de campo. Se distribuyen en datos sobre el entorno socio y medioambiental de “*Pankuntomapu*” (territorio de *Pankunto*), los antecedentes en torno a la infancia pasada y presente, y aspectos relacionados con el aprendizaje de la cultura.

El quinto y último capítulo es un resumen analítico de los principales resultados de la investigación, a modo de conclusión de la tesis. Se enfatiza en aquellos aspectos novedosos, hallazgos etnográficos, comentarios en torno a la metodología y sobre los alcances de la investigación en general.

Cabe hacer mención en esta introducción, al debate respecto de la autoría de los relatos antropológicos y el rol del autor de esta tesis. De un tiempo a esta parte se han presentado posibilidades de que los propios actores puedan elaborar sus propias

investigaciones. No ha sido un proceso fácil que profesionales indígenas, formados en ciencias sociales, comiencen a elaborar investigaciones propias. Desde una perspectiva positivista, la idea era que el autor/científico tomase una distancia suficiente, para dar una perspectiva más valedera a sus resultados. Sin embargo, con el tiempo se ha valorado la cercanía de los investigadores a los sujetos de estudio, para dar un sentido de pertinencia y pertenencia a los acercamientos etnográficos.

En el caso de esta tesis y su autor, es posible describirlo y ubicarlo de la siguiente forma. Wladimir Painemal pertenece a una reducción mapuche ubicada en la Comuna de Chol Chol, Provincia de Cautín, Región de la Araucanía. Su infancia transcurre en esa reducción hasta que a los 5 años va a estudiar a Nueva Imperial, un pueblo ubicado a 16 kilómetros de distancia. Su vida transcurre en su reducción y en la escuela. Siente la discriminación escolar, ya sea por llegar tarde o por sus cuadernos amarillos por el humo de la “ruka”. Siente la diferencia de estar sentado en la sala de clases y la libertad de cruzar a caballo toda su reducción; de sentir la opresión de la dictadura militar (1973-1990) al no poder expresar sus sentimientos de niño, que proviene de una familia golpeada por la represión.

Estas experiencias de vida hacen que el autor sienta una especial preocupación por la situación actual de la infancia mapuche. ¿Qué tipo de discriminación es la que existe en la actualidad hacia la infancia mapuche? ¿Cambió la llegada de la democracia la situación de subordinación cultural de la sociedad mapuche? ¿Están aprendiendo los niños y niñas mapuche su cultura propia? ¿Qué ventajas son las que derivan de ese aprendizaje? ¿Es posible un futuro para la sociedad mapuche sin que sus niños y niñas aprendan su cultura propia? ¿De qué tipo de cultura mapuche nos estamos refiriendo?

Así también para el autor, esta tesis constituye un ejercicio de reflexión propia en torno al futuro de la sociedad mapuche, expresada en la infancia y su situación actual. No exenta de un sentido de activismo, pues busca compartir sus resultados a las organizaciones mapuche, para que estas tengan insumos para luchar por sus derechos.

Contrastar la vida pasada y presente de la infancia entonces, será un ejercicio de introspección personal para el autor. Aun cuando existen diferencias obvias entre la infancia vivida y la infancia percibida en la actualidad, la situación de dominio en la cual se encuentra la sociedad mapuche no ha cambiado sustantivamente.

METODOLOGÍA

Una primera entrada para construir una metodología de trabajo con la infancia mapuche, fue revisar el estado del arte en torno a las limitaciones, dificultades y posibilidades de trabajar con ellos/as. Una segunda son las dificultades en terreno y las escasas posibilidades que existieron para trabajar con la infancia. Cuestiones de género, el rol de los medios de comunicación, y situaciones fuera de mi alcance obstaculizaron mi llegada. Sin embargo en este apartado se desarrollarán algunos elementos que me parecieron importantes de considerar a la hora de trabajar con la infancia.

Si bien en sus comienzos la antropología no se centraba en la infancia exclusivamente, sino en el acercamiento a sociedades en tanto totalidad, la temática de la infancia aparece en diversos autores clásicos. Tal como lo recuerda Lara (2005) “Entre los autores pioneros en estas propuestas se pueden mencionar a Ruth Benedict y Margaret Mead que plantearon la idea de la infancia como construcción social demostrando que las nociones al respecto pueden variar entre culturas, afectadas por el rol económico que juegan los niños” (Lara, 2005: 7). Este aporte será de gran utilidad, por cuanto nos permite conectar cuestiones como los aspectos económicos productivos de las unidades domésticas y familias, así como los cambios sociales y culturales.

De acuerdo a Reybet (2009), la antropología de la infancia ha abierto un campo interesante, para abordar la investigación sobre los niños y niñas como sujetos activos. Un primer elemento a incorporar es que la infancia se debe entender no como objeto de estudio, sino como sujeto constructor de cultura (Reybet, 2009: 134). Tal como lo plantea la autora, los estudios anteriores respecto de la infancia no consideraban la capacidad de redefinición, reapropiación y recreación de la cultura que tienen los niños/as en cuanto sujetos. Dos consideraciones más anotadas por la autora nos parecen importantes. En primer lugar, que una investigación que se sujete a esta idea de infancia como constructor de cultura, rompe con la mirada de arriba hacia abajo de los estudios de la infancia y al mismo tiempo rompen con la mirada adulto-céntrica, en donde las problemáticas de la infancia giran en torno al mundo adulto.

Por otro lado, la autora resalta los prejuicios existentes en torno a la infancia. Uno de los más potentes es considerar a los niños desde lo físico, es decir, verlos desde un "inacabamiento biológico", lo cual implica considerarlos desde una inmadurez

afectiva, irracionalidad, irresponsabilidad, imperfección, debilidad, etc. incluyendo la edad como elemento clasificatorio. Ello define el tipo de creencias y representación de la infancia de los que organizan el mundo infantil.

Lo que pareciera que expresan los autores, es que así como en las investigaciones antropológicas se busca dar voz a los actores locales, desde sus conocimientos y desde sus propios puntos de vista, lo mismo se pretende para los niños y niñas. En este sentido cabe remover las representaciones que desde la academia se tienen en relación a la infancia, así como considerarlos como sujetos y objetos de la historia. Ello no significa separarlos completamente del mundo de los adultos, pues comparten el mismo mundo simbólico que estos.

Por otro lado, la autora reconoce que la infancia comparte con otras categorías como la clase social, el género, la raza-etnia una invisibilización histórica. A pesar de los avances de la antropología de la infancia y de los aportes jurídicos desde la Convención de los Derechos del Niño, que reconoce a los niños desde la visión de derechos, muchas prácticas, estructuras e instituciones mantienen las desigualdades.

Considerando los elementos planteados por la autora, es necesario hacer la siguiente pregunta: ¿Dónde es posible ubicar la trama de la desigualdad y como se sitúan en ella los sujetos de estudio?

Siguiendo los aportes de Marc Auge, Moscoso (2006) nos plantea un desafío metodológico, en cuanto a considerar a la memoria como un lugar antropológico de excelencia para el estudio de la infancia. Lo que sostiene la autora es la importancia de la memoria y de los recuerdos en la vida de los sujetos, por lo que existe un vínculo importante entre esas huellas del recuerdo y la infancia. La pregunta central de su propuesta es: ¿qué debemos entender por lugares antropológicos? Lo que plantea Moscoso es que los eventos de la vida cotidiana se alojan en espacios que son antropológicos. Al respecto sostiene, "El espacio no existe en sí mismo, sino que es un escenario simbólico en el que se generan interacciones entre los distintos individuos, las cosas, los actos, los acontecimientos, los sabores, los roces" (Moscoso M., 1999: 26)

De acuerdo a la autora los cuentos pueden ser reconocidos como contenedores de espacios antropológicos. Efectivamente, dice la autora, en varios cuentos ecuatorianos analizados por ella y en los cuales los niños y niñas narran sus vidas, -aun siendo narradas por adultos-, existen elementos comunes que cruzan la vida de la

infancia. La mayor parte de las veces las historias transcurren en las casas, "espacios socializadores por excelencia", y que contienen características que representan sentidos y aspectos relativos a identidades de clase, entre otras. En esos espacios se vivencian los recuerdos, que son maneras de mirar el pasado y de encontrar un inicio, lugares donde la memoria da sentido al recuerdo. Es el "vientre materno" al cual muchas culturas tienen como inicio, la que conecta la relación con un otro. (Moscoso 1999: 29).

La infancia, por lo tanto, se asocia a la nostalgia y en esa nostalgia aparece como lugar antropológico el hogar, en especial a través de los cuentos. La infancia habita en esos lugares, pero también es necesario, reconoce la autora, saber qué sentido le otorga el lugar al hecho de ser infante. La pregunta que surge del planteo de la autora y que es pertinente a esta investigación es: ¿qué tipo de lugares son los que representan el hogar y los cuentos mapuche-*pewenche*? y ¿cómo éstos mantienen el sentido de la crianza y aprendizaje de los niños y niñas en la cultura mapuche *pewenche*?

En resumen, abordar la situación de la infancia implica reconocer en primer lugar que se está frente a un sujeto en disputa permanente. Es un sujeto en el cual se reproducen relaciones de poder, desigualdad, hegemonía y resistencia. En último término son los actores claves en la reproducción cultural de una sociedad. A su vez abordar la infancia desde el ámbito del aprendizaje cultural nos lleva a considerar un tema donde el poder juega sus mejores cartas. Por lo tanto, hacer de los cuerpos de los niños y niñas máquinas dóciles es comenzar a descubrir los juegos de la memoria y el poder.

Investigar la realidad de la infancia mapuche-*pewenche* sin reflexionar en la condición colonial en la cual se encuentra la sociedad mapuche, sería seguir reproduciendo esa condición. Por lo tanto, la investigación buscó romper con la dinámica que obvia o invisibiliza las condiciones estructurales de dominación estado-nacional sobre los pueblos originarios. En la misma lógica, la tesis busca romper con algunos supuestos metodológicos, que derivan de esa condición colonial.

Un primer punto importante es resaltar los cambios producidos desde aquellas investigaciones, que buscaban aprehender la sociedad toda a partir del estudio de una aldea. Kaplan y Manners (1975) plantean la imposibilidad de estudiar un pueblo a partir del estudio de una parte de él. Es decir, los primeros antropólogos alcanzaron solo a estudiar un segmento de esa sociedad, pero no la totalidad de ella.

“...ningún antropólogo podía estudiar toda una sociedad, toda una tribu, una jefatura, ni siquiera u cúmulo de bandas o grupos nómadas de pastores. Inevitablemente, pues, las conclusiones del investigador de campo eran una extrapolación de su estudio de uno o más segmentos de aquella sociedad” (Kaplan y Manners: 1975: 58).

De acuerdo a los autores éste es uno de los puntos débiles en el trabajo de Malinowski, quien establecía generalizaciones sobre la sociedad en las Islas Trobiand a partir del estudio de una sola aldea (Ídem: 59). En definitiva una vez perdida la idea de las sociedades estudiadas como totalidad, la pregunta que queda rondando es: ¿cómo es posible en términos teóricos establecer generalizaciones para definir al otro? Aun cuando no es el tema central de esta tesis, si lo consignamos como el punto de quiebre en los estudios de las sociedades como totalidades culturales. Esto es especialmente relevante cuando la imagen de los pueblos construidos por los estudios antropológicos de antaño ha quedado en el pasado. El desafío entonces fue ampliar la mirada sobre lo que conocemos como campo etnográfico, buscando ampliar el horizonte de comprensión.

Un primer ejercicio es el intento de acercar y unir etnográficamente a los sujetos de estudio relativizando las fronteras políticas que se erigen en la actualidad sobre el territorio mapuche. Efectivamente la relación histórica de la sociedad mapuche y los Estados chileno y argentino no ha estado exenta de graves conflictos, los cuales tuvieron y tienen relevancia en la actual situación que vivimos como sociedad¹¹. Por lo tanto, romper con las fronteras geopolíticas suponía hacer un esfuerzo importante por establecer un acercamiento a dos espacios relevantes que son reconocidos en la lengua mapuche: “*puelmapu*” y otro en “*gulumapu*”.

Sin embargo, la entrada no fue la misma y la esperada en ambos espacios. A pesar de las múltiples gestiones efectuadas no fue posible conseguir acceso al campo en “*puelmapu*”. Con un nivel de organización mayor al de las reducciones de “*gulumapu*” las posibilidades de insertarme pasaban por la solicitud de permisos, a lo que accedí. No obstante, los tiempos se fueron alargando y a pesar de la insistencia no hubo respuesta. La mejor respuesta que encontré, fue de un dirigente mapuche urbano, quien me señaló

¹¹ Es importante destacar el Informe de Verdad y Nuevo Trato impulsado por el Estado chileno a través del Ministerio de Planificación (www.mideplan.cl). En este informe se hace la relación más documentada del despojo territorial y la supresión social y cultural que vive la sociedad mapuche luego del proceso de invasión militar a sus territorios.

que “si usted hubiese sido un gringo quizás le habría sido más fácil entrar a las comunidades” (Conversación con HP, Neuquén 2012). Al fin y al cabo pareciera ser que no cumplí con uno de los requisitos esperados de parte de los líderes comunitarios. Es decir, ¿que podrían esperar las reducciones y sus líderes sobre un investigador de su propio pueblo? Creo que la respuesta estaba más o menos definida de antemano, desde antes de ir a solicitar el permiso de investigación. Lo más probable es que si fuera un investigador extranjero, hubiese ocurrido lo que le sucedió a Kate Swanson (2010), cuando se insertó en comunidades originarias de la zona andina de Ecuador. En su caso las comunidades le solicitaban su intermediación para acceder a recursos de ONGs. Creo que ni ella ni yo como investigadores éramos los más indicados para ello, sin embargo nos vimos envueltos en una dinámica que se hace común a los investigadores en pueblos originarios del continente.

En el caso del “*gulumapu*” fue diferente por dos razones. Era una zona que ya conocía, había estado varias veces en el lugar, había convivido en una reducción del territorio, conocía los espacios de recolección y había sido un actor de sus conflictos. El año 2009 estuve participando como perito antropológico en un conflicto por demarcación de territorio en el territorio de “*Pankunto*”. En términos de organización la reducción de “*Pankunto*” tiene una representatividad múltiple. Es decir, allí conviven la reducción “tradicional” con un “*lonko*¹²” como máximo líder, pero que tiene una legitimidad acotada a espacios ceremoniales y algunas actividades sociales muy puntuales. Todas las otras representaciones están dadas por diferentes orgánicas denominadas comités (del agua, de la luz); o por centros de padres, juntas de vigilancia, entre otros, que vistos desde el punto de vista funcional tienen mayor legitimidad. Son las entidades reconocidas legalmente por el Estado y a quienes les llegan recursos. En este caso entonces la entrada fue intermediada, es decir, accedí por intermedio de un dirigente joven de la reducción “tradicional”, quien a su vez cumple la función de dirigente de otra organización funcional dentro de la reducción.

Este último espacio entonces fue el escogido para hacer el trabajo de investigación. Sin embargo, el trabajo de co-labor (Leyva y Speed, 2008) que buscábamos establecer, no tuvo mucha acogida por dos razones. La primera es que el tema de investigación no cumplía con una de las condiciones necesarias, esto es, la

¹² Lonko: líder tradicional, literalmente hace relación con “cabeza”, o el que encabeza un colectivo.

definición en conjunto con la reducción del problema a investigar, un punto que las autoras plantean como necesaria en un trabajo de investigación de esta índole. Por lo tanto, no fue posible cumplir con la segunda de las condiciones, esto es, generar una especie de co-autoría respecto de sus resultados. Es más queda latente el rol del antropólogo como intermediador de las historias locales, colectivas e individuales. Sin embargo, la investigación estuvo más cerca de la idea de Tuhiwai (1999), quien plantea una versión de metodología descolonizada, que no contempla la participación de los no indígenas. De hecho plantea que la investigación debe ser hecha por los propios indígenas y desde sus propios saberes (Tuhiwai, 1999. Citada en Leyva y Speed, 2008).

Obviamente mi participación como investigador considera algo de lo arriba mencionado. Es decir, mi identidad está definida de antemano, mi tema de investigación también; por lo tanto, la definición del problema no está en manos de un sujeto externo, es un miembro del mismo grupo étnico el que lo plantea. Uno igual pero al que no es posible pedirle acceso a proyectos con ONGs extranjeras, pequeña gran diferencia que hace más fácil o difícil la entrada a un espacio en particular.

Desde este posicionamiento como investigador “nativo” políticamente situado, la visión que se tiene desde el interior de las reducciones es otro, comparado con algunas posturas investigativas que magnifican la cultura como un ente esencial, o de aquellos que básicamente están en la búsqueda de una verdad profunda. Desde esa otra postura o visión es posible argüir que, efectivamente, en pleno siglo XXI la realidad social de los pueblos dista de la observada por los primeros etnógrafos, quienes estudiaban “tribus” y “aldeas” localizables en territorios específicos y delimitados geográficamente, casi siempre rurales. En la actualidad la población de los pueblos está en constante movimiento y cambio, por lo que no cabría definir nuestro sujeto de estudio en base a un campo delimitado.

Por lo mismo, desde este examen crítico del rol del investigador y del posicionamiento como investigador mapuche, lo que resultó del acercamiento al contexto de estudio, es la adecuación y/o contextualización de la metodología a la situación de un pueblo constantemente intervenido y en pleno proceso de adaptación a los cambios. En este contexto la infancia es mucho más permeable a estos tipos de cambios en la tecnología y los conocimientos. Lo que encontré es lo que viví en mi infancia reduccional, un cúmulo de experiencias contrastantes entre sí, entre lo que uno

encuentra en la escuela y lo que vivencia en la familia. Es la pérdida continua del eje que sostiene la vida rural mapuche, presionada por los adelantos y las influencias exógenas. Y ello sin tener ningún soporte adicional para revertir la avalancha civilizatoria.

Sin embargo, tampoco la idea era caer en un esencialismo ruralista. Desde hace muchas décadas las reducciones rurales han visto como los cambios se han ido asentando paulatinamente. Forzadamente como en el periodo de la dictadura militar, cuando por medio de la legislación se buscó promover la propiedad privada entre los miembros de las reducciones. O para colocar la tierra en el circuito del mercado.

En la actualidad existen muchos fenómenos que hacen de la realidad reduccional una muy distinta a la clásica visión romántica sobre los “otros”. La migración campo-ciudad es alta debido a la escasa cantidad de tierra en manos mapuche, además de un crecimiento demográfico natural importante. Ello repercute en que no existan muchas familias extensas, una realidad con la cual se encontraron los investigadores del siglo pasado. A su vez los niños y niñas deben migrar para acceder a la educación formal; deben sufrir la discriminación étnica y racial, sus padres deben lidiar con una institucionalidad que deslegitima sus conocimientos, así como el rol de los educadores propios, entre otros. Este es el cuadro general en el que se desenvuelven los miembros de las reducciones y es el contexto en el cual me inserté.

Quizás va a sonar redundante, pero no lo es. El tema de esta tesis no era el que se había escogido previamente. En el inicio la preocupación estaba centrada en un problema de larga data y punto de debate en la literatura revisada, esto es, el trabajo infantil. Buscaba enriquecer el debate en torno al rol que ocupa dentro de la sociedad mapuche el aprendizaje de la cultura a través de actividades que pudiesen ser categorizadas como trabajo infantil. Sin embargo, en forma posterior y en el acercamiento a la realidad social, se centró en un tema mucho más específico: la forma y el sentido que adquiere en la actualidad el aprendizaje de la cultura en la sociedad mapuche-*pewenche*. Conocer de primera fuente las tensiones en el proceso de aprendizaje de la cultura, las diversas visiones y representaciones sociales existentes de uno y otro actor.

Sin embargo, desde una visión histórica la infancia no ha estado ajena a procesos sociales y políticos que cruzan la humanidad. Esto se refleja en dos cuestiones claves

para este estudio: la visión occidentalizada de la infancia que no ve otras interpretaciones de ésta, sino en el marco de la historia de occidente; y por otro lado, el proceso de colonización y conquista de nuestros pueblos, considerados atrasados y/o “primitivos” y sobre los cuales se impuso un modo de vivir y hacer las cosas.

Es necesario reconocer la dificultad para reconstruir la historia de pueblos que no tienen escritura, pues implica hacer uso de las crónicas efectuadas por los colonizadores. Desde esta carencia es que incorporamos a la memoria como fuente de datos, para la reconstrucción histórica de la infancia mapuche-*pewenche*. Trabajar desde la memoria nos permite reconstruir puntos de vista diversos en torno al poder, la nación y la infancia. Tal como lo plantea Ricoeur P: “la memoria cumple la tarea de restituir lo que ha tenido lugar y, en este sentido, se encuentra inscrita en su seno la huella del tiempo” (Ricoeur, P., 1999: 102).

Esto tiene relevancia en términos metodológicos por dos motivos. El primero dice relación con las dificultades para trabajar con nuestro sujeto de estudio, los niños y niñas mapuche-*pewenche*. La institucionalidad fue reacia a que sus actividades cotidianas pudiesen ser observadas con atención y sólo abrieron el espacio para una actividad específica (jardín infantil). Por lo tanto, se privilegio la observación de las formas en que niños y niñas interactuaban al interior de las actividades familiares. Sin embargo, y este es el segundo motivo de relevancia, fue de mucha utilidad la realización de entrevistas con ancianos y adultos. La apertura que tuvieron estos, la riqueza de la información recogida y la posibilidad de descubrir las maneras en que el poder juega sus cartas en el tiempo son invaluable. Con esto quiero decir que mi intención de trabajar con niños y niñas de 3 a 6 años fue una misión imposible. Por lo que la opción fue dar cuenta de la infancia mapuche-*pewenche* a través de los relatos de distintos actores generacionales. Pasando por los ancianos, los adultos, y la observación de los niños en la interacción con sus familias.

CAPÍTULO I

BIOPOLITICA DE LA INFANCIA EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL

El objetivo de este capítulo, es desarrollar una propuesta teórica para el abordaje de la infancia en contextos de diversidad cultural. En primer lugar, se efectúa un acercamiento histórico a la infancia en general desde la óptica de la biopolítica (Foucault, 1977), indagando en las condiciones políticas, económicas y sociales que permitieron la aparición del tema. En segundo lugar, se contextualiza el concepto de la biopolítica a la realidad mapuche pasada y presente. En tercer lugar, se intenta adelantar algunos elementos de análisis de la infancia mapuche bajo este enfoque. Por último, se conecta estas proposiciones con el problema de investigación: la pérdida paulatina de poder de la sociedad mapuche para promover el “aprendizaje de la cultura” en sus niños y niñas.

Se trabaja sobre la base de dos supuestos de la realidad. El primero de ellos indica que el ser humano se encuentra inmerso en condicionamientos biológicos. Sin embargo, la forma en que cada sociedad aborda este proceso y formula respuestas es culturalmente diferenciada. El segundo supuesto está fundado en la imbricación de las sociedades originarias (también conocidas como pueblos indígenas), con la historia del mundo occidental. Las sociedades se encuentran conectadas a un sistema-mundo, por medio de su inserción al sistema económico capitalista y por lo tanto a la desigualdad que generan (Wallerstein, 1998)¹³. Con ello se busca evitar la tentación de exotizar o esencializar a un “nosotros”, en tanto sujetos de estudio que a su vez ignore los múltiples condicionamientos sociales, políticos, económicos y culturales.

El contexto histórico político en el que se desenvuelve la infancia, es la incorporación de los pueblos a los relatos de las naciones modernas, homogenizándola diversidad interna por medio de la adopción de un modelo de sociedad que tenía a occidente como fuente de inspiración. Es por ello que para abordar la infancia en general e infancia “indígena” en particular, debemos entenderla y ubicarla en el marco de su

¹³ De acuerdo a Balibar (1988), Wallerstein planteaba que “la mayor parte de las unidades históricas a las que se suele aplicar la etiqueta de sistemas sociales (desde las “tribus” hasta los Estados—nación) en realidad no lo son; sólo son unidades dependientes; los únicos sistemas propiamente dichos que ha conocido la historia son, por una parte, las comunidades de auto-subsistencia y, por otra, los “mundos” (los imperios—mundo y las economías—mundo)”. (en Balibar E. y I. Wallerstein, 1988:18).

inserción en el sistema-mundo, así como en los procesos coloniales de cimentación de las naciones como constructo de la modernidad capitalista. Considerando este antecedente creo que es importante incluir a lo nacional como un elemento que cruza la historia de los pueblos, visibilizando o invisibilizando a diversos actores como: mujeres, pueblos originarios y a los niños y niñas.

1. Alcances teóricos de una biopolítica de la infancia

Para abordar la infancia y específicamente la infancia indígena me basaré en los aportes de Foucault (1977), específicamente de su categoría de biopolítica. Efectivamente los antecedentes historiográficos en torno a la infancia y las interpretaciones que giran a su alrededor, permiten suponer que la historia de la infancia forma parte de la historia del poder y de su configuración. Es decir, la emergencia de la categoría de “infancia” no ha sido producto de la “piedad” humana, sino una cuestión de poder que involucra el cuerpo del niño y de la niña, su disciplinamiento y control. Se nos facilita por tanto la comprensión del porqué la infancia estuvo invisibilizada en buena parte de la historia occidental y del porqué comienza a tener relevancia a inicios del siglo XIX.

El concepto de biopolítica tal cual lo plantea Foucault no constriñe la permanente búsqueda humana por mayores espacios de libertad. Por lo mismo, no es sólo la historia del dominio la que queda al descubierto, sino también la de resistencia.

Habría que hablar de biopolítica para designar lo que hace entrar a la vida y sus mecanismos en el dominio de los cálculos explícitos y convierte al poder-saber en un agente de transformación de la vida humana; esto no significa que la vida haya sido exhaustivamente integrada a técnicas que la dominen o administren; escapa de ellas sin cesar (Foucault, 1977: 174).

De allí que el concepto de biopolítica sea pertinente a nuestro contexto de estudio, puesto que se operativiza en el marco del desarrollo del capitalismo. Es decir, la infancia además de encontrarse subsumida en una pugna ideológica cultural, también se halla cruzada por los modos en que las sociedades originarias han sido integradas a formaciones económicas específicas. De este proceso no ha estado ausente la infancia “indígena”, pues los pueblos de los cuales son parte se encuentran inmersos en relaciones de poder de mayor amplitud: entre el adulto y el niño/a, hombre y mujer, y entre los Estados con su marco jurídico y los pueblos originarios.

La infancia, por lo tanto, no es una categoría neutral ni autónoma en su concepción y desarrollo, ya que se encuentra inmersa en relaciones de poder. La concepción de poder no necesariamente remitiría a su clásica homologación con lo estatal e institucional, pues “por poder hay que comprender, primero, la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización” (Foucault 1998: 112). Seguidamente puedo agregar que la categoría “infancia” como construcción discursiva, no está fuera de relaciones de fuerza que transcurren en un contexto histórico particular, esto en la historia de Chile y su forma de encarar la realidad de los pueblos que habitan en su interior. La infancia como categoría de análisis, es en último término el resultado histórico de la lucha por el control del cuerpo de los niños y niñas y de las regulaciones de la población en general, un dispositivo a través del cual el poder se consume generando “estrategias” de control por medio de sus instrumentos jurídicos, tecnologías del control y de hegemonía.

Veamos cómo se puede constatar aquello a través de la historia de la infancia. Aries, (1973) sostiene que la infancia es una invención histórica pues sólo en la modernidad viene a adquirir un carácter visible. Es decir, en la antigüedad la infancia, - así como la mujer-, no gozaban de ninguna relevancia particular, más bien eran invisibilizados por la sociedad occidental. Hasta la Edad Media los infantes eran vistos como pequeños adultos que competían, trabajaban y jugaban con los mayores. Por lo tanto antes del siglo XVIII los infantes no tenían una especificidad definida y era considerados como adultos e incorporados a ese mundo. Solo a fines de ese siglo se comienza a visibilizar en el marco de la familia nuclear asociada a la nobleza. Es decir, nace la "familia moderna" que privilegia nuevas relaciones afectivas, específicamente entre la madre y el hijo (Salinas, 2001).

Rojas (2001) plantea que la aparición de la categoría de “infancia” surge como producto del proceso crisis social debido a la expansión del modelo capitalista a mediados del Siglo XIX. Así también es retratado por otras disciplinas como el psicoanálisis, que da cuenta del sistema represivo que vivían los niños en la antigüedad (prohibición de la masturbación, ruptura temprana con los padres, alimentación deficiente, etc.). Lo que revelan esos datos históricos es una infancia totalmente reprimida, viviendo en condiciones infrahumanas, desvalorizada y completamente dependiente respecto del mundo adulto, quienes definen el ambiente en el cual les

corresponde vivir. Ahora ello no significa que el niño y niña tenga un papel inerte o pasivo o que no haya existido como sujeto: “El niño, en cuanto objeto de análisis histórico, debe ser observado como un sujeto real que se desenvuelve en un marco familiar y social determinados, que asume un rol específico, que juega un papel económico y que tiene una inserción social y un valor religioso” (Salinas 2001: 14).

La historia de la infancia entonces es la de su control e invisibilización confundiéndola con la historia de los adultos (Salinas, op. cit.) A su vez la situación de la infancia se conecta con procesos históricos complejos, cambios sociales, económicos y culturales que viven las sociedades en el mundo y si bien hoy se ubica al niño y niña en base a un modelo familiar particular de tipo nuclear, esto no necesariamente era así en la antigüedad. En las sociedades antiguas el niño y niña no eran un actor de interés, sino en términos utilitarios pues justificaba el matrimonio o era de interés por su rol futuro como adulto. Así también es posible prever que su vida era mucho más precaria, ya sea por el ambiente o directamente por la influencia del medio social, que en algunos casos justificaba el infanticidio. Solo a fines del siglo XIX la Iglesia y la medicina llamaron la atención sobre el recién nacido, con fines de asegurar la procreación y la salud. (Salinas, *Ibíd.*)

De acuerdo a los autores antes mencionados las situaciones como el abandono y el infanticidio están relacionados a las nociones de la niñez de la época, entre las que se encuentran cuestiones como la situación de pobreza y miseria, o como fuente de mano de obra sin costo, abandono, entre otros. Sin embargo, en algún momento mejoró la condición del niño y niña. En Europa bajo el impacto de la industrialización las madres se incorporaron al mundo del trabajo, reemplazando al trabajo infantil. Así también la familia se transforma de una unidad productiva a una unidad de salarios, lo cual lleva a que los niños y niñas se queden en casa (Salinas, *Ibíd.*).

Los antecedentes históricos muestran que la infancia se encuentra atravesada por las creencias dominantes en el momento histórico. Sin embargo, los cambios sociales, políticos y económicos van cambiando esa mirada, así como influenciando y permeando a aquellas sociedades con las cuales el mundo occidental entra en contacto¹⁴.

En pleno desarrollo de la biopolítica la infancia comienza a ser incorporada en los circuitos de hegemonía. Se asiste a un cambio paulatino entre el ejercicio del poder a

¹⁴ Wallerstein, op. cit.

través de la represión y de fuertes regímenes disciplinarios, a mecanismos más sutiles de control. Si en la sociedad feudal el poder se ejercía desde arriba hacia abajo en una relación soberano-súbdito, en el siglo XVII y XVIII aparece otra forma de ejercer el poder basada en el control del cuerpo (Foucault, 1992). En la cúspide de la biopolítica el poder soberano ya no estará centrado en la muerte sino en administración de la vida y aparecerá asociada al capitalismo y a la modernidad.

2. Infancia indígena, biopolítica y control cultural

Un primer punto a considerar para abordar la situación de la infancia indígena es describir sucintamente el carácter del indigenismo en Latinoamérica. Se plantea que esta categoría podría ser considerada un dispositivo de control y dominio respecto de una población sobre el cual el Estado no tiene un control total.

Un primer elemento es el rasgo ideológico que detenta, por cuanto ha buscado la integración de los pueblos “indígenas” a la nación dominante. Para Díaz-Polanco (1981) el indigenismo, -en tanto dispositivo de poder-, adquirirá un carácter de política pública, desde el momento en que los miembros de esos pueblos son considerados en calidad de ciudadanos. En esa calidad, se generan las políticas de corte indigenista desde el Estado, que con el tiempo será una corriente que influirá a todo el continente, en cuanto respuesta del Estado frente a la diferencia étnica que representaba la sociedad mapuche y los otros pueblos que habitaban originalmente lo que se conoce hoy como Chile.

Sin embargo, esta política indigenista, es primeramente, para integrar a los pueblos a la construcción estado-nacional. Con la aparición de un nosotros nacional se genera un proceso de homogenización cultural importante, el cual involucra la idea de una fundación mítica, una unidad primordial entre un “nosotros” occidental y los habitantes originales de los territorios en disputa, los “indios”. La aparición inicial de lo “indígena” en el mito de origen de los Estados naciones, va a ser opacado por la construcción ideológica respecto de lo nacional, superando o invisibilizando y negando la diferencia a posterior. Esto es posible de observar durante los procesos de lucha por la independencia y de conformación de los Estados naciones, de configuración de las fronteras de cada país y la necesidad de la construcción del “nosotros” nacional en diferenciación con los nacientes Estados-nacionales vecinos. En este sentido, la mayoría

de los países recurrió a la historia de los diversos pueblos para entender su propio origen y legitimar su existencia. Pero ese momento de visibilización de los pueblos indígenas, será rápidamente superado por la idea de la unidad nacional. El “indio” permanecerá entonces como un ser mítico parte del origen que se disolvió en lo nacional. En la actualidad esta política de administración de los cuerpos se mantiene a través de la exaltación del indio del pasado, muerto, y una descalificación del vivo¹⁵.

El indigenismo buscará la integración de los pueblos “indígenas” a la nación dominante. Sin embargo, cabe hacer notar que el uso social del indigenismo involucra cuestiones ideológicas que no solo dicen relación con la sociedad o pueblo involucrado, sino con la propia sociedad desde la cual es primordial la interacción. De acuerdo a Ramos (2003), es importante comprender el sentido que adquiere el concepto de cultura para los antropólogos, la apropiación que ha hecho de ésta la sociedad y el uso político que ha tenido por parte de los grupos de poder. De la misma manera hay que entender al indigenismo en tanto ideología. Es decir, es importante comprender que la construcción ideológica resultante de la interacción entre los diferentes actores sociales y políticos no es unidireccional, sino multidireccional. Los pueblos “indígenas” también comenzarán entonces a utilizar el concepto de “indígena” como una forma de conseguir beneficios sociales, económicos y políticos.

En los años setenta surgirá una profunda crítica al indigenismo por su carácter asimilacionista y destructor de las identidades indígenas. Sin embargo, esta cualidad de la política de los Estados hasta la actualidad, se rige por esos principios básicos de política pública, así también la política hacia la infancia indígena.

Por lo tanto, no podemos entender la historia de la sociedad mapuche y de su infancia, separada de la construcción de los Estados. La situación de la infancia se ve afectada por las configuraciones de la política pública, que surgen desde las historias nacionales.

Sin embargo, y a pesar del modo en que se han imbricado las sociedades nacionales y los pueblos pre-existentes, es posible reconocer como hasta la actualidad, se han mantenido en la práctica o en la memoria elementos culturales que se

¹⁵Este es el caso de las políticas de criminalización de las demandas y reivindicaciones del movimiento mapuche registrado por Mella (2007). También es interesante la visión que tiene Hale (2004, 2006b) sobre el “indio permitido” y el “indio insurrecto”, que revelan la nueva forma que adquiere la construcción ideológica del pasado de los pueblos en la actualidad al interior de los Estados nacionales.

contraponen al modo institucional de ver la infancia. Esto es notorio si examinamos la bibliografía existente, donde se pueden coleccionar una serie de formas propias de crianza, prácticas de cuidado y enseñanza (Quidel y Pichinao 2002, Sadler y Obach 2006, Caro y Tereucan, 2006). Así también se pueden verificar las contradicciones que esos conocimientos propios tienen respecto del marco jurídico-administrativo del Estado.

Para la identificación de estos elementos culturales y su valorización es preciso hacer uso de la antropología. Esta disciplina es clave para el estudio de la infancia indígena, pues desde ella se construyen las bases teóricas para los estudios étnicos y por su intermedio con los elementos de conocimiento que conforman la temática de la infancia indígena. Analizaremos en este apartado el aporte de la antropología cultural en la propuesta de Herkovits (1968) y Bonfil-Batalla (1988).

Herkovits(1968) aporta al debate de los estudios étnicos la categoría de relativismo cultural. Este concepto amplía el espacio analítico para considerar el valor que tiene cada cultura en sí misma. Por tanto, respecto de los estudios sobre el “hombre”, estos no debiesen ser hechos desde la perspectiva de una naturaleza humana universal, sino desde la perspectiva de la propia cultura. Es decir, toda la realidad conocida es realidad cultural y por lo tanto toda actividad humana queda culturalmente mediatizada. Los seres humanos interpretan su realidad desde la cultura de la cual forman parte y por lo tanto no es posible entender la otra cultura desde nuestros patrones culturales, sino de aquellos desde los cuales surge (Marzal, 1996: 14).

Este planteamiento teórico es interesante en el marco de esta investigación, en especial por la negación implícita de aquellos elementos culturales propios de los pueblos en relación a la infancia indígena en la legislación. La apelación a un universal respecto del tema es uno de los puntos críticos de esa juridicidad y por lo tanto cabe considerar el aporte actual del relativismo cultural en el análisis de la cuestión.

Quien aterriza la teoría del relativismo cultural y los aportes de la antropología cultural en Latinoamérica es Bonfil-Batalla (1988), quien nos remite al estudio de los grupos étnicos y a la infancia desde una perspectiva etnicista. Este autor plantea que no es posible entender la infancia sin considerar los múltiples condicionamientos de clase, etnia, localización urbana o rural, entre otros. Esta perspectiva es la que también sostienen Sadler y Obach (2006) cuando plantean que lo étnico es una más entre otros

marcadores en la perspectiva de ver la situación de la infancia, como el género, la clase, adscripción religiosa entre otras.

En este sentido, los pueblos “indígenas” tienen características históricas, culturales, lingüísticas, simbólicas que los diferencian de otros pueblos y de la sociedad occidental en particular. Estos rasgos definen una diversidad de visiones y prácticas en relación a la infancia que, desde la perspectiva foucaultiana estarían en constante tensión y lucha, y desde la perspectiva de Wallerstein en interacción problemática constante.

Un concepto clave creado por Bonfil-batalla y que facilita la comprensión de la infancia indígena en un contexto de dominación colonial es el de “control cultural”. Haremos una descripción extendida de la teoría del control cultural propuesta por el autor, pues nos permite orientar el proceso de investigación y análisis respecto del aprendizaje de la cultura en el contexto particular de estudio. Así también nos permitirá vincularla con la lógica operacional de la biopolítica.

Un primer punto a considerar es la definición que hace el autor respecto de un grupo étnico.

"un grupo étnico es un conjunto relativamente estable de individuos que mantiene continuidad histórica porque se reproduce biológicamente y porque sus miembros establecen entre sí vínculos de identidad social distintiva a partir de que se asumen como una unidad política (real o virtual, presente o pasada) que tiene derecho exclusivo al control de un universo de elementos culturales que consideran propios” (Ídem pp. 10).

Si bien en el caso mapuche varios de los aspectos resaltados por el autor son discutibles, se reconoce como pertinente teóricamente en cuanto a la idea del control de los elementos culturales propios. En términos ideales el autor sostiene que el grupo étnico, en tanto categoría analítica y en tanto unidad real o imaginaria, es un sistema que ejerce o tiene una capacidad social para decidir sobre sus propios elementos culturales.

El planteo teórico de Bonfil-batalla da cuenta de un sistema en el cual los elementos culturales son de suma importancia, para promover acciones sociales relevantes para los grupos étnicos, llámese pueblos o grupos étnicos en general. Sin embargo, esas acciones sociales reflejan situaciones de negociación constante, entre iniciativas estatales de control y dominio y situaciones de resistencia social. En éste marco de relación interétnica conflictuada se sostienen acciones sociales que ponen en

juego dichos elementos culturales. Por lo tanto, la situación de la infancia indígena se debate en un contexto de conflicto/negociación entre el control cultural que ejercen sobre ella las propias reducciones y por otro el control que tiene al Estado como principal agente, aunque no el único. En este marco es importante para Bonfil-Batalla la idea del “poder de decisión” que envuelve el control cultural, que puede estar basada a nivel familiar o comunal y por medio de otras formas. Es decir la formas, los niveles y mecanismos de decisión en una sociedad constituyen para el autor, un conjunto de relaciones que define como de “control cultural”.

Entre las clases de elementos culturales identificados por el autor existen aquellos de tipo material, organización, conocimientos, simbólicos y emotivos. Estos elementos se pondrían en juego para la realización de acciones sociales como: mantener la vida cotidiana, satisfacer necesidades, definir y solventar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones (Bonfil-Batalla, 1988: 5).

El núcleo argumentativo de la teoría del control cultural trata de cómo en un marco de toma de decisiones se ponen en juego elementos culturales propios y ajenos. Los propios son los que el mismo grupo reproduce, mantiene y produce y transmite y los elementos culturales ajenos son aquellos que el grupo vive pero que no ha producido ni reproducido. Por lo tanto, en todo grupo existirán elementos culturales de los dos tipos. A partir de esta aseveración el autor introduce la idea de que existirán diferencias, si las decisiones respecto de esos elementos culturales son propias o ajenas, dando como resultados sub-categorías como: cultura autónoma, cultura impuesta, cultura apropiada y cultura enajenada¹⁶ (Ídem: 1988).

Las precauciones que el mismo autor recomienda tomar para considerar estas categorías son de diverso tipo. Un aspecto importante es que los elementos culturales no

¹⁶ Por cultura autónoma entiende la toma de decisiones sobre los elementos culturales propios, no habiendo dependencia externa sobre esos elementos: prácticas curativas tradicionales, o prácticas de aprendizaje de cultura o de crianza podría agregar. La cultura impuesta sería aquella situación en la cual el grupo no controla ni las decisiones ni los elementos culturales propios. El ejemplo más claro es la escuela, los calendarios escolares, los programas, etc. La cultura apropiada es cuando el grupo adquiere la capacidad de decidir sobre elementos culturales ajenos y toma decisiones sobre ellos. Es probable que existiendo una dependencia en cuanto a disponibilidad de esos elementos, pero no en cuanto a decidir social sobre el uso: aparatos técnicos, los vehículos, armas de fuego. Se desarrollan por tanto ciertos conocimientos y habilidades para el manejo de esos elementos culturales. Cultura enajenada es cuando el grupo pierde el control en la toma de decisión sobre elementos culturales propios y, aun siendo patrimonio del grupo sobre el cual predominan decisiones ajenas. Por ejemplo la fuerza de trabajo, la explotación de recursos naturales por parte de grupos económicos externos o la folclorización de fiestas y ceremonias para su aprovechamiento turístico, etc.

deben ser tomados en términos integrales, pueden darse algunos y otros no. Un segundo aspecto es que cada situación es particular y su configuración dependerá de la data empírica y por lo tanto las acciones pueden variar. El énfasis por tanto se encuentra en las relaciones que resultan de los elementos culturales y la toma de decisión sobre ellas y no sobre aspectos descriptivos. Si bien es discutible la hipótesis que plantea el autor y que se resumen en que algunos elementos culturales deben estar bajo decisiones propias, so pena de que el grupo desaparezca, supondría un reduccionismo cultural evidente. Otra precaución del autor se vincula a que un elemento cultural puede estar en dos ámbitos a la vez y puede responder a decisiones propias o a decisiones ajenas, dependiendo de las relaciones concretas. En definitiva y en relación a estos cuatro ámbitos de la cultura es que su importancia no radica tanto en la cultura misma sino la relación de control cultural existente.

El autor identifica además el campo de cultura propia y otro de cultura ajena, forjada en la relación entre cultura autónoma y cultura apropiada y por cultura impuesta y cultura enajenada respectivamente. Ahora, el elemento significativo para la definición de un grupo étnico es la cultura autónoma, pues desde allí se conforma un ámbito de cultura apropiada. No es necesario que un grupo étnico se relacione con una totalidad cultural o como llama Bonfil-batalla una cultura etnográfica total, sino con los elementos culturales sobre los que ejerce control cultural. La idea sería el grupo se mantenga como "entidad étnicamente diferenciada" sobre la base del control de algunos elementos culturales como el lenguaje, representaciones colectivas, un campo de valores compartidos y un ámbito de vida privada cotidiana (Ídem, pp. 8).

Existen diversos ámbitos donde la toma de decisiones puede ser autónoma. Una de ellas es el ámbito de la vida privada, donde se pueden visibilizar acciones individuales o de pequeños grupos que en muchos casos son reductos de cultura autónoma pues se encuentran fuera del alcance de control de la sociedad colonizadora. Este sería el caso además de las familias que aún mantienen dinámicas de aprendizaje cultural para sus niños y niñas.

De acuerdo a Bonfil-Batalla, hubo un momento en la historia en que el grupo étnico "dispuso de autonomía cultural necesaria para delimitar y estructurar el universo inicial de sus elementos culturales propios capaces de garantizar, por si mismos, la existencia y la reproducción del grupo: esto implica que fue una unidad política

autónoma" (Ídem, pp. 10) Esto implica que un grupo étnico adquiere su condición en tanto resultado y expresión de un proceso histórico, donde la configuración de control cultural variará dependiendo del nivel de control cultural así como de la capacidad de decisión sobre ellos. El proceso histórico posterior puede restringir los espacios de autonomía, reducir las posibilidades de tomar decisiones propias sino en pequeños espacios de la vida colectiva. El control cultural por lo tanto debe ser examinado desde una perspectiva histórica, para entender las contradicciones y confusiones aparentes. Por lo tanto, la definición de una cultura o su autenticidad está asociada al control que tiene el grupo sobre ella antes que sobre su calidad propia o ajena.

Este último elemento es relevante si buscamos traducir las tensiones entre elementos culturales propios y aplicación de legislaciones como la de los derechos del niño y de la niña. Las normas jurídicas no forman parte de elementos culturales propios y por lo tanto se ven involucrados en decisiones que son ajenas al grupo. En este sentido Bonfil-Batalla plantea que las decisiones propias, en tanto construcciones culturales del mismo grupo, son aquellas que involucran elementos propios y a las que se les reconoce legitimidad (Ídem: 12). Los cambios en la legitimidad en la toma de decisiones, variarán por tanto por las correlaciones de fuerza al interior del grupo. Si aún se mantienen los límites sociales del grupo en relación al patrimonio propio las decisiones también serán propias.

Aunque las decisiones propias cuenten con escenarios más complejos de acción, cada toma de decisión debe ser evaluada en base a la data empírica. Asimismo dependerá del nivel de restricciones que impone la sociedad dominante y que limitan la toma de decisiones de un grupo.

A su vez el control cultural de un grupo transcurre en torno a un marco de relaciones interétnicas que ponen en juego una serie de procesos. Desde el punto de vista del grupo étnico esos procesos son tres: Resistencia (cuando el grupo mantiene su cultura autónoma) Apropiación: cuando el grupo adquiere la capacidad de decisión sobre elementos culturales ajenos; Innovación, que es cuando se crean elementos culturales propios que forman parte de la cultura autónoma. A su vez el grupo dominante ejerce una serie de acciones en este marco de relación que pueden categorizarse de la siguiente forma: Imposición: que es cuando el grupo dominante introduce elementos culturales ajenos en el universo cultural del grupo étnico.

Supresión, cuando el grupo dominante prohíbe o elimina espacios de cultura propia del grupo subalterno. Enajenación: cuando el grupo dominante desplaza al grupo subordinado en la toma de decisiones sobre elementos culturales propios en favor de sus propios intereses. Es el marco en el que se desenvuelven relaciones interétnicas asimétricas.

Hay una distinción importante en este sentido, pues de acuerdo al autor un individuo puede no ejercer la cultura propia de su grupo, sin embargo mantiene una identidad étnica definida. La identidad se mantendrá por el tipo de vinculación que tenga el sujeto con su grupo, a su vez este sujeto debe estar en relación a una cultura autónoma, que pueda generar procesos de innovación y apropiación. Es decir, asociarse a una práctica social que permite la sobrevivencia de la cultura autónoma, el grupo y la identidad étnica. La identidad se expresa de diversas formas y las visiones ideológicas diversas no implican identidades distintas.

El aporte de Bonfil-Batalla (1988), permite fundamentar el valor que tienen los elementos culturales y las decisiones asociadas a su control social. La infancia mapuche será analizada entonces como un ejercicio de soberanía sobre el cuerpo de los niños y niñas, pero también desde la óptica del control social actual, que las reducciones y las familias ejercen sobre ella. El punto sería analizar la situación actual de la infancia mapuche, en un contexto particular como es la familia, donde se ponen en juego la cultura propia y la ajena, las impuestas y las apropiadas. De esa manera podremos analizar el estado actual del aprendizaje de la cultura y el desarrollo de la infancia desde parámetros propios. Sin embargo, es necesario considerar la diferencia entre la dimensión ideal, en la cual se mantienen muchos conocimientos respecto de la infancia y una dimensión real donde se juega el control de los cuerpos de la infancia.

3. Aprendizaje de la cultura y desarrollo de la infancia indígena

Los procesos de aprendizaje de la cultura, desarrollo y crecimiento del niño y niña en contexto de diversidad cultural y étnica pueden variar de la forma convencional. Un mismo proceso de crecimiento de la infancia puede variar dependiendo de los contextos y por lo tanto van a variar las responsabilidades y las habilidades de cada niño y niña para sobrevivir, lo cual no implica que cambiarán o abandonarán su carácter de infantes.

El siguiente relato de un profesor nos servirá para ilustrar el problema del aprendizaje cultural en contextos interétnicos. Este testimonio da cuenta de un caso de aplicación de pautas de evaluación en el norte de Chile, con un grupo de niños y niñas Aymaras y donde operan otras formas de aprendizaje cultural.

(En la prueba) la pregunta era: si en un corral hay 50 llamas, se van 5 cuantos quedan. Es decir desde una lógica matemática y de una respuesta esperada la respuesta era 45. Sin embargo todos los niños respondieron: ninguno. El error fue que al querer contextualizar se usó mal la forma de formular la pregunta, porque los niños saben que al salir una llama salen todas por lo tanto no queda ninguno. Ahí lo que operó en el niño fue el tema cultural y el tema de vivencia que ellos tienen y no la lógica matemática. (P. S. Entrevista 2012, en paréntesis inicial es mío).

Este ejemplo, en el marco de la educación formal, nos da una señal respecto de lo que se quiere abordar. Es decir, existen diferencias culturales que son sutiles en relación a la aprehensión del entorno social y natural y que no responden necesariamente al modelo de disciplinamiento y control biopolítico dado por la escuela.

Ahora, ¿qué es aprendizaje de la cultura? Una definición especializada plantea que: “Las nociones de “desarrollo” y “aprendizaje” están entrelazadas: el desarrollo es un concepto holístico, que abarca el crecimiento y los cambios en todos los aspectos del funcionamiento físico, mental y social del individuo; el aprendizaje se refiere a los procesos específicos para adquirir conocimientos, habilidades y una identidad” (Brooker y Woodhead, 2010: 1). Ahora, el aprendizaje cultural consistiría en el proceso mediante el cual niños y niñas adquiere conocimientos, habilidades y la identidad desde su propia cultura. La infancia por tanto es el momento, el intervalo de vida, el periodo clave para que se generen y reproduzcan en el tiempo los conocimientos, las habilidades y la identidad. La pregunta que queda pendiente entonces es: ¿cómo se da el proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas en un contexto de dominio estatal?, o dicho de otra manera, ¿Cómo se afecta el proceso cuando la sociedad de origen de esos niños y niñas está en una situación de pérdida de poder y supeditación política, económica y cultural?

Un primer ejercicio entonces será caracterizar la situación actual que viven las reducciones mapuche, pues permitirá describir las condiciones en las cuales se desenvuelven los niños y niñas y sus familias. Por otro lado, cabe también hacer la distinción entre el aprendizaje cultural mediado por la urbanidad y por los

condicionamientos que esta impone, respecto del aprendizaje cultural en contexto rural. Si bien en la urbanidad pueden darse casos de aprendizaje cultural, como resistencia a la imposición de la sociedad mayoritaria esta no será parte del análisis. La investigación etnográfica se concentrará en el aprendizaje cultural en contexto rural, sin desconocer por cierto que también este espacio está constantemente intervenido, pero en el cual todavía es posible encontrar rasgos relevantes que hacen al aprendizaje cultural un elemento diferenciador. El niño y la niña en la zona rural podrá aprender la lengua, se podrá reconocer parte de una sociedad, asumirá ciertos roles desde la cotidianidad o será todo lo contrario, entendiendo lo contrario como dominación e imposición. Ésta, además, es la tensión que se busca retratar en esta tesis.

Existe un elemento importante a considerar también respecto del aprendizaje cultural. Este dice relación con el vínculo estrecho con el concepto de “desarrollo” del niño y la niña. Algunos autores reconocen los aportes de la legislación de la infancia (Convención de los Derechos del Niño), en relación al “desarrollo” del niño y de la niña, pero critican la ambigüedad del concepto en términos prácticos (Rogoff, 2003, citado en Brooker y Woodhead, 2010).

Una interrogante clave la plantean Brooker y Woodhead (2010) quienes dicen que se debe reconocer que el desarrollo y el aprendizaje, se desarrollan en contextos desiguales:

“El desarrollo y el aprendizaje son procesos universales, pero se producen en determinados contextos sociales y culturales, como los centros de cuidado y otras instalaciones para la educación temprana. Las oscilaciones en el desarrollo y el aprendizaje de los niños están dictadas por los valores culturales, pero también están fuertemente ligadas a las desigualdades económicas y estructurales, puesto que éstas influyen en la capacidad de los padres de promover el desarrollo de sus hijos.” (Ídem, 2010: 1)

Si bien las características de la primera infancia son vistas como universales y que consisten en: desarrollo gradual de facultades físicas, cognitivas y comunicativas, es necesario reconocer que el aprendizaje y el desarrollo son "naturalmente culturales" (Rogoff, *ibíd.*). Ahora, que el aprendizaje y desarrollo sean culturales implica tener en cuenta el contexto social, político y económico en el cual están inmersos los niños y las niñas. O como lo plantearía Foucault (1977), en que juegos de fuerza, concatenación o contradicciones y en que estrategias institucionales se encuentran inmersos. Ello implica

considerar los valores que se encuentran tras los diversos tipos de aprendizaje cultural, como así también las situaciones de desigualdades económicas y estructurales que en último término influyen en la capacidad de los padres para atender el desarrollo de sus hijos.

Se coloca atención en el concepto de “desarrollo del niño/a”. Tradicionalmente existen consideraciones mínimas acerca del concepto de desarrollo del niño, que se pueden describir de la siguiente forma.

- a. El desarrollo comienza en la fase prenatal y el aprendizaje se produce ya al nacer.
- b. El desarrollo y el aprendizaje es continuo e ininterrumpido mientras el niño y niña, en cambio constante, interactúa con el entorno, también en constante cambio.
- c. El desarrollo posee varias dimensiones interrelacionadas y el aprendizaje se da en cada una de ellas (Protección, alimentos, asistencia sanitaria, cariño, interacción y estimulación, seguridad y juego).
- d. El desarrollo progresa a través de fases previsibles y el aprendizaje obedece secuencias generalmente reconocidas.
- e. Los niños y niñas aprenden de muchas maneras: jugando y explorando, utilizando todos sus sentidos, imaginando, imitando, interactuando socialmente con los demás.
- f. Al desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas contribuye que los adultos sean emocionalmente receptivos para con ellos, haciéndolos participar en la vida cotidiana de su familia y comunidad, y respaldando sus conocimientos, habilidades y competencias en desarrollo mediante su propia atención e interés (Brookery Woodhead, 2010: 2)¹⁷.

Existen, sin embargo, una serie de debates y aportes anexos a esta propuesta de desarrollo y aprendizaje, que podemos resumir en la crítica relación entre lo universal y lo particular; la creación de condiciones para el desarrollo y el aprendizaje; las relaciones como base del proceso; el desarrollo de la comunicación y aprendizaje del lenguaje; las culturas del cuidado-las madres y los demás; las interacciones en el cuidado; aprender participando; la rutina diaria como oportunidad para el aprendizaje; la importancia del juego promoción del desarrollo y el aprendizaje; aprender trabajando y aprender a trabajar; comprender que es el trabajo en la vida de los niños; los programas

¹⁷ Grupo Consultivo sobre el Cuidado y el Desarrollo de la Primera Infancia, 1993. Citado en Brooker y Woodhead, 2010.

para la primera infancia y el respeto a la diversidad; el lenguaje y la escolarización temprana (Ídem, 2010).

Ahora la pregunta pendiente es: ¿qué concepto de cultura es el más adecuado para la evaluación del proceso de desarrollo y aprendizaje? ¿De qué forma no se esencializa la cultura de los pueblos de tal manera que el proceso de desarrollo y aprendizaje de la cultura no se cosifique?

Para responder esta interrogante es necesario introducir el aporte de Hobsbawm (2001) respecto del concepto de tradición. El autor nos interpela en torno a esa categoría y es de utilidad para analizar las prácticas propias de aprendizaje de la cultura en los niños y niñas mapuche-pewenche que son consideradas prácticas tradicionales.

Hobsbawm define a la tradición como: “una serie de prácticas regidas habitualmente por unas normas aceptadas explícita o tácitamente y por un ritual de naturaleza simbólica, que tratan de inculcar a partir de su reiteración constante de determinados valores y normas de comportamiento, lo que automáticamente implica un vínculo con el pasado” (Hobsbawm 2001: 203).

El argumento del autor es que más allá del tiempo transcurrido, toda tradición es inventada, e incluso plantea que son implantadas pues recrean una situación pasada a través de la “formalización y ritualización”. Muchas tradiciones, aun cuando puedan ser consideradas “tradicionales”, no pueden preservar un pasado vivo a menos que los conviertan en tradiciones inventadas. Parafraseando a Hobsbawm, no existe una tradición genuina, auténtica a la cual se puedan remitir parámetros, criterios o condiciones para el aprendizaje de la cultura y el desarrollo, todas serían inventadas en el devenir social e histórico.

El aporte de Hobsbawm es clave para des-esencializar aquellas tradiciones que son posibles de registrar en la investigación. Eso no significa desvalorizarlas en lo que son: constructos socioculturales que conforman una mirada propia respecto de la infancia, del aprendizaje de la cultura y de una visión particular en torno al desarrollo del niño y de la niña.

El aprendizaje de la cultura así como el desarrollo del niño y la niña son conceptos claves en la investigación, si los examinamos críticamente desde el debate entre lo universal y lo particular y desde el valor de la diversidad cultural. Así también

si des-esencializamos su origen y reproducción social. Representa en último término un importante ejercicio de autonomía étnico-cultural frente al Estado.

4. Biopolítica en contexto mapuche

La pregunta que da inicio a este apartado puede resumirse así: ¿qué rasgos de la biopolítica son posibles de identificar en contexto mapuche? La importancia de conocer la trayectoria del control y la hegemonía chilena, desde la óptica de la biopolítica, radica en que nos brinda un corte temporal para reconocer los cambios socioculturales y económicos generados en el territorio.

La irrupción de los ejércitos de Argentina y Chile (1881-1883), en territorio mapuche, no fue producto de una amenaza real de guerra de parte del pueblo mapuche. Es decir, la superioridad militar de los Estados no estaba en cuestión, sino el control efectivo del territorio y de la población que allí vivía. Si bien en un momento histórico, - el de la independencia¹⁸-, la presencia del pueblo mapuche fue considerada un valor nacional por su resistencia frente a la Corona Española, prontamente (70 años aproximadamente), ésta imagen cambio radicalmente. Desde el momento en que se considera a los mapuche o “araucanos”¹⁹ como los representantes de la libertad continental por medio de la exaltación de la imagen de Lautaro como un libertador originario²⁰, se pasa a estereotipar a la sociedad mapuche como flojos y borrachos²¹.

El Estado modificará su discurso en torno a los mapuche en cuánto van cambiando sus intereses respecto del control del territorio. Si en un primer momento se hablaba de incluir a estos (como chilenos), rápidamente se pasa a la política de la exclusión y a plantear derechamente la apropiación de los territorios. Ya no se trata de “incluir”, sino de “excluir” a la población mapuche del proyecto nacional; ya no se habla del proyecto en tanto conquista de hombres como en la colonia, sino un proyecto republicano de conquista de territorio (Pinto, 2001, citado en Foerster, 2001: 4).

¹⁸ Chile consigue su independencia en el año 1818 de la Corona Española.

¹⁹ Araucanos es el gentilicio que usan los conquistadores para denominar a todos los grupos mapuche presente en el territorio chileno y argentino.

²⁰ Lautaro es la castellanización de Leftxaru (Txaru/ave –veloz/rápido). Este héroe mapuche frente a la colonización española dio el nombre también a la “logia lautarina”, conjunto de criollos latinoamericanos que lideraron las campañas de independencia.

²¹ Para un análisis histórico de los estereotipos sobre los mapuches, ver el trabajo de Stuchlik, Milán (1974). Para un análisis más reciente de este tema ver también el trabajo de José L. Saiz, y M. Eugenia, et al. (2008).

El proceso de usurpación territorial fue acompañado de un paulatino proceso de colonialismo interno que llevó a los mapuche adoptar la nacionalidad chilena (Foerster, 2001). Lo que cabría acotar aquí respecto de lo que asevera este autor, es que a pesar de ese proceso la identidad mapuche persiste hasta la actualidad. Sin embargo, la acción política de administrar los cuerpos mapuche fue enfocado durante todo el proceso republicano, -con algunas excepciones²²-, a desaparecer a estos del imaginario nacional²³. Por lo mismo es que durante toda la vida republicana no existieron y no existen hasta la actualidad reconocimientos significativos, sino en el marco de legislaciones indigenistas²⁴. Efectivamente, en el marco de la promulgación de la legislación indigenista, se comienza a reconocer la presencia de la población mapuche por medio de los censos de población y se generan los primeros atisbos de políticas de educación intercultural y medicina mapuche.

Sin embargo, estos reconocimientos al parecer tuvieron y tienen como objetivo actual, el control de la población más que el reconocimiento efectivo de derechos. Constituyen de acuerdo a algunos autores reconocimientos simbólicos, que no cambian significativamente las condiciones estructurales de dominación (Hale, s/f; Boccara, 2010). Esto ha sido aún más complejo en un contexto neoliberal como en el de Chile. Hale plantea al respecto que: "Los estados neoliberales hacen ese reconocimiento sin recursos el cual resulta en una negación de los reclamos integrales de los movimientos indígenas; aceptar este reconocimiento puede llegar a ser una trampa, diseñada con el propósito de neutralizar los reclamos más expansivos que estos movimientos podrían plantear" (Hale 5: s/f). En el mismo sentido Boccara (2010) analiza críticamente la participación de los "indígenas como actores" del nuevo modelo multicultural que está implementando el Estado de Chile, pues formaría parte de un proceso de control de población. En un sistema de este tipo "La dominación tiende a ejercerse a través de la participación" (Boccara 2010: 683).

²² Por excepción es posible entender las políticas impulsadas por el gobierno de la Unidad Popular (1970-1973) liderados por Salvador Allende. En ese gobierno se impulsó la ley 19.729 que permitía la expropiación de territorio usurpado a las reducciones mapuche, sin embargo no alentó la autonomía de estas, sino su inclusión en calidad de "chilenos pobres".

²³ Un momento crítico fue el vivido durante la dictadura militar (1973-1989) con la promulgación del Decreto de Ley 2568, el cual forzó la división de las tierras mapuche. Habiéndose dividido la comunidad, "dejaban de ser indígenas las tierras y sus ocupantes".

²⁴ El rol jugado por las organizaciones mapuches en las alianzas y luchas en contra de la dictadura militar, obligó al gobierno a establecer una legislación (Ley 19.253, de 1993) y una institucionalidad acorde (Corporación de Desarrollo Indígena-CONADI).

Aunque aparentemente ya no se estaría haciendo uso de la disciplina como forma de dominio sino de la biopolítica, Boccara plantea que se pueden encontrar dos posibilidades de control. Por un lado la existencia de tecnologías que buscan el bienestar de la población, y por otro lado tecnologías de poder disciplinarias que usan la violencia “pura” (Boccara 2010: 685). La égida biopolítica neoliberal en el contexto mapuche, se encuentra signada por reconocer la “cultura” e “identidad cultural” de la población, mediante la inclusión de estos en el mercado. Es la dominación y el control sobre la base de la libertad del individuo.

En la actualidad, la sociedad mapuche transita entre políticas que promueven la multiculturalidad e interculturalidad, que no cuestionan las condiciones estructurales de dominio y control por parte del Estado. Ello repercute en la situación de la infancia, en tanto se fomenta un modelo de participación basado en visiones estereotipadas de la cultura propia, así como una cultura desarrollada en contextos de encierro y no en relación a territorios en disputa. La única experiencia donde se busca establecer un modelo contextualizado es el Programa de Veranadas de JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles), pero que contiene en su seno técnicas de control que entran en tensión con formas propias de aprendizaje cultural.

En este capítulo, se ha tratado de configurar algunos elementos teóricos que son significativos, en tanto entrada investigativa sobre la infancia en contextos interétnicos. La situación de la infancia, y de la infancia “indígena” en particular, no está desligada del proceso de control biopolítico. Si bien se han reconocido ciertos derechos en relación a la infancia indígena, ésta al parecer prepara el campo para que los niños y niñas indígenas se integren, junto a sus “comunidades” a los circuitos de control hegemónico.

De la misma manera, el fenómeno del dominio y hegemonía del Estado-nación es resistido por los actores sociales, quienes generan estrategias de resistencia cultural al interior de sus espacios y territorios. Sin embargo, la forma en que opera la dinámica biopolítica no es un fenómeno simple. Esto quiere decir que, el sistema se inmiscuye cotidianamente en las decisiones colectivas e individuales, a través de un sinnúmero de tecnologías de control biopolítico. Reconocer entonces la forma en que las reducciones generan su propio control social sobre sus elementos culturales, parece ser importante a la hora de conocer y comprender esos procesos de resistencia.

La teoría del control cultural es una opción analítica que se conecta con la categoría biopolítica. Ella permitirá reconocer cómo los elementos culturales se urden bajo una trama de múltiples sentidos y significados socioculturales. Es la entrada a esa red significativa que es la cultura al decir de Geertz (2003: 20)

Por último, los novedosos aportes de Woodhead y Brooker, et al (2010), permiten abrir un importante ámbito de análisis de las prácticas de “aprendizaje de la cultura”, así como discutir el concepto de “desarrollo del niño” propugnado por la legislación de la infancia. Estos aportes serán el sustento necesario para observar y analizar los cambios que están ocurriendo en la actualidad en territorio mapuche-*pewenche*, desde la óptica de la diversidad cultural.

CAPÍTULO II

INFANCIA MAPUCHE

El capítulo tiene como objetivo relevar los datos más significativos en torno a la infancia mapuche. La información fue obtenida a través de la revisión de la bibliografía existente, la cual considera crónicas, tesis, investigaciones oficiales y publicaciones académicas en general. Así también se incorporan datos cuantitativos relevantes para conocer la realidad de la infancia “indígena” a nivel nacional y mapuche en particular.

Los datos recopilados y expuestos en este capítulo involucran diversas temáticas relativas a la infancia, desde los conocimientos asociados a la cosmovisión mapuche, prácticas culturales en torno a la crianza y conocimientos relativos al aprendizaje de la cultura. El objetivo de conocimiento es exponer el estado del arte en relación a la infancia “*mapuche*”, desde los conocimientos recopilados por los estudios e investigaciones efectuadas en el territorio mapuche, así como los conocimientos culturales que se experimentarían formando parte del proceso de vida en la reducción. Ello permitirá abordar la situación de la infancia “*mapuche*” con información especializada, de tal manera de acercarse a los datos etnográficos con una base de información amplia.

Por último, en este capítulo estableceré una vinculación de la data cultural, con la información estadística en torno a la infancia indígena y mapuche en particular, de tal modo de captar información cuantitativa, que nos permita contextualizar la situación actual que vivencia la sociedad mapuche y su infancia. Y por último, relacionarla con el tipo de reconocimiento legislativo, es decir, que vínculo podemos distinguir entre la legislación de la infancia y la cultura mapuche y su visión de infancia. Considero para ello los instrumentos jurídicos internacionales, específicamente la Convención de los Derechos del niño del Comité de los Derechos del Niño de la ONU, así como la Resolución N° 11 del mismo organismo. Esta información estará incorporada como referencia, pues no es objetivo hacer un trabajo comparativo de esa legislación con ninguna política pública, ni tampoco hacer un acabado análisis de sus significados normativos.

1. “*Püchikechemogen*”: concepción de la infancia mapuche

"en el mundo mapuche, tanto la gestación como el parto son concebidos como procesos normales y sanos. Para el mapuche la vida es la articulación de fuerzas del conjunto de fenómenos materiales e inmateriales: todo tiene fuerza, todo tiene movimiento, todo tiene energía. La fecundación entonces es fuerza, movimiento, energía, es vida. (UNICEF, 2008: 9).

En la sociedad “*mapuche*” se designa a los niños y niñas con la categoría de “*pichiche*”, cuya etimología hace referencia a: “*pichi*” o “*püchi*” que significa pequeño; y a “*che*” que significa persona, literalmente sería: persona pequeña. Existen otras dos acepciones que son de usos más específicos: “*llushu*” o “*llituche*”, que serían “recién nacido” el primero, y “principio de la gente” el segundo (Unicef, *Ibíd.*: 11).

Para entender el sentido que tiene la categoría “*püchiche*”, se debe entender la forma en que está organizado el mundo mapuche desde la visión propia. Estos aspectos de la cosmovisión están en un plano ideal, y por lo tanto no representan completamente lo que hoy existe en términos reales en la sociedad mapuche y su entorno. Sin embargo, son importantes de considerar pues allí se sostienen un cúmulo de valiosos conocimientos que son el punto de quiebre con la concepción occidental respecto de la infancia. Así también, nos permitirá ver la forma en que se definen las técnicas y los controles respecto del ciclo vital en el cual se desenvuelve la vida del “*püchiche*”.

Desde el conocimiento mapuche, el mundo se encuentra constituido por una serie de fuerzas creadoras que están en el inicio de la vida de los animales, las plantas, los seres humanos, de las energías y cosas tangibles e intangibles²⁵. Estas fuerzas son las que dan soporte al mundo tangible e intangible, y están tras toda forma de vida: “*Elchen*” y “*Elmapun*”, el hacedor de las gentes y el hacedor de todo lo que existe en la tierra. “*Elchen*”, es la que da vida y ordena la existencia de todos los seres humanos, les da una característica propia, un “*az*” particular (característica, rasgo) y dones específicos a cada uno²⁶. “*Elmapun*” es el creador de lo que existe en la naturaleza, los animales, los ríos y los entes espirituales que la protegen. La fuerza o energía que mueve a los elementos de la naturaleza y a los seres vivos en general es denominada

²⁵ Para una profundización más completa acerca de la cosmovisión mapuche, ver el trabajo de la Comisión de Trabajo Autónoma Mapuche 2007. www.mideplan.gob.cl

²⁶ Por ejemplo el don de “*Machi*” viene dado por esta fuerza creadora. La o el “*Machi*” es aquella persona que tiene el don de comunicarse con lo trascendente y ser puente entre ello y los seres humanos.

“*newen*”. Los animales, las personas y las entidades de naturaleza espiritual son impulsados por esta energía vital. Por lo tanto, todos tenemos una energía, ninguna es superior a otra y todas se deben respeto mutuo.

El mundo natural por un lado estará constituido por un conjunto de entidades visibles e invisibles y con los cuales las personas tendrán que interactuar. Cada territorio en particular, dependiendo de su característica ecológica tendrá un “*az*” particular. Así también tendrá un “*azmapu*” específico, el cual consiste en una serie de normas y recomendaciones necesarias para resguardar el equilibrio del entorno total. Ello ocurre con el “*azmapu*” de la zona “*lafkenche*”, el cual dicta una serie de normas de comportamiento frente al mar, específicamente con el “*newen*” del “*lafken*” (no gritar, no lanzar piedras, no entrar a determinadas horas, etc.) Así también ocurre con el territorio “*pewenche*” que tiene una vinculación particular con el “*pewen*” valga la redundancia. Así las personas deben conocer esas normas y comportarse de acuerdo a ellas.

Además de esta primera visión, existe otra que incorpora dentro de la cosmovisión la idea de una “familia divina” formada por “*Fücha*” (anciano), “*Kuze*” (anciana), “*Weche*” (hombre joven) y “*Ülcha*” (mujer joven). De acuerdo a Caro y Tereucan, (2006), esta sería una referencia para referirse a la familia mapuche en la cual están ordenados los roles que cada uno de ellos cumple.

Desde esta concepción respecto del mundo y de la vida, se puede entender las múltiples conexiones del mundo social mapuche con su pasado y presente. Con las redes de parentesco, la relación con la familia, los espacios de vida y específicamente con la forma de ver la infancia. Así también, del por qué ocurren ciertas actividades en determinadas épocas del año, o del por qué existen espacios respetados dentro del entorno natural, etc.

En cuanto a lo social, la visión mapuche extrema los cuidados en la vinculación de las personas entre si y su entorno natural. Un primer aspecto a resaltar se encuentra asociada a la concepción de la persona o “*che*”. El concepto de “*che*” hace mención a una categoría de persona, que ya tiene características propias derivadas de su ascendencia de sangre y territorio, “*tuwün*” y “*küpal*” una fuerza o energía vital: “*newen*” y un espíritu: “*püllü*”. El “*küpan*” es la procedencia sanguínea que tiene cada persona y se constituye en un fundamental “definidor de una serie de características del

“che”, razón por la cual es de gran relevancia en el plano social concerniente a la formalidad; el “che” es evaluado en gran medida por su “küpan”. También tenemos al “tuwün” como otra de las grandes categorías definidoras del “che”, ello está referido a la procedencia territorial de cada familia y por lo tanto de cada persona” (Quidel y Pichinao, 2007: 459).

El nacimiento de un nuevo “che” implica una serie de elementos a considerar, entre ellos cuestiones de tipo material y espiritual. Dentro de lo material encontramos el “forro”, los huesos que forman la estructura o esqueleto; el “ilo” la carne y el “mollfüñ” la sangre. De igual manera está compuesto por un “püllü” o espíritu, que es el elemento clave pues conlleva una serie de valores elementales a cultivar para convertirse en un ser socialmente aceptado por los demás. Dichos valores tienen que ver con: la bondad y generosidad, valores que definirán un tipo de persona que recibe el nombre de “küme che”; con la sabiduría y la justicia: “nor che”, con la rectitud y la nobleza: “kimche”; y por último la fortaleza: “newen che”. Para ser “che”, una persona desde el punto de vista mapuche, se debe cumplir con estos requerimientos que son cultivados en el proceso de crecimiento del “che”.

Es decir, desde la cosmovisión propiamente mapuche, todos los seres humanos desde su nacimiento tienen esas características y por lo tanto implica un posicionamiento particular del mundo social con la infancia. Ello implica que los comportamientos más cotidianos están normados por una serie de valores que hacen ser a la persona.

Un ejemplo práctico de lo anteriormente descrito es la acción de visitarse “witxan”, el cual conlleva una serie de tareas previas como preparar alimentos para compartir con aquella familia a la cual visitaremos. Los alimentos que llevamos reciben la denominación de “yewün” y consistirá en una especie de presente a compartir. Una vez llegados a la “ruka” (casa) que visitaremos se efectúa un “pentukuwün”, la acción de saludarse. En este saludo protocolar se pregunta por la situación de la familia, se dan a conocer las novedades de la reducción en cuanto a la salud, las cosechas, el tiempo, etc.

Esta acción que describimos a modo de ejemplo, puede llevar fácilmente una hora y se explica desde la visión propia pues lo que se encuentra en juego, además de fortalecer alianzas familiares, de trabajo y protección, es el respeto por el “newen” de

cada familia y de cada persona que conforma esa familia. Es en definitiva una señal de respeto, una forma de fortalecer la energía de unos y de otros, involucrados en la relación social²⁷.

Existen además otros dos conceptos que forman parte también del ser persona, esto es tener “*rakizuam*” y tener “*güinezuam*”. El primero hace mención al pensamiento y el segundo al razonar. Estos aspectos son los que un “*che*” debe tener, pues hacen que un sujeto sepa desenvolverse en la sociedad y sepa distinguir lo positivo y negativo de su conducta o la de los otros.

Desde esta perspectiva el mundo de la infancia mapuche aparecerá desde la concepción misma del niño o niña, en la forma de prácticas de cuidados desde la etapa pre-natal. La mujer asumirá una serie de cuidados para con la nueva vida, lo cual implica observar normas como: comer cierto tipo de alimentos y no otros, desplazarse por lugares seguros y no en espacios que tengan poder o dueños espirituales “*gen*”, no observar la muerte de un animal, no comer manzanas verdes, etc. Cualquier trasgresión a esas normas puede afectar la futura vida. En definitiva observar las normas del “*azmapu*”²⁸ de su territorio y de su espacio de vida, pues puede significar un trastorno para la existencia del infante.

Es importante considerar las señales que pueden ser reconocidas por los padres respecto del “*püchiche*” en gestación. Una de estas señales son los “*pewma*”, los sueños que puedan tener y que se transforman en la guía para la orientación del niño o niña que viene en camino.

"Soñar reviste gran valor para la madre gestante y especialmente para el pichiche. Es a través de los sueños como se transmiten los sentires de la naturaleza y los espíritus de la familia que acompañan el nacimiento del pichiche. Muchas madres y padres mapuche sueñan la llegada de su hijo o hija, y en sueños reciben mensajes de cómo será en su vida real. Generalmente los sueños hablan de las características que traen consigo o, si sueña con un familiar o antepasado ya fallecido, el pichiche heredará sus cualidades" (Unicef, 12)

Teniendo en consideración estos antecedentes sobre la cosmovisión mapuche es posible hacerse una idea respecto a que elementos culturales se pueden encontrar en el

²⁷ Cabe consignar que este aspecto de la interacción sociocultural mapuche fue incorporada al formato investigativo en términos de método de acercamiento al campo.

²⁸ “*Azmapu*” vendría a ser el conjunto de normas y reglas que existen en un determinado espacio y a la cual se rigen las personas que lo habitan.

rastreo sobre la infancia. Además ya es posible adentrarse en lo que concierne a la infancia misma a través de los conocimientos descritos anteriormente. Quidel y Pichinao (2002) lo resumen de la siguiente manera: “El concepto *pichikeche* se utiliza para denominar a la persona pequeña, comprende el lapso de tiempo desde que ésta nace hasta que logra cierta autonomía sobre las cosas, aproximadamente entre un mes y los diez o doce años” (Quidel y Pichinao, 2002: 10).

Una descripción más detallada de las etapas del crecimiento de la niñez y posterior formación de una persona, en el conocimiento mapuche son las siguientes:

- a) “*Choyün*” – brote: Los hijos son los brotes de los padres, en la cultura mapuche todo lo que nace se llama “*Choyün*”- brotes y son nombrados como “*tañi choyün*” (mis hijos e hijas).
- b) “*Txemün/Lloylloy*”: después del nacimiento avanzamos al crecimiento y la crianza etapa donde comienza el aprendizaje cultural primario.
- c) “*Mümlukan*”: es el moldeado, etapa de formación donde comienzan los *gülam* (consejos), los “*kimkimkantun*”, “*azümkantun*” (aprender conociendo o jugando).
- d) “*Che*”: etapa de la persona plena, con un “*küme rakizuam*”- un buen pensamiento y *günezuam* con capacidad de reflexión en todos los actos de su vida²⁹.

En esta tesis nos concentraremos en las dos etapas intermedias, “*txemün/lloylloy* y “*mümlukan*” pues representan en intervalo de tiempo de la infancia que nos interesa conocer. Podríamos interpretar también estas dos etapas como el proceso de crianza, donde se involucran conocimientos y actores específicos y el aprendizaje cultural o formación del niño y de la niña.

Desde una perspectiva externa a la cultura mapuche, la clasificación de las etapas asociadas al ciclo vital de la infancia mapuche serían “la lactancia, el destete, y la pubertad (...) los elementos que dan cuenta de ese cambio serían la vestimenta, asignación de roles y actividades, exigencias sociales, y actitudes (Sotomayor, 1977; San Martín, 1977, citados en Sadler y Obach 2006: 11). No sabemos si existe una correlación entre las etapas identificadas desde el conocimiento mapuche, respecto de estos estudios.

²⁹ Estos datos fueron recopilados en el marco de la investigación “Sistematización de Criterios y Estándares interculturales en el trabajo con niños y niñas mapuche en la Región de la Araucanía”, efectuada por el autor de esta tesis para UNICEF Chile en el año 2010 y que se encuentran sin editar.

Un aspecto importante de conocer es la función que cumplen los niños y las niñas en la cultura mapuche. Estas serían: “*ayelkachelepelu*”, “*nepelchelepelu*”, “*gütxamkaleal*” y “*ayitumekeal*”.

“*Ayelkachelepelu*”³⁰: sería la acción de reírse, alegrarse, de llevar alegría a la familia y que representaría una forma de bienestar. Esta alegría estaría representada en los niños y niñas, de los cuales se dice que alegran la casa, alegran nuestra existencia con su presencia.

“*Nepelchelepelu*”³¹: es la idea de mantenerse atentos, despiertos frente a los niños y niñas que implica también que ellos son motivo de atención.

“*Gütxamkaleal*”³²: los niños y niñas son motivo de conversación, los adultos se mantienen en conversación respecto de la crianza y de su cuidado, verifican las señales respecto de su crecimiento, de lo nuevo que aprendieron, etc. Es una forma de afecto.

“*Ayitumekeal*”³³: los niños y niñas despiertan el cariño de los adultos, el amor que se les entrega a través de los mimos (Ídem: 458).

Con estos antecedentes ya podremos adentrarnos en las prácticas culturales respecto de la crianza y el aprendizaje cultural de la infancia en el mundo mapuche.

En resumen es posible afirmar que los procesos de crianza y de aprendizaje cultural, en un contexto de vida rural mapuche se encuentran asociados al “*reyñmawegen*” o la acción de “ser familia”. A su vez cada familia responde a un contexto socio-espacial y ecológico específico (“*lafkenche*”, “*pewenche*”, “*williche*”, etc.) y por lo tanto a un “*az*” territorial, así también a una serie de valores asociados al “*chegen*”, ser persona desde la perspectiva mapuche.

2. Prácticas de crianza e infancia mapuche

Es necesario plantear que las prácticas culturales respecto de la crianza mapuche a las cuales haremos mención en esta tesis no son prácticas inmutables. Lo más probable es que hayan cambiado en el tiempo, sin perder el valor que tiene para parte de la sociedad mapuche en la actualidad. Por otro lado, también es necesario contextualizarla a los

³⁰ “*ayelkachelepelu*”: la persona que hace reír (op.cit. 458).

³¹ “*nepelchelepelu*”: la persona que se mantiene despierta (op.cit. 458).

³² “*gütxamkaleal*”: es motivo de conversación (op.cit. 458).

³³ “*ayitumekeal*”: es motivo de mimo, o “estarlo mimando” (op.cit. 458).

cambios socioeconómicos que vive la sociedad mapuche y a las diferencias identitarias que se presentan en forma intra-cultural. Esta es la perspectiva que proponen Sadler y Obach (2006), cuando plantean la importancia de identificar las prácticas de crianza, en relación a las identidades presentes en la sociedad mapuche:

"...los procesos de crianza y cuidado infantil dentro del universo mapuche actual son dinámicas que se desarrollan en el marco de una identidad étnica específica. Dicha identidad no corresponde a una esencia única e inmutable, sino que es dinámica y se encuentra en constante cambio y construcción. A la vez, más que de una identidad, se trata de identidades múltiples, de distintas posiciones identitarias en la gama de posibilidades de lo que significa ser mapuche" (Sadler y Obach, 2006: 9).

Los antecedentes recopilados por las autoras aun siendo generales, conforman una base importante para adentrarnos posteriormente en el contexto mapuche- *pewenche*. Lo que queda establecido en el estudio elaborado por ellas, es que existe una serie de prácticas que se comparten respecto de la infancia, así como un sustento ideológico que se conectan con los territorios y ámbitos del conocimiento respecto de la religiosidad y la naturaleza.

Las autoras identifican una categoría de ciclo vital, para ordenar y presentar una serie de prácticas de crianza de la infancia mapuche. Sin embargo este ciclo vital, siendo una categoría pensada en forma estática por los especialistas del área, es planteada en forma dinámica por la influencia de lo cultural (Ídem: 10). De igual manera se hace la distinción respecto de las diferentes etapas en las cuales se ordena la visión étnico-cultural del ciclo vital, la cual puede variar del modelo occidental, así como también la conformación de la identidad de género en los niños y niñas.

Cabe reconocer que las prácticas de crianza se desarrollan en un contexto social amplio, que puede ser lo que conocemos hoy como reducción. Sin embargo, estará centrado en el contexto familiar, pues es el nivel en el cual el investigador se desarrolló en el trabajo de campo. Quidel y Pichinao (2007) hacen mención a tres categorías de familia: "*rukache*", *füren*, y "*reyñma*". El "*rukache*" hace mención a los miembros de una familia que habitan una vivienda. El "*füren*" se hallaría compuesto por aquellos familiares con los cuales se establecen vínculos "sociales y afectivos" más cercanos y emotivos. Y por último el "*reyñma*" que significa el conjunto de familiares por parte de madre y por parte del padre (Ídem: 459). La mayor parte del proceso de

aprendizaje y formación cultural de la infancia ocurre dentro de estos tipos de interacciones familiares, aunque se reconoce también que en el proceso de crecimiento del niño y de la niña también interviene la comunidad (Caro y Tereucan, 2006).

Ser “*reyñmawegen*”, “ser familiar” sería entonces un tipo de acción cultural, una forma de fortalecer los vínculos afectivos, lealtad y exigencias para la mantención de un “*az*”. El “*az*” familiar se encuentra detrás de los procesos de formación del niño y de la niña y que profundizaremos más adelante. Nos centraremos en el concepto de “*rukache*”, que es uno de los niveles del ser familia más apegada a lo que encontramos en el campo. “*Rukache*” es un nivel familiar que engloba a todas las personas que viven bajo una misma vivienda. Allí pueden vivir los padres, los hijos y los abuelos (Quidel, Duran y Catriquir, 2007: 399). Es en este nivel familiar donde se generan las principales acciones relacionadas a la crianza de los niños y niñas. El “*püchiche*” (niño o niña) entonces va asumiendo paulatinamente tareas de responsabilidad en el entorno de su “*rukache*”, como hacerse cargo del cuidado y pastoreo de los animales domésticos y otros trabajos menores que hacen a la cotidianeidad de los “*rukache*”.

Siendo este el contexto general donde se desarrolla la crianza, comenzaremos por describir algunos aspectos que la bibliografía nos brinda para conocer algunas prácticas de crianza de la infancia mapuche. Un primer aspecto es que la crianza ya comienza desde el vientre de la madre. Por ejemplo existen conocimientos que en el pasado permitían conocer el sexo del feto. De acuerdo a ello la madre podía ir interactuando con el “*püchiche*” respecto de un modelo de género desde lo cultural. “...la posición del feto simboliza, entre otras cosas, una serie de regulaciones de género de acuerdo a los roles que la cultura atribuye a lo femenino y masculino. De esta manera, las mujeres en gestación predicen el sexo de los/as niños/as a través de la observación de ciertos signos corporales y a estos signos les otorgan significados culturales específicos” (Sadler y Obach 2006: 21). A su vez este tipo de interacción se efectuaba desde el lenguaje propio, el “*mapuzugun*”, por lo que ya existe allí un primer atisbo de aprendizaje cultural.

Asimismo la crianza desde el vientre materno esta ordenado por una serie de normas respecto de lo que debe y no debe comer la madre, la prevención sobre el encuentro con seres y espíritus que habitan el mundo mapuche, la participación en algunos eventos sociales, etc. (Oyarce y Nahuelcheo: 2006, citado en Sadler y Obach,

2006: 22). En los estudios antes descritos surgirán conocimientos relacionados al cuidado de la crianza desde el vientre y que podemos resumir en:

- a) Cuidado con la exposición a entidades espirituales que se encuentran en espacios ecológicos en las que vive la familia.
- b) Cuidados en la exposición al frío y calor de parte de la embarazada.
- c) Cuidados en la alimentación que pueden provocar daños al feto: no comer cosas verdes, legumbres, entre otros.
- d) Cuidados en la exposición a hechos que puedan causar una impresión fuerte a la madre y al feto, la muerte de un animal, la cercanía a una persona que esté agonizando, etc.

Todos estos aspectos de cuidado en la crianza desde el vientre materno, harán que el “*püchiche*” nazca sano y sin ninguna anormalidad. Ahora en el parto se genera otra serie de conocimientos y prácticas que ayudan a la madre y al niño o niña. Por ejemplo, en el parto mapuche o “*koñin*” se debe tener cuidado con la placenta, pues con ella es posible ver el futuro del niño o niña, además de enterrarla y darle uso medicinal (Ibid. 28). No profundizaremos en este ámbito pues se escapa del interés central que esta puesto en el niño y niña.

Una vez producido el nacimiento se generan una serie de prácticas relacionadas a entregar al recién nacido las cualidades que se esperan de él, y las fortalezas espirituales y físicas. Entre esas prácticas se encuentra la realización de oraciones para evitar el daño que pudieran provocarle otras personas. Otro rasgo que aparece en las investigaciones es la ingesta de agua, y especialmente aquella agua de yerbas naturales, un elemento prohibido en la medicina alópata.

Existen prácticas específicas referidas al apego de la madre una vez nacido. Este elemento es importante en cuanto punto crítico con la medicina alópata, donde se separa a la madre del niño o niña en forma temprana. Una de las señales del apego en el mundo mapuche es la lactancia que llega fácilmente a los dos y 3 años. Sin embargo, ya se pueden comenzar a visibilizar los cambios en este patrón cultural, debido a los cambios económico-productivos, por cuando más madres comienzan a trabajar en forma temporal en la ciudad.

La habilidad para caminar es promovida por la familia y en la cual tienen participación los hermanos mayores y los padres. Para ello se utiliza un pequeño pasillo hecho de coligüe³⁴ que teniendo barandas de apoyo, hacen que los “*püchikeche*” puedan ejercitarse en caminar.

La alimentación es importante como buena práctica de crianza para los “*püchikeche*”. Si ellos/as son criados con alimentos naturales, entonces se criaran sanos y fuertes. Cabe mencionar del mismo modo que el cambio en la alimentación no es algo casual, sino que responde a los cambios y transformaciones en el entorno socioeconómico en el cual se desenvuelven las familias.

Esta mirada general sobre las prácticas de crianza será profundizada en el desglose de los datos etnográficos, por cuanto se enriquecen algunos de los elementos o patrones culturales identificados en la bibliografía, así como también se identifican otros. Sin embargo, es necesario reconocer que la presencia/ausencia de prácticas de crianza de la infancia mapuche, se vincula a cambios en los tiempos de los padres que buscan a formadores externos para formar a sus hijos. De la misma manera es importante el reconocimiento de que los abuelos/as están cumpliendo un rol importante en la crianza debido a la ausencia de los padres.

3. Aprendizaje cultural en contexto familiar

Siendo el “*kimün*”, el conocimiento mapuche, uno de los elementos básicos en el aprendizaje cultural mapuche, éste no solo proviene de la palabra, sino de un sinnúmero de elementos de la naturaleza y del entorno sociocultural. "El/a niño/a aprende primariamente a través de los sentidos, los sonidos del viento, de los animales, de los pájaros, del fuego, del agua; el tacto es otra forma de acceder al kimun (sic), y finalmente a través de la vista. Para ello se le incentiva a observar constantemente, incluso siendo aún lactante" (Santos, 2003, citado en Sadler y Obach, 2006).

Desde el nacimiento del “*püchikewentxu*”³⁵ y de la “*püchikezomo*”³⁶ este se orienta a que aprenda de su entorno sociocultural. Es decir, va teniendo contacto con sus parientes, con el entorno natural y con las actividades familiares. Un elemento que se

³⁴ Coligüe es un tipo de bambú que crece en territorio mapuche.

³⁵ Niño, literalmente: persona pequeña hombre.

³⁶ Niña, literalmente: persona pequeña mujer.

reconoce importante para este proceso es el “*küpulwe*”³⁷. Este artefacto al ser de carácter vertical permite que el “*püchikewentxu*” y la “*püchikezomo*” puedan observar y ser partícipes de su entorno inmediato. Al mismo tiempo que va profundizando sus habilidades para caminar y hablar, ya va participando en juegos y actividades familiares (entendemos que las veranadas en el caso pewenche forman parte de estas actividades familiares).

Esto también destacan Sadler y Obach en sus estudio sobre la crianza mapuche: "Para el/la niño/a, la familia continúa siendo un núcleo importante de aprendizaje de la cultura. En ella se socializa en las normas de comportamiento frente a los mayores y a agentes de su comunidad, aprende la lengua, reconoce la alimentación tradicional, practica roles en el trabajo familiar, incorpora los conceptos y creencias de la medicina mapuche, etc." (Sadler y Obach, 2006: 50)

Otro aspecto a destacar es que el aprendizaje cultural del niño y de la niña se efectúa sobre la base de la horizontalidad en la relación. Es normal que los “*püchikeche*” tengan pequeñas propiedades, un ave, un árbol, un animal doméstico, etc. Nunca es tratado como un inferior, pues tiene los mismos derechos que un adulto (Quidel y Pichinao, 2002). De la misma manera otros autores destacan que desde la perspectiva mapuche no existe una separación tajante entre niños/as y adultos en cuanto a estatus social. En el caso mapuche lo podemos ver reflejado en la lengua: “El *mapuzugun* es un lenguaje que no tiene vocablos que impongan una relación jerárquica. Por ejemplo: la palabra "usted," para nuestra cultura occidentalizada, representa autoridad, hace notar la diferencia entre una persona menor a una mayor, en el fondo es decir, “no somos iguales”. Para el mapuche todos somos iguales, la palabra "tú" no señala diferencias (Vergara M. Díaz L. Paredes C. Garcés C. Riquelme L. 2007). Sin embargo, cabe hacer notar que dentro de la cultura occidental tampoco existe una sola visión en torno al trato entre personas, algunos usan el “ud”. y otros no³⁸.

Por otro lado, existen una serie de recomendaciones que buscan prevenir los daños que pueden provocar en los “*püchikeche*” el encuentro con fuerzas sobrenaturales. Aun cuando pueden correr libremente existen espacios restringidos, así como tener respeto de pantanos, vientos y horas del día (Montecinos, 2003, Cárrialo

³⁷ Es una especie de cuna vertical.

³⁸ Agradezco el comentario del J. Mariman al respecto, en las observaciones efectuada a la tesis.

1998, y Santos 2003, citados en Sadler y Obach, 2006). Estos conocimientos deben ser transmitidos a los *püchikeche* desde que comienzan a tener “*rakizuam*” y “*günezuum*”, es decir, cuando ya comienzan a hablar y razonar.

Las prácticas culturales que podemos encontrar en la bibliografía dan cuenta de cómo el niño o niña tiene un espacio, un rol dentro de la familia. De hecho la formación de los “*püchikeche*” no estaba asociada a los padres exclusivamente, sino a todo el grupo familiar (sin desconocer el rol de la madre en el periodo inicial).

...a partir de los 5 o 6 años aproximadamente existe mayor vinculación de las *pichikezomo* – mujeres pequeñas- a los miembros femeninos de su *rukache*, núcleo familiar, mientras que en el caso de los *pichikewentxu*- hombres pequeños- el principal nexo se da con los miembros masculinos de su familia paterna. De este modo se da lugar al desarrollo de habilidades y capacidades en concordancia con la condición genérica de los *pichike che* (Sadler y Obach, 2006: 462).

Un aspecto a resaltar es la relación del aprendizaje cultural con la alimentación. El estudio que tenemos como referencia constata como hallazgo, el que la alimentación cumple un rol que no necesariamente está relacionado con lo biológico, sino con lo cultural. La cocina y el comedor se transforman así en espacios de aprendizaje cultural e intercambio de conocimientos, especialmente entre las “*püchikezomo*” con sus abuelas (Ibid. 42).

Existen dos aspectos del aprendizaje cultural que son importantes de resaltar. Uno de ellos está asociado a la participación de los “*püchikeche*” en las labores cotidianas. Este hecho es destacado en los estudios por cuanto tiene una doble valoración. Es decir, por un lado se evalúa en su rol de formador y de aprendizaje cultural y por otro como una pérdida temprana de la infancia (Ídem: 40) Por otro lado, se encuentra también presente el castigo y la obligación como una práctica dentro del proceso de aprendizaje cultural. Estos son temas que se reconocen como problemáticos en los estudios, sin embargo no eran recurrentes ni repetitivos.

La participación de la reducción en el proceso de aprendizaje cultural es importante. Es allí donde se desarrolla la mayor parte de la infancia, los juegos, el compartir con la familia, donde se participa en las actividades cotidianas, o en actividades socioreligiosas. Representa por tanto un espacio cargado de simbolismos y constituye una referencia para el aprendizaje cultural. La participación de los

“*püchikeche*” en estas actividades socioreligiosas es un proceso de captación de las normas, de iniciación y preparación para su vida adulta (Ibid. 47).

Por otro lado la vivencia en reducción permite que los “*puchikeche*” se puedan juntar y recrear juntos actividades propias de los adultos. Estos pueden ser juegos o representar trabajos agrícolas o de recolección.

Las distintas etapas en el desarrollo de una persona en la cultura mapuche están relativamente marcadas. Desde el nacimiento hasta la edad de los 10 o 12 años existen rituales de celebración en las familias, que marcan la finalización de un ciclo y el comienzo de otro en la vida de estas personas que están en desarrollo. Ello se vincula con el momento de la culminación de la etapa de la niñez y la entrada a la etapa de la adultez, en el que dichas personas comenzarán a transitar una vida de responsabilidades en principio en el ámbito personal y luego en el ámbito social en sus familias y la comunidad en general.

Esta celebración es coincidente con el cambio natural, que físicamente sufren los niños y niñas a esa edad, vinculado con el llamado periodo de pubertad en el mundo occidental. El sentido de estos rituales en el pueblo mapuche tiene que ver básicamente, con presentar a la naturaleza a un nuevo integrante, que deberá cumplir con las normas de convivencia en armonía con sus pares y con los demás seres que integran el universo según la visión mapuche. Por otra parte, también es una presentación en sociedad de los niños/as que están en la transición de pasar a ser adultos y a cumplir roles con mayor responsabilidades entre sus pares.

La ceremonia realizada para las niñas se denomina “*Katankawiñ*” o “*katanpilun*” la cual consiste en la perforación de las orejas de las niñas para colocarle los aros, que en adelante deberá usar como símbolo y señal de un nuevo periodo en su vida. Este ritual tiene un componente espiritual importante, donde se hace uso del “*gülam*”, que son los consejos que se da a la niña con presencia de toda la familia, vecinos y amigos, que acompañan con buenos deseos y regalos a la festejada en el inicio de su nueva etapa.

Con los varones se realiza una ceremonia similar al de las mujeres, en cuanto al ritual con mucho componente espiritual, regalos etc. Pero aquí no son aros lo que simboliza este periodo, sino el nombre del abuelo que éste mismo entrega al nieto, y los conocimientos que le traspasa. Esta ceremonia recibe por nombre de “*lakutun*”.

A través de estos mecanismos las “personas pequeñas” pasan a ser “personas adultas”, aprendiendo a ser miembros de sus comunidades desde pequeños y por tanto a ser personas útiles. Es decir, ya habrán aprendido a pensar y razonar desde pequeños por la manera en que fueron formados.

Es razonable pensar que este tipo de conocimientos en torno a la infancia, no han sido incorporados a las pautas de crianzas formales e institucionales, pues conforman una mirada completamente distinta del ser persona. Lo que prima en los procesos de formación de la infancia a nivel institucional, son aquellos avances dados por la medicina y la psicología en tanto ciencias. Es posible incluso argumentar que la legislación indigenista de los Estados, no permite la incorporación de estos conocimientos, sino en la medida en que no coarte las leyes que “no atenten contra la moral y las buenas costumbres”. Es más, es posible también que descubramos, que la legislación internacional como la Convención de los Derechos del Niño, presente algunas observaciones a la inclusión de estos conocimientos.

Desde el punto de vista de la visión propia mapuche, el crecimiento de la persona pequeña a través de su desenvolvimiento en un entorno saludable, requiere que su formación de persona se ajuste a valores. Los valores que se promueven son: “*yamüwün*”³⁹, “*ekuwün*”⁴⁰, “*yewewün*”⁴¹, “*nor*”⁴², “*küme*”⁴³ o “*kim*”⁴⁴ (Quidel y Pichinao, 2007: 460). En este proceso es clave el “*gülam*” como estrategia de aprendizaje tal como demuestran Caro y Tereucan (2006).

Por lo tanto, se trata de que el crecimiento del niño o niña este acompañado de un proceso de formación y aprendizaje cultural. Desde el idioma mapuche la formación de la persona se conoce como “*xemünchen*” (formar personas).

“...en el caso del pueblo mapuche, el *xemünchen*, no solo abarca una edad infante hasta una edad determinada (6 años), como se hace entender erróneamente desde la sociedad no mapuche. Queremos dejar consignado que el *xemünchen* es un proceso prolongado en la vida de un *che*. La incidencia de los *wüenkexem* (personas mayores o que presentan mayor crecimiento) en la vida de las personas va más allá de la infancia o la adolescencia. Allí radica la importancia de los *reyñma*,

³⁹ Respeto y discreción.

⁴⁰ Respeto y estima.

⁴¹ Respeto pero más cercano al pudor.

⁴² Rectitud.

⁴³ Bondad, compasión.

⁴⁴ Kim: conocimiento, saber amplio respecto de la vida (Ídem 460)

el ser familia, sentirse familia, asumir la familiaridad” (Quidel y Pichinao, 2007: 458. La cursiva es del autor de la tesis).

El “*püchiche*” es una persona en construcción y por lo tanto el objetivo del aprendizaje cultural es que internalice valores, comportamientos, roles y funciones. En este proceso debe contar con la necesaria participación de la familia: “*reyñmawegen*”. Durante el crecimiento “el núcleo familiar brinda los soportes objetivos esenciales, contenidos y abstraídos principalmente en el *küpan* y el *tuwün*, que le permitirán al potencial *che* sostener su vida a posteriori, cuando le corresponda desenvolverse autónomamente en la vida social” (ibídem, 460).

Quidel y Pichinao (2006) mencionan que la formación mapuche prioriza tres esferas esenciales para llevar a cabo tal propósito:

- La espiritual y ética, *püjüzugu*, Inculcar tempranamente en los *pichike che* (niños) principios y valores transversales del *mapunchemogen* (forma de vida mapuche) las cuales se encuentran contenidos principalmente, aunque no exclusivamente, en los grandes ceremoniales religiosos (...).
- La social actitudinal. *Ñi Ragichegen ta che*. Tempranamente se estimula en los *pichike che* el saber comportarse. (...) ante los demás *che* y ante los seres intangibles de la naturaleza con los que conviven cotidianamente.
- La biosicológica. “*Kümeazgeael*”. La formación igualmente considera el fortalecimiento del cuerpo y la mente. El uso del “*kupülwe*” (especie de cuna mapuche) es una clara muestra de ello, por la forma en que se coloca al niño en este accesorio privilegia el fortalecimiento del sistema óseo del “*pichiche*”⁴⁵. Además ayuda a una temprana actitud de contemplación del entorno e integración a la dinámica socio-familiar (...). Otra idea fuerza es su integración desde pequeño al entorno, para que pueda además ser aceptado cuando grande en la sociedad; para ello no debe ser excluido en su niñez, debe de sentir la presencia de los otros y sentirse integrado, incorporado a ellos” (Ibídem: 460)

⁴⁵ Si bien los autores no muestran evidencias “científicas” o mejor dicho “médicas” respecto de que el sistema óseo se fortalezca con el uso del “*küpulwe*”, es posible encontrar data etnográfica relevante en este sentido. Por ejemplo la utilización de pelo de caballo en las amarras del niño o niña, así como la utilización de maderas que son de alta dureza, implica desde el conocimiento cultural que el niño y la niña adquirirá fortaleza ósea y resistencia.

Cabe destacar como elementos claves en este proceso de aprendizaje el rol del padre y de la madre, puesto que el comportamiento del “*püchikeche*” será evaluado en relación a ellos. Asimismo se evaluará el rol de su familia “*rukache*”, en tanto existe una asignación de responsabilidades en cuanto a normas (Ibíd. 461).

En definitiva, existen múltiples actores, estrategias en las cuales se desenvuelve el aprendizaje cultural, entre ellas podemos encontrar: el padre y la madre por igual, los abuelos y parientes miembros del “*rukache*”, el idioma, el “*kimün*”, es decir los conocimientos de su entorno material y espiritual, los “*epew*”⁴⁶, las leyendas, las historias, los “*gülam*”⁴⁷, los juegos, conforman un bagaje amplio de elementos didácticos y estrategias de aprendizaje claves para el proceso de aprendizaje cultural. Sin obviar los contextos socio-ambientales en los cuales se desenvuelven las familias que han cambiado paulatinamente, así como los roles de los padres producto de la globalización.

4. Situación de la infancia en Chile.

Un acercamiento a los datos de la infancia indígena está contenido en los estudios estadísticos efectuados por el Estado de Chile. Uno de estos estudios es el efectuado por el Ministerio de Desarrollo Social de Chile y publicado en 2011 y que da cuenta de un intervalo de tiempo 2009-2011, por lo tanto da cuenta de los cambios ocurridos en él.

Al año 2009 los niños, niñas y adolescentes indígenas representan un 2,3% del total de la población nacional, un 8,7% de todos los menores de 18 años y un 34,2% del total de la población indígena. A nivel país la población infantil indígena tiene presencia en todas las regiones de Chile. Sin embargo las mayores concentraciones, al 2009, se observan en las regiones de La Araucanía con un 24,3%, Metropolitana⁴⁸ (R.M.) con 23,8% y Los Lagos con 14,5%. En cuanto a la población infantil desglosada por región La Araucanía, al año 2009, presenta la mayor proporción de niños, niñas y adolescentes indígenas con un 34,8%, seguida de las regiones de Magallanes y Aysén con 27,3% y 27,2% respectivamente (Informe Ministerio de Desarrollo Social: 2011: 16). Sin embargo la tendencia en la Región de La Araucanía es a la disminución progresiva de la

⁴⁶ Cuentos.

⁴⁷ Consejos.

⁴⁸ En ella se encuentra la capital de Chile, Santiago, que concentra la mayor parte de la migración mapuche a zonas urbanas.

población infantil indígena, con una variación porcentual de un 28,7% entre los años 2003 y 2009. Por su parte, la Región Metropolitana (R.M.) presenta un aumento de la población infantil indígena de un 10,8% para los mismos años. Este indicador es interesante de interpretar pues está hablando de un aumento de la migración de las familias a la urbe.

A partir de la información registrada desde el año 2000, se observa una pérdida de la utilización de las lenguas originarias en la población mayor y menor de 18 años de edad. La información recopilada por el estudio da cuenta que al año 2009, el 89,4% de la población infantil indígena declara no hablar ni entender ninguna lengua originaria, un 6,9% solo entiende y un 3,7% habla y entiende. Eso significa que, entre los años 2000 y 2009, disminuyeron en un 37,3% los menores de edad que solo entienden la lengua. (Ibíd. 24).

El estudio también da cuenta que al 2009 el 39,4% de los niños, niñas y adolescentes indígenas pertenece al 20% más pobre de la población, en comparación con la población no indígena que sólo se concentra en un 27,4% de la población infantil no indígena.

Por otro lado, los ingresos autónomos promedio de los hogares con menores indígenas y con menores no indígenas presentan brechas que son significativas. En zonas urbanas se observan diferencias de ingreso cercanas a los \$250.000⁴⁹; en las zonas rurales de al menos \$170.000⁵⁰. Eso significa que en un hogar rural se recibe un 40,8% del ingreso de un hogar urbano sin niños, niñas y adolescentes indígenas. Por lo tanto, existe una desigualdad que aumenta de acuerdo a la zona de residencia.

En cuanto al acceso a la salud, los datos indican que la distribución de la población infantil y adolescente según sistema previsional de salud, revela diferencias significativas entre la población infantil indígena y no indígena. Del total de la población infantil indígena el 52,4% se encuentra en el Grupo A (indigente); un 36,1% de los no indígenas pertenece al mismo grupo. Por otra parte, solo un 4,2% de la población infantil indígena pertenece al sistema de ISAPRE, sistema de salud privado, mientras que un 13,0% de la no indígena tiene el mismo sistema de previsión en salud.

⁴⁹ Equivale a USD\$500 aproximadamente.

⁵⁰ Equivale a USD\$350 aproximadamente.

La asistencia a establecimientos educacionales no muestra diferencias significativas ente población infantil indígena y no indígena. Para el 2009, la asistencia en las zonas urbanas es de un 97,3% para la población indígena y de un 97% para la no indígena. Por su parte, en la zona rural alcanza un 94,7% de asistencia en los indígenas y un 96,1% en los no indígenas.

Así también se muestra en el indicador de asistencia a educación básica, pues para ambos grupos se observan porcentajes de asistencia sobre el 93% de la población, con un 94,2% para los indígenas y un 93,1% para los no indígenas. En cuanto al uso de las TIC´s al año 2009, el 37,2% de los núcleos familiares urbanos con población infantil indígena y el 46,7% con niños, niñas y adolescentes no indígenas cuentan con computador, mientras que en el sector rural solo el 10,6% de los núcleos familiares con población infantil indígena y el 23,6% con menores de edad no indígenas poseen dicho ese elemento tecnológico. Por último el estudio da cuenta de que la población infantil indígena adscribe o prefiere mayoritariamente los grupos religiosos (38,7%), los clubes deportivos (28,3%) y las asociaciones o comunidades indígenas (13,5%).

Las conclusiones del estudio resaltan dos datos. El primero es que la pobreza afecta proporcionalmente más a niños, niñas y adolescentes indígenas (26,6%) que a no indígenas (21,7%). Es decir, las condiciones de vida en las cuales viven los niños y adolescentes son más complejas que la población no indígena. A su vez el estudio resalta que esta situación se relaciona con la condición de actividad y seguridad laboral de los jefes de hogar. Al mismo tiempo constata que las mujeres presentan un rezago en materia de inserción laboral, acentuándose en las indígenas y rurales, por lo tanto sólo es el jefe de hogar el que lleva los ingresos a casa.

Un dato preocupante es que la población infantil indígena está perdiendo el uso de la lengua. Las cifras dan cuenta que un 89,4% de los menores de 18 años declaran no hablar ni entender su lengua. Esta pérdida progresiva del uso y comprensión de la lengua es sustancialmente mayor en las generaciones más jóvenes y en la zona urbana, lo que implica un obstáculo para la transmisión y preservación de su cultura. Este dato da cuenta de la importancia del contexto rural, que aunque no especifica la cifra da a entender que es menor en cuanto a pérdida.

Las principales diferencias están dadas por la pertenencia a un pueblo indígena o no, allí se concentra la brecha. Sin embargo, el estudio también muestra que la

vulnerabilidad de la población infantil indígena está dada por la dimensión de género y por residencia.

5. Legislación asociada a infancia indígena en Chile

El Estado de Chile ha reconocido en sus legislaciones uno de los instrumentos claves en el derecho internacional relativo a la infancia, como es La Convención de los Derechos del Niño. Chile lo ratificó el año 1990 y entró en vigor el mismo año.

En la Convención existen varias menciones que son reconocidas como garantes del derecho de la infancia indígena. En el preámbulo de la Convención sobre los Derechos del Niño, los Estados partes reconocen que tienen "debidamente en cuenta la importancia de las tradiciones y los valores culturales de cada pueblo para la protección y el desarrollo armonioso del niño".

Asimismo se encuentra el artículo 30 el cual dispone que:

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará al niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma (CDN, 1989).

El artículo 29 de la Convención establece además que "la educación del niño deberá estar encaminada a [...] preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena".

Sin embargo, esta legislación internacional de la infancia no necesariamente garantiza el reconocimiento de los derechos de la infancia indígena. Es por ello que el año 2009 el Comité de Derechos del Niño difundió una observación general respecto de los derechos del niño indígena: Observación General N° 11. En este documento se enfatiza en las técnicas de lo jurídico, para observar con mayor precisión los derechos asociados a la infancia indígena.

Por ejemplo, la última declaración de Naciones Unidas contempla el "acceso sin discriminación a todos los niveles y formas de educación, el respeto a la cosmovisión y la diversidad cultural, el derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones

docentes que impartan educación en sus propios idiomas” (Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas 2010). Si bien esta declaración, así como otros instrumentos internacionales, representan un avance en el ámbito del reconocimiento de los derechos indígenas, y específicamente hacen referencia a la situación de los niños/as, nuevamente se concentra en el acceso a la educación formal, pero no en cuanto al aprendizaje de la cultura en sus contextos de vida. Ello supondría avanzar en mitigar las condiciones económico-productivas, que son producto del proceso de dominio y control violento por parte del Estado.

Por otro lado, existen reconocimientos en cuanto a derechos indígenas (Ley Indígena 19.253 del año 1993 y el Convenio 169 de la OIT), pero que incorporan en forma tangencial el derecho de la infancia mapuche. La mayor parte de los reconocimientos jurídicos son en relación a la educación intercultural bilingüe.

Sin embargo, y volviendo al documento de la Convención de los derechos del Niño, comparto con Bustelo (2011) la profunda crítica que efectúa, desde el marco de la biopolítica, hacia la ambigüedad que ésta legislación implica para la protección de los niños y niñas. La argumentación del autor, es que la Convención no garantiza de ningún modo las necesidades planteadas por la situación de la infancia en general. Es decir, los derechos se reconocen en su condición de existencia, pero se desconocen en su condición de ejercicio (Bustelo, 2011: 9). Ello es especialmente delicado para un contexto de opresión donde el “estado de excepción”, categoría acuñada por Agamben, se transforma en regla, es decir, donde la legislación se constituye en un espacio de ambigüedad, que deja fuera de la ley a los niños debido a su estatus especial. En definitiva quedan en una situación de indefensión por cuanto no pueden auto-representarse, por lo que son objetos de la legislación elaborada por los adultos.

Esto lo representa por medio de su crítica al artículo 3 inciso 1 sobre el “interés superior del niño”: “Este artículo de la CIDN que define el interés “superior” del niño y que habla de los “niños” en plural, podría haber significado el reconocimiento político del comienzo de una transferencia de poder a las nuevas generaciones, mientras que en el caso del “mejor interés del niño”, son los adultos en general los que deciden y definen “lo mejor” y lo hacen por supuesto, desde el poder (Bustelo, 2011: 9).

Lo que hace Bustelo en su crítica, es lo que comparto como punto crítico de la legislación en relación a la cultura que comparten los niños y niñas. En la construcción

de subjetividad de la biopolítica operan una serie de dispositivos, que hacen del cuerpo de los niños y niñas un campo de lucha, que enfrenta tanto a los adultos en relación al niño y niñas, como a estos con las instancias de control (Foucault, 1992). Es decir, en este juego de poder los niños y niñas mapuche sólo tendrán posibilidad de tener acceso o derecho a su cultura, en la medida en que lo permite el sistema, es decir, en el ámbito de lo permitido. Lo permitido es el “desarrollo” del niño y de la niña basada en la técnica científica, que opera como dispositivo ordenador de la vida. Las categorías culturales propias no caben sino dentro de lo ilegal y de lo que se encuentra fuera de la ley.

Resumiendo, en este capítulo hemos descrito los principales rasgos de la infancia mapuche, considerando los antecedentes sociales, económicos y culturales. Se incorpora inicialmente aquella riqueza cultural contenida en la cosmovisión mapuche en torno a la infancia. Aun cuando los estudios al respecto son escasos, al menos los que existen están basados en una copiosa referencia etnográfica, que será interesante de contrastar con la información recopilada en esta investigación.

Si bien la mayor parte de los antecedentes están fundamentados en data etnográfica dada por los autores y autoras, no dejo de plantear la dicotomía existente entre lo que los actores dicen, respecto del plano real de vida. En términos reales la situación de las familias y por ende de la infancia al cuidado de estas se encuentra en una tensión constante entre elementos propios y los ajenos, entre apropiaciones e imposiciones. Sin embargo, estos antecedentes forman parte de lo que debería ser y por lo tanto representan elementos ético-sociales que aún se mantienen en diversos espacios, no aislados del contexto socioeconómico general. ¿Será posible sostener la legitimidad y validez de estos conocimientos culturales en relación a la legislación internacional y nacional de la infancia?

La descripción de los principales instrumentos internacionales y nacionales respecto de la infancia indígena permite abrir el debate en torno a lo que es posible o no hacer en relación al aprendizaje de la cultura propia. Estos aportes desde el ámbito legislativo son claves no sólo porque indican las obligaciones del Estado en relación a los derechos de la infancia indígena, sino también porque son un tipo de “camisa de fuerza” en relación a la acción de las mismas reducciones mapuche. Queda entonces planteada la duda investigativa que da origen a esta tesis. Siguiendo los aportes de

Foucault la legislación sería solo consecuencia de una lucha de poder que no siempre se encuentra en el Estado, sino al lado de este (Foucault, 1992).

Las preguntas que quedarían planteadas para los próximos capítulos serían: ¿Es posible argumentar que la legislación de la infancia sea un instrumento que legitime el dominio estatal sobre los pueblos indígenas? ¿De qué manera las legislaciones son homogenizadores de la cultura de los pueblos? ¿De qué forma esta legislación es la puesta en escena de la biopolítica del Estado?

Existen en este capítulo algunos elementos que son importantes de conectar desde la óptica de la biopolítica. Si se conecta con lo que plantea Foucault (1992) respecto del poder, los datos pueden ser muy decisivos en torno a que lugares son los claves para el dominio y control de la infancia. Destacamos uno, que es el acceso al estudio formal en niños y niñas indígenas, pues representa una paradoja frente a otros indicadores como el de pobreza o el aprendizaje de la lengua, entre otros. Una segunda lectura del dato podría suponer, que el sistema de poder “*winka*” ganó la batalla por integrar a los niños y niñas a un sistema de dominación, sin desconocer las resistencias que pudieran existir. Al parecer se cumple aquí uno de los aspectos de la biopolítica de Foucault, cuando plantea que uno de los aspectos claves del dominio y control es la participación.

Por último, y siguiendo la propuesta de Bonfil-batalla, el proceso de control social sobre cultura se encuentra bastante deteriorado en contextos urbanos y rurales. Aquí cabe mencionar que en este deterioro no sólo interviene la variable étnica, sino otros factores como la situación socioeconómica y la desigual participación de la sociedad mapuche en la distribución de la riqueza regional y local. Esto no podría ser entendido sin hacer mención a la historia de la sociedad mapuche y su relación con el Estado, lo cual se describirá en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III

EL CONTEXTO HISTÓRICO DE LA INFANCIA MAPUCHE-PEWENCHE

Este capítulo pretende describir las circunstancias históricas en las cuales se ha desarrollado la sociedad mapuche. El objetivo es conocer el trayecto histórico-político de la sociedad mapuche, desde su calidad de sociedad independiente a una sociedad dominada, y verificar el impacto que genera en la situación de la infancia y en el aprendizaje cultural. Ello implica considerar el proceso de despojo territorial y la posterior implantación de los mecanismos de control y hegemonía estatal. Es, en definitiva, el transcurso de una lucha de poder, desde la más violenta a la más “democrática” y para descifrar ese poder, esas relaciones de fuerza, es necesario conocer el proceso económico y las relaciones de producción que resultan de esos procesos de dominio (Foucault, 1992: 168).

Iniciaré el capítulo describiendo el contexto histórico-cultural poscolonial. Es decir, aquel periodo que transcurre en forma posterior a la independencia de la Corona Española por parte de Chile⁵¹. Los antecedentes a ilustrar son a modo de contexto general, por lo que no me detendré en el debate en torno a la historiografía y sus limitaciones interpretativas respecto de la sociedad mapuche⁵². Un segundo momento será para describir la situación “*Pankunto*” contexto local donde desarrollé la investigación. Y por último aparecerán elementos ecológico-culturales, que conforman el escenario donde se desenvuelven las relaciones de poder en relación a la infancia mapuche-*pewenche*.

La mayor parte de estos datos fueron recopilados en la etapa de acercamiento por medio de bibliografía que incluía mapas, informes, estudios y tesis, así como por la

⁵¹ Los problemas que vivencia en la actualidad la sociedad mapuche acontecen por su integración forzada al dominio de los actuales Estados chileno y argentino a fines del siglo XIX (1881-1883). Dos campañas militares en forma simultánea sepultaron la autonomía que gozaba la sociedad mapuche, denominadas “Pacificación de la Araucanía” por el lado chileno y “Campaña del Desierto” por el lado argentino.

⁵² Existe un debate no acabado respecto del origen de la sociedad mapuche, no existiendo un acuerdo total al respecto. Latcham (1924) plantea que los mapuche provienen de la zona pampeana rioplatense y también amazónica guaraní, formulando la hipótesis conocida como “cuña araucana”. Guevara T. (1908-1913) formula la hipótesis contraria al plantear que el Siglo XVII los mapuche habrían “araucanizado” las pampas argentinas desvirtuando la hipótesis de Latcham. El debate se encuentra descrito en el trabajo de Bengoa José (1985). Historia del Pueblo Mapuche. Ediciones Sur: Santiago, Chile; y en La memoria olvidada. Historia de los pueblos indígenas de Chile (2004). José Bengoa (compilador) Publicaciones del Bicentenario, Gobierno de Chile, Santiago.

experiencia personal en mi vivencia en el territorio en forma anterior a esta investigación. Sin embargo, iré incluyendo información etnográfica en forma paulatina para actualizar de mejor forma la información recopilada.

1. El Pueblo Mapuche: de sociedad independiente a dominada

La denominación o etnónimo “mapuche”⁵³ designa al pueblo que se encuentra viviendo a ambos lados de la cordillera de los Andes (Chile y Argentina) y del cual existen antecedentes históricos de larga data (Latcham R. 1924, Guevara T. 1908-1913; Bengoa, J. 2000). Existía por tanto una lengua, “*mapuzugun*”, una toponimia extendida y consolidada a lo largo del territorio y un nivel de organización social basada en la familia: “La familia era el centro de esta sociedad, y prácticamente la única institución social permanente. Al parecer se trataba de una familia muy amplia, extensa y compleja, en que convivían todos los descendientes masculinos del padre o jefe de familia. Abuelos, padres con sus esposas, hijos con sus esposas, nietos, etc.”. (Bengoa, J. 2000: 26).

Un aspecto que se debe consignar es que la invasión española dejó reducido el territorio mapuche original a un espacio que hoy es ocupado por tres regiones en el caso chileno y tres provincias en el caso de Argentina⁵⁴. Sin embargo ese territorio se mantuvo independiente hasta la llegada de los ejércitos de las nacientes repúblicas. Este dato es interesante de considerarlo, a propósito de que en esos territorios libres se gestó una gran riqueza ganadera, base económica de la sociedad mapuche en el Siglo XVIII y fines del siglo XIX.

La independencia de Chile permitió que la elite chilena pudiera consolidar paulatinamente un Estado independiente de la Corona de España. Sin embargo, ello no significó un cambio sustantivo para la sociedad mapuche, la cual quedó viviendo en relaciones de colonialismo con un nuevo tipo de Estado (Marimán, 2012). “En términos numéricos, los mapuche perdieron en Chile 3.200.000 hectáreas (aproximadamente y en cifras redondas), considerando solo la IX Región o región con mayor cantidad de

⁵³ Mapuche se ha significado como “gente de la tierra”. Sin embargo el significado de “*mapu*” es mucho más amplio que solo el suelo, pues involucra todo el entorno ecológico, ambiental, social y espiritual: el aire, el agua, los animales, el viento, los ríos, el mar, las montañas, así como todas aquellas entidades espirituales no visibles.

⁵⁴ Las actuales provincias argentinas de Neuquén, Rio Negro y Chubut, y en Chile las regiones del Bío Bío, la Araucanía, Los Ríos y los Lagos.

población mapuche. Y no solo eso, a los mapuche les fueron robados cantidades de ganado y ornamentos de plata usados en alhajas femeninas...” (Ibíd. 42-43).

Por otro lado, es necesario e importante destacar que la sociedad mapuche no era una sociedad de escasez. Si bien por efectos de la guerra se produjeron grandes hambrunas, el periodo de autonomía permitió que la sociedad mapuche gozara de una importante riqueza ganadera y de importantes intercambios con la sociedad hispana. Efectivamente, en el proceso de conquista española se pasó de una base económica basada en la caza, la recolección y una agricultura incipiente, a uno basado en la ganadería, no es sino hasta 1883 en que se transita forzosamente una economía de subsistencia. En este proceso se pierde el carácter ganadero y se reducen las tierras.

En el proceso conocido como “Pacificación de la Araucanía” se pierde esa base económica por la reducción de las tierras y por el robo de grandes masas de ganado. Se usurpan las tierras de aquellos que se opusieron a la conquista y esas tierras pasan a ser redistribuidas y entregada a los militares en forma de pago por sus servicios y a colonos particulares. Así también se usurpan las tierras de descanso y pasan a ser consideradas tierras baldías, por lo que las reducciones comienzan lentamente a resentir su base socioeconómica y productiva, producto de la sobreexplotación del suelo (Vidal, 1998). Una excepción a este cambio general de la sociedad mapuche es el territorio mapuche-*pewenche*, donde las reducciones tenían como base de sustento económico productivo la recolección del “*gülliw*”⁵⁵ y por lo tanto resistieron mejor el embate del Estado.

De ese hecho histórico de dominio y de control jurisdiccional de parte de los Estados, es que la sociedad y el territorio mapuche queda dividido en dos: “*puelmapu*” y “*gulumapu*” (argentina y chile respectivamente). Esta invasión por tanto marca a la sociedad hasta la actualidad, pues su población ha sido sometida a dos tipos de organización político-administrativa, a diferentes tipos de reconocimiento político, a la destrucción de su base económica y el debilitamiento de su estructura social y política. Los efectos prácticos de ese proceso se pueden verificar en la alta migración campo ciudad.

En cuanto a la resistencia política existió un periodo de tiempo en el cual se sucedieron los atropellos y despojos. Sin embargo, un hecho de violencia configura un punto de inflexión de la sociedad mapuche derrotada militarmente. Esta fue la

⁵⁵ “*Gülliw*”: fruto del pewen (*Araucaria imbricata*).

“marcación Painemal”, denominada así por cuanto un miembro de una reducción fue marcado a fuego como animal por parte de un terrateniente. Esto llevó a una masiva movilización la cual impulsó la creación de la primera organización dedicada a la protección y defensa de los mapuche: La Sociedad Caupolicán (1910).

Desde ese momento la organización Sociedad Caupolicán y las que surgieron posteriormente lucharon para que el Estado les reconociera los derechos sobre los Títulos de Merced entregados en la época de la invasión. Este periodo histórico va desde 1920 hasta 1973, según propone Marimán, con avances y retrocesos los mapuche hicieron uso de la legislación para la recuperación de las tierras usurpadas. Sin embargo, el retroceso mayor se produjo en el periodo 1973-1990 de dictadura militar en Chile, lapso en el cual muchas de las tierras recuperadas anteriormente fueron devueltas a los terratenientes (Marimán, ídem: 50) y muchos mapuche fueron detenidos, torturados y desaparecidos (Duran, et al, 2000; Morales, 1990 y 1992).

La dictadura militar impulsó una legislación para la división de las tierras reduccionales en títulos individuales. Este periodo de división de tierras marcará nuevamente una inflexión a los procesos de recuperación de tierras usurpadas⁵⁶ y un cambio sustancial en el modelo cultural de tenencia de la tierra.

Los impactos más trascendentes de la liquidación de las comunidades se refieren al desconocimiento y ejercicio de los derechos colectivos, y particularmente, el derecho a la tierra. La división de las comunidades, al someter las normas consuetudinarias mapuches de asignación y acceso a las tierras a las reglas del derecho civil chileno, rompió delicados mecanismos e instituciones de integración de la sociedad mapuche, dando origen a situaciones de disputa familiar e intracomunitaria que perdurarán por varias generaciones. En particular, las mujeres mapuches resultaron notoriamente afectadas por el nuevo sistema de reparto, frente a disposiciones que desconocían completamente sus derechos (Toledo, 2006: 73).

Si bien los “*mapuche*” organizados fueron participes del proceso de lucha en contra de la dictadura militar, no mejoraron sustancialmente su situación una vez vuelta la democracia. Las demandas y reivindicación más sentidas del pueblo mapuche no fueron plenamente satisfechas por los gobiernos neoliberales, por lo que desde el año 1997 se

⁵⁶ La división de tierras fue propugnada por la Dictadura Militar (1973-1989) mediante el Decreto Ley 2568, a través del cual se dividían las tierras reduccionales que estaban en calidad de tierras colectivas a un tipo de propiedad individual. Asimismo representó un intento por desaparecer la identidad del mapuche rural, por cuanto la ley establecía que una vez divididas las tierras indígenas, dejaban de ser indígenas estas y sus ocupantes.

inicia un nuevo periodo de movilización frente a las políticas de desarrollo impulsadas por el Estado en territorios mapuche. En el periodo democrático es donde más se ha hecho presión por parte de empresas forestales e hidroeléctricas hacia las tierras y los recursos naturales de los mapuche. Asimismo se mantienen vigentes aún los conflictos inter-comunitarios y familiares por deslindes de tierras⁵⁷ provocados por la dictadura. En el último tiempo los gobiernos pos-dictadura han criminalizado las demandas y reivindicaciones históricas y se ha impulsado una política asistencialista ligada a derechos sociales y no a derechos políticos por autodeterminación (Marimán, 2012).

En la actualidad la sociedad mapuche se mantiene organizada en reducciones⁵⁸ que dividiremos en “tradicionales”, es decir, aquellas que vienen de una historia reduccional de 1881 y aquellas nuevas “postreduccionales”, formadas al alero de las políticas públicas o producto de la subdivisión de las primeras⁵⁹. En general las reducciones tradicionales son aquellas entidades socio-territoriales que quedaron luego de la redistribución de las tierras usurpadas a la sociedad mapuche. Los datos indican además que esta reducción, -valga la redundancia-, provocó una fuerte presión demográfica y económica sobre el territorio lo cual produjo una migración constante a las grandes urbes regionales y a la capital del país, Santiago (INE, Censo 2002).

En forma posterior el Estado ha abordado la situación de la diferencia étnica, basándose en la política de integración de los mapuche a la sociedad nacional. En lo particular se comienzan a generar políticas de corte indigenista, para dar cuenta de las demandas de las primeras organizaciones mapuche. De esta forma se va fortaleciendo la dependencia hacia la cultura dominante, entre ellos la Escuela. Existe nula consideración para la incorporación de conocimientos culturales mapuche al interior de esos establecimientos que son transformados en espacios de homogenización cultural. En el caso mapuche en Chile este proceso profundiza en el tiempo la pertenencia a una nacionalidad ajena (Bengoa, 1985).

Sin embargo, la sociedad mapuche no ha estado al margen de la participación social y política en relación al Estado. Existen diversos estudios que retratan como los

⁵⁷ Este será el caso de “*Pankunto*”, la cual tuvo problemas de deslinde con una reducción aledaña “*Kimken*”, disputa que tuvo que ser resuelta por la CONADI (Corporación de Desarrollo Indígena).

⁵⁸ Para dar cuenta de los cambios entre “Comunidad” y “Reducción” ver el artículo de Duran y Quidel (2007) denominado Reducción y Comunidad: visión externa al “*Lofche*” y al “*Lofmapu*”.

⁵⁹ Agradezco la observación de Mariman J. respecto de las múltiples formas que adoptan hoy las reducciones tradicionales.

líderes crearon estrategias de participación política, que les permitió defender el territorio con el cual aún contaban. Por otro lado, los partidos de izquierda, así como la Iglesia, jugaron un rol importante en los procesos de acompañamiento de las reducciones mapuche.

En las últimas décadas la sociedad mapuche no ha estado ajena a la imposición de un modelo económico neoliberal. Esto conlleva la imposición en el territorio de una serie de proyectos de “desarrollo”, que implican la pérdida de recursos naturales y la desintegración de las reducciones tradicionales. Lo que se encuentra detrás de lo que las autoridades estatales han denominado el “conflicto étnico” o el “conflicto mapuche”⁶⁰ en concreto, es un problema político en torno al control de los recursos naturales y específicamente el control de la cultura. Es en definitiva un conflicto político respecto del reconocimiento del pueblo mapuche como sujeto de derechos políticos. Entre estos derechos se encuentra el reconocimiento al aprendizaje de su cultura o un modo mapuche de criar a sus hijos, que forma parte del derecho a la autodeterminación y autonomía.

2. Contexto local: territorio mapuche-pewenche.

El “*pewen*” (*Araucaria Araucana* o *Imbricata*) es el elemento central para entender el contexto donde se desarrolla la infancia mapuche-*pewenche*. Este árbol se encuentra distribuido geográficamente en la cordillera de los andes, frontera natural y legal entre Chile y Argentina, territorio mapuche-*pewenche*. La presencia del Pewen le brinda una identidad particular a la gente que habita estos sectores cordilleranos, pues aun cuando descienden de un tronco sociocultural común que es el mapuche, se les denomina “*pewenche*” o mapuche-*pewenche*, es decir la gente del “*Pewen*”.

Los mapuche-*pewenche* han logrado mantener una identidad particular a partir del uso del “*mapuzugun*”, lengua general a todos los grupos del tronco mapuche, en una variación dialectal conocida como “*chezugun*”. Mantienen gran parte de sus manifestaciones culturales como: “*Gillatún*”, “*Gellipun*”, “*Txantokoriü*”⁶¹ entre otros.

⁶⁰ En los últimos años y a partir de una serie de hechos de violencia en el territorio mapuche, las autoridades y la prensa han acuñado el término “conflicto mapuche”. Con ello refieren a diversos actos de movilización y enfrentamiento entre miembros de reducciones y dueños de latifundios, de forestales y empresas privadas instaladas en territorio histórico mapuche.

⁶¹ “*gillatun*”: ceremonia religiosa mapuche; “*gellipun*”: acción de orar en lo cotidiano; y “*trantokoriü*”: ceremonia de casamiento de acuerdo a normas propias.

Se mantienen creencias socio-religiosas acerca de la relación hombre-naturaleza, sin embargo existen en el territorio problemas ambientales, como la pérdida de la biodiversidad de ecosistemas por efectos de la erosión, tala indiscriminada, sobre pastoreo, contaminación y adversidades climáticas⁶².

La vivienda tradicional en el territorio mapuche-*pewenche* está en declinación. Ello significa que la vivienda tradicional hecha de madera o “*txome*”⁶³ está siendo paulatinamente reemplazada por construcciones hechas de madera o zinc. Este aspecto es significativo pues existe una reorganización de los espacios de aprendizaje cultural. El “*kütxal*” fogón o fuego tradicional puesto en medio de la antigua casa cumplía una función primordial para la transmisión de la cultura a los niños y niñas mapuche-*pewenche*. Ahora el fogón es reemplazado por estufas de hierro y piezas que dividen el espacio de convivencia doméstica. Así también la televisión ha generado un problema de convivencia y aprendizaje, pues incide profundamente en la transmisión de conocimientos. Si bien los métodos de enseñanza propios de la cultura continúan presentes, estos elementos de cambio generan situaciones complejas que describiremos más adelante.

A pesar de la pérdida creciente de conocimientos socioculturales aún es constatable una ritualidad claramente mapuche-*pewenche*, la cual se ha visto menoscabada en el último tiempo por el influjo de las Iglesias Evangélicas presentes en el sector y por la llegada de tecnología y la electricidad. De acuerdo a los datos recopilados los integrantes de las comunidades que participan de las iglesias evangélicas no asisten a las ceremonias propias de la comunidad, generando un clima adverso a la mantención de las prácticas religiosas mapuche-*pewenche*.

La situación económica productiva de las familias, se basa en labores de crianza de ganado a pequeña escala, el turismo de temporada, la artesanía en madera y la recolección del “*gülliw*” o piñón. En la estación veraniega las familias venden sus productos en el pueblo más cercano Lonquimay. La oferta no es variada y va desde la venta de ganado menor: chivos, cabras y corderos que tienen una alta demanda de parte de los turistas y gente de la ciudad y productos naturales como el “*gülliw*” (fruto de la araucaria). Otras entradas de recursos lo constituyen los trabajos que se efectúan en la

⁶² 4 a 6 meses con nieve y temperaturas bajo 0° C en invierno, con extremas de -12° C y 9° C.

⁶³ Una especie de totora usada en territorio mapuche para la construcción de viviendas.

zona central de Chile y en la Provincia del Neuquén, especialmente en la cosecha de frutas.

3. Conocimiento en torno al “*pewen*”.

El “*pewen*” o árbol araucaria es el que define la identidad territorial. Este árbol se encuentra presente y disperso por todo el continente, sin embargo en esta parte del cono sur ha sido adoptado de una forma particular. La gente que vive en su entorno se denomina asimismo “*Pewenche*”, es decir, “gente del *pewen*”. En la memoria de la gente está todavía presente las historias de cómo los antiguos habitantes sobrevivieron con el fruto de este árbol.

De acuerdo a los distintos relatos, los mapuche ven al “*pewen*” como un ser vivo, no solo como proveedor de alimentos, sino que es digno de respeto y con el cual se debe entablar una buena relación. Por tanto, el “*pewen*” adquiere características únicas, pues se enoja, castiga, escucha, se aparece en los sueños, nos avisa de lo que puede ocurrir. Un aspecto que refiere a lo anterior es la diferenciación de género que hace la gente, entre el “*pewen*” macho y hembra, pues dependiendo de ello se les da una utilidad diferenciada a cada persona dependiendo de su identidad de género. Uno de estos usos tiene relación con los “*lawen*”, remedios naturales que son posibles de extraer de él. El hombre deberá tomar el “*lawen*” de “*pewen*” hembra y la mujer del “*pewen*” macho.

A partir de una señal del “*pewen*” la gente puede identificar cuando el año va a estar malo en términos climáticos, pues los “*pewen*” dan una cantidad de frutos mayor a la acostumbrada y una menor si el tiempo estará bueno. Esto constituye un aviso, una señal de prevención para prepararse con mayor antelación y recolectar la mayor cantidad de piñones. Los conocimientos en relación al “*pewen*” son importantes para nuestra investigación, sin embargo no los describiré en detalle, sino sólo aquellos que estén vinculados a nuestro tema central.

Inicialmente es posible constatar que en las actividades de recolección del “*gülliw*” participaba toda la familia: hombres, mujeres, niños/as, adultos y ancianos. Así también existían momentos importantes en los cuales la familia interactuaba con el entorno donde había “*pewen*”. Pasaré a describir entonces algunos de los elementos más

significativos de la relación entre la reducción y el “*pewen*” y que tienen relación con el aprendizaje cultural de los niños y niñas.

Actividades de recolección: En primer lugar, tenemos que tener en cuenta que la recolección del “*gülliw*” es una actividad sociocultural significativa para las familias. En esta actividad los roles de cada uno de los integrantes estaba definido de antemano. La familia define el día en el cual suben al “*pewenentu*”⁶⁴ y preparan una serie de alimentos para sí mismos y otros para compartir con el dueño “*gen*” del espacio.

Tipos de recolección: Existían varias maneras de recolectar el “*gülliw*”. Una de ellas era el “*yaten*”, el cual consiste en recolectar el “*gülliw*” que cae en forma natural y por la acción de aves (Choroy y tordo) durante el mes de febrero. El “*uguy menú*” es la recolección que se realiza a partir del mes de marzo cuando las cabezas maduran y en la que intervienen las personas y el viento que facilitan la caída del fruto. Por último se encuentra el “*püllümgülliw*”, que son los piñones que caen al final de temporada y que por las condiciones climáticas no se pudieron recoger y quedan en el suelo. Estos piñones se mantienen durante el invierno cubiertos de nieve lo que facilita su conservación y son recogidos durante el mes de noviembre. Los niños y niñas acompañan a su familia en estos procesos de recolección, quizás menos que antes de acuerdo a lo que nos dicen las familias. En ese mismo ámbito son los problemas detectados en la asistencia de los niños y niñas a la escuela.

Por otro lado, la entrada a cualquier territorio no es de cualquier manera, pues se debe pedir permiso para tomar o hacer algo en la naturaleza. Según la cosmovisión mapuche, la espiritualidad se expresa en la relación armoniosa y de respeto con la naturaleza. Ello implica el desarrollo de diversas ceremonias en distintos espacios del día y del año, para conservar esta armonía. Además, se agrega la característica, de que todo espacio natural tiene un “*gen*”, es decir un dueño, un espíritu protector quien vela por su cuidado. Por ello cuando un mapuche llega a un lugar significativo, como una caída de agua “*trayenko*”, una vertiente natural de agua “*menoko*”, un lugar de remedios “*lawen*” pide permiso al dueño para sacar agua, para bañarse, para extraer madera o remedio. Cualquier transgresión a estos principios puede significar un castigo que se

⁶⁴“*Pewenentu*”: se denomina al espacio físico donde se asientan agrupaciones relevantes de “*pewen*”. Ese espacio en particular adquiere una connotación socio-religiosa importante para el mundo mapuche-*pewenche*.

expresa en una enfermedad espiritual que tiene correlato físico y psíquico. Esto es lo que opera cuando los mapuche-*pewenche* interactúan con el “*pewenentu*”.

Todas las reducciones tienen lugares específicos para piñonear, un ordenamiento que viene de mucho tiempo atrás. Dentro de cada comunidad, cada familia sabe dónde debe piñonear. Por ello, cada reducción sabe los nombres de sus “*pewenentu*” y se respetan aquellos “*pewenentu*” que son de reducciones aledañas.

Una actividad social de profundo significado en las comunidades, es el proceso de “*veranadas*”. Se le llama así, a la acción de subir a la cumbre de las montañas, donde se encuentran los “*pewenentu*” o lugares de recolección del “*gülliw*”. La primera actividad que se efectúa es preparar alimentos para mantenerse por varios días, por ello se lleva harina tostada “*mürke*”. Los demás alimentos se elaboran con el primer “*gülliw*” recogido, por ejemplo el “*muzay*”, loco, entre otros alimentos. Estos alimentos se usan también para efectuar las ceremonias con las que se pide permiso para recoger el “*gülliw*”.

Los recolectores que deben efectuar la acción arriba del “*pewen*”, deben ser las personas más experimentadas y de mayor edad. No debe destruir el árbol ni golpearlo con palos.

El conocimiento acerca del ciclo que tiene el “*pewen*”, es clave para saber en qué momentos se efectúa el piñoneo. Así entonces existe una clasificación de los momentos en que se efectúa éste, que derivan no solo en fechas significativas, sino en la forma de extraer el “*gülliw*”.

Una serie de consecuencias ha traído la modernidad al territorio. Las influencias están dadas por la llegada de las escuelas al territorio, por el tipo de intercambio económico, las carencias sociales, etc. Uno de estas consecuencias esta en directa relación con el “*pewen*”, específicamente con la comercialización de su fruto. Hubo momentos complicados para el mundo “*pewenche*” antes de que el “*pewen*” fuera reconocido como Monumento Nacional, pues se estaba produciendo una corta indiscriminada de estos para su venta como madera. Estos aspectos tuvieron y tienen en la actualidad un impacto en todo el proceso de interacción social efectuado alrededor de éste.

El “*pewen*” es considerado como monumento nacional por parte del Estado chileno, por lo tanto su corta ilegal es sancionada por Ley. Queda fuera de esa ley, el usufructo que se saca a los “*pewen*” muertos que son utilizados como madera de alta calidad y la comercialización de su fruto. Es respecto de este último fenómeno al que nos referiremos, pues está en directa relación con la forma de aprovechamiento que de su fruto hacen los mapuche-*pewenche*.

De acuerdo con la información recopilada los “*gülliw*” se están vendiendo incluso antes de que maduren, por lo tanto se está entrando de lleno a un proceso de transgresión cultural. Ahora, para retratar los efectos negativos que tiene el comercio del “*pewen*”, tenemos que evaluar la manera en que tradicionalmente se usaba. Además de dar alimento para el invierno a las familias, se usaba para hacer intercambio por otros productos que se dan en el valle como el trigo. Sin embargo, en el último tiempo el “*gülliw*” ha tenido una alta aceptación en el mercado urbano, por lo que es buscado por vendedores e intermediarios que compran el fruto en el territorio. Esto no tendría tanta relevancia sino en el marco de un profundo deterioro de las condiciones socioeconómicas en las cuales se desenvuelven las familias.

Efectivamente las necesidades económicas sociales se han ampliado, desde la adquisición de productos manufacturados, tecnología, el pago de servicios, etc. lo cual ha provocado una búsqueda de mayores ingresos familiares. Ello incide en la sobreexplotación del “*gülliw*” y ya no solo se use como alimento o como forma de intercambio tradicional, sino como producto comercial con el cual se pueden obtener dinero. Esas transgresiones en la forma tradicional de extraer el piñón generan un conflicto interno al interior de las familias que componen el territorio, en especial respecto de los cuidados y de los castigos a los cuales están expuestos quienes transgreden las normas.

Por otro lado, una generación joven está siendo cuestionada por los más antiguos, por cuanto no estarían considerando aspectos culturales que están en relación con el “*pewen*”. Esto tiene relevancia por cuanto plantean los ancianos que la juventud y los niños/as no están aprendiendo esas normas de comportamiento frente al “*pewen*”.

Dentro de esta interpretación existe un elemento importante de pérdida cultural, el cual ha sido identificado por las comunidades como clave para, sino resolver, facilitar

el respeto y la valoración de los conocimientos propios. Este actor es la escuela y la educación formal.

Se constata que existe una continua desvalorización del conocimiento propio de las reducciones, lo cual ha provocado un daño considerable al conocimiento generado en torno al ecosistema presente en el territorio de “*Pankunto*”. Una desvalorización que no sólo implica al conocimiento en sí mismo, sino a actores concretos: los ancianos y ancianas, los dirigentes tradicionales, “*lonko*”, a agentes de salud, “*lawentuchefe*”, “*püñeñelchefe*”, entre otros. Es motivo de frustración es la exclusión que se hace en la escuela, de los conocimientos tradicionales, en especial respecto del “*pewen*”. Se hace una relación directa entre educación y pérdida del respeto por los mayores, de los conocimientos que estos poseen y por ende de sus conocimientos acerca de cómo comportarse frente al “*pewen*”.

Es decir, es un hecho que la escuela no se caracteriza por tener dentro de su currículo contenidos de tipo intercultural. A pesar de que los hablantes de “*mapuzugun*” son mayoría, la escuela tiene un ramo de inglés. En definitiva la escuela y el sistema escolar chileno no se abren a la inclusión de conocimientos de las reducciones mapuche-*pewenche*.

4. “*Pankunto mapu*”: principales características socio-demográficas y culturales

Aun cuando los documentos legales validan la existencia de la reducción mapuche-*pewenche* de “*Pankunto*” desde 1906⁶⁵, la memoria histórica de la reducción se remonta mucho más atrás en el tiempo. El “*lonko*” de la reducción es Roberto Waykiyan⁶⁶ el cual cumple funciones de liderazgo a nivel de ritualidad y es el que asume la representación de la reducción tradicional⁶⁷. La cantidad de habitantes del territorio de “*Pankunto*” se elevan a 2.500 personas aproximadamente, sin embargo se puede observar que existe un problema de sobrepoblación, pues la cantidad de hectáreas por familia llega a las 3 hectáreas en promedio. Si a ello agregamos que la calidad de la tierra no permite cultivo

⁶⁵ Título de Merced entregado a la Reducción “Paulino Huaiquillan” en el año 1906. Estos títulos son una concesión de las nuevas autoridades chilenas y se mantienen vigentes hasta la actualidad.

⁶⁶ La escritura del apellido mapuche en términos legales es Huaiquillan. Sin embargo en la escritura de los apellidos mapuche-*pewenche* en esta tesis usaremos las normas alfabéticas propuestas inicialmente.

⁶⁷ Por reducción tradicional me referiré a aquella agrupación de personas mapuche que se unen en torno al liderazgo del linaje fundador del grupo, así como en relación al grupo que se reúne bajo la ritualidad reduccional, dada por la realización de las ceremonias de “*gijatun*” o “*kamarikun*”.

de alimentos, sino solo la siembra de pasto (empastadas) para que los animales soporten el invierno, la situación se ha vuelto crítica para el conjunto del territorio. El territorio de “*Pankunto*” ha visto reducida su capacidad de sostener a la población existente, por lo que existe mucha migración joven hacia trabajos de temporada tanto hacia Argentina, como hacia los valles centrales de Chile.

Las familias aún mantienen vigentes conocimientos tradicionales respecto de la interacción con el “*pewen*”, en cuanto a salud, religiosidad, economía, entre otros. A la par de estos conocimientos se encuentra la vigencia de la lengua mapuche, el “*mapuzugun*” en su versión dialectal denominada “*chezugun*”⁶⁸.

En el territorio es posible constatar la influencia cristiana evangélica y católica. Se denota por la cantidad de iglesias presentes en el sector y por una considerable cantidad de familias que no son participes de las ceremonias propias de la reducción. Es fácilmente observable en las viviendas que visite la existencia de imágenes cristianas (además de boletas de luz).

El acceso al territorio es expedito, por medio de carretera internacional y por camino vecinal pavimentado. Cabe consignar que ese camino es el único pavimentado en una reducción mapuche en toda la región. Se supone que la existencia de estos caminos está dada por la política de “*fronteras interiores*”⁶⁹.

En el territorio existen dos escuelas, una municipal y otra particular⁷⁰. Un primer problema es que estas escuelas son de enseñanza básica, por lo que los estudiantes deben migrar a la capital comunal, Lonquimay, para terminar sus estudios medios. Ello encarece el costo de la educación y es una barrera para el acceso a la educación de los jóvenes de “*Pankunto*”, por lo que no todos han podido completar sus estudios secundarios.

⁶⁸Literalmente “*mapuzugun*” significa: idioma/lengua del entorno natural. El “*chezugun*” vendría a ser el habla de las personas. Cualquiera de estas denominaciones y otras que existen refieren al idioma mapuche.

⁶⁹ La política de “*fronteras interiores*” fue impulsada por el dictador Augusto Pinochet y Mideplan en el año 1994. Esta política busca integrar territorios al mercado por medio de acciones de desarrollo vial por ejemplo, pero que se justifica en una lógica de control y seguridad de esos territorios. Este es el caso de “*Pankunto*”, que tienen como ningún otro territorio una carretera pavimentada que la cruza completamente.

⁷⁰La legislación de Chile permite que existan escuelas administradas por entes públicos y privados. En el caso de Pankunto se dan las dos opciones.

Otro aspecto dice relación con la escasa vinculación escuela-comunidad para ser parte del hecho educativo. Es decir, para que los padres puedan incidir respecto de que es lo que quieren que se enseñe a los niños y de cómo esta educación incorpora elementos educativos y culturales propios. El argumento para la no implementación de la educación intercultural está dado por la falta de personal idóneo para la enseñanza de la lengua, así como por los condicionamientos internos y externos para llevarlo a cabo. En términos internos existe de parte de varias familias una resistencia a la enseñanza de la cultura propia, que desde el punto de vista foucaultiano es la reproducción del poder en nosotros mismos. Por otro lado, se dan condicionamientos externos como recursos y metodologías pertinentes para llevarlas a cabo.

En cuanto a la salud, ésta no incorpora elementos propios de la medicina mapuche-*pewenche*, menos la valoración de los agentes medicinales propios. Por lo tanto, la medicina propia opera a nivel doméstico y en lo formal la gente puede acceder a la posta de salud. Sin embargo, esta no cuenta con el inventario necesario para cumplir su función, ni con el personal adecuado. Existe una ronda médica dos veces por mes, algo que no satisface la demanda de toda la población.

El crecimiento demográfico del espacio territorial, ha generado una sobreexplotación de los recursos naturales. El nivel de ingresos de cada familia es bajo y depende a su vez de la recolección de piñón o de los trabajos de temporada. En la memoria histórica de las familias, se recuerda la existencia de recursos que ayudaban a solventar sus economías. Esta consistía en tener entre un promedio de 100 ovejas y chivos y entre 40 a 50 animales vacunos en espacios familiares de 15 a 20 hás, esta cifra en la actualidad no llega a 10 ovejas y a 5 vacunos por familia.

En la actualidad la llegada de la electricidad ha significado un peso mayor en los ingresos familiares. Implica pagar en forma constante unos 30 dólares mensuales por familia.

En la cultura mapuche en general y la "*pewenche*" en particular, los roles existentes están muy marcados, determinados por el "*küpan*"⁷¹. Se denomina así, a la ascendencia familiar que ordena las funciones que cada ser humano cumple en la sociedad mapuche, esto abarca los diversos ámbitos de la vida familiar y colectiva. Así

⁷¹Ascendencia de parentesco y consanguinidad a través de los antepasados.

cada “*che*”⁷², tiene un determinado rol de acuerdo a los contextos y circunstancias, en la vida cotidiana por un lado y en las actividades socioculturales y políticas por otro. De esta manera, encontramos que tanto el hombre como la mujer tienen la suficiente autoridad ante todos, de acuerdo a la actividad que se esté realizando y el contexto en que se esté actuando.

Por ejemplo, en el caso de la ceremonia religiosa, aspecto cultural que atraviesa la vida de los mapuche, tanto el hombre como la mujer cumplen roles relevantes; ella en la preparación de todos los alimentos y bebidas que se requieren para realizar dicha ceremonia y el hombre, ocupándose de formar parte del grupo de personas que va de madrugada a cortar el “*püchipewen*”⁷³ para plantar en el espacio del ceremonial. Tanto una actividad como la otra son fundamentales para que la ceremonia a realizar se pueda llevar a cabo. Es decir, que los roles de cada uno aquí se complementan.

Los elementos que se encuentran descritos en este capítulo de la tesis, se conectan entre sí por varias razones. Un primer elemento para entender la situación de la infancia mapuche-*pewenche* en la actualidad tiene que ver con la manera en que la historiografía nos construye y constituye como pueblos. Los antecedentes históricos no son claros en indicar la unidad sociocultural mapuche y tienen divergencias en cuanto al origen del mismo, por lo tanto los niños y las niñas se encuentran en un campo de disputa por la hegemonía de una u otra visión.

Por otro lado, si es posible reconocer en la data histórica los antecedentes del despojo producido por la invasión de los Estados, situación que tiene relevancia para entender la situación actual. Efectivamente, no es posible entender la desmedrada situación de la infancia mapuche, sino en un contexto de fuerte discriminación étnica, cultural y económica.

En cuanto a los antecedentes del contexto mapuche-*pewenche* de “*Pankunto*”, estos serán mejor comprendidos bajo los antecedentes históricos descritos anteriormente. Los cambios y transformaciones producidas en el tiempo, y que veremos con más detalle en el próximo capítulo, se conectan con los cambios políticos provenientes desde el Estado. Procesos como el de la Reforma Agraria y los tipos de gobierno, de la Unidad Popular, la Dictadura Militar y los gobiernos de la década de los

⁷² Se nombra así a la “persona” en mapuzugun.

⁷³ Pequeño araucaria.

noventas (90) han generado un impacto por medio de sus políticas de integración de la sociedad mapuche, a través de políticas de seguridad y represión, así como de integración a sus políticas de desarrollo.

Las relaciones de fuerza que subyacen a estos procesos han mantenido a la sociedad mapuche en una situación de dominio y control. Esto es importante de identificar en su origen: la Pacificación de la Araucanía. Desde esa acción bélica de ocupación del territorio las relaciones de fuerza quedaron marcadas en el territorio beneficiando a las políticas de administración y control estatal chileno, en desmedro de las normas propias mapuche. Desde ese evento trágico para la sociedad mapuche no han existido eventos que signifiquen mayores niveles de autonomía a nivel político y económico. Sin embargo, cabe todavía imaginar que a nivel de aprendizaje cultural en “*Pankunto*” se mantengan espacios de autonomía en forma de estrategias de poder en relación a los niños y niñas. Este quizás sea todavía un campo de disputa que no solo enfrenta a los padres con sus hijos e hijas, sino a las instancias de control y los niños y niñas. Esto es el control de sus cuerpos (Foucault, 1992: 113).

CAPÍTULO IV

DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA DATA ETNOGRÁFICA

Abrir el campo teniendo como centro la infancia pero visto desde distintos ángulos, nos permitió indagar en los distintos elementos del contexto que inciden en las apreciaciones de la infancia mapuche-*pewenche* la actualidad. Tuvieron especial relevancia para este ejercicio considerar las experiencias pasadas y presentes en relación a la infancia mapuche-*pewenche*, así como los cambios producidos en la base material de sustentación de la sociedad mapuche *pewenche* en el presente.

En el caso de los actores mapuche-*pewenche* se optó por abrir el margen de trabajo etnográfico a actores de generaciones distintas a las propuestas (niños-niñas de 3-7 años). Una serie de dificultades de acceso complicaron el trabajo previamente planteado, entre ellas podemos identificar las trabas burocráticas en la mayor parte de los casos y desconfianzas de parte de los padres⁷⁴ o de las organizaciones que son los “porteros” de acceso a reducciones y las familias. La opción fue centrarse en la convivencia familiar, espacio privilegiado para observar y participar con ellos. A partir de las dificultades para trabajar con niños y niñas mapuche-*pewenche*, abrimos el campo de acción con actores mapuche *pewenche* de distintas edades. Uno de ellos son quienes actúan desde el ámbito institucional, mapuche y no mapuche, asociados a la temática de la infancia indígena, los padres y abuelos.

En este capítulo se incluirán fragmentos significativos del relato de campo, haciendo uso de la descripción densa como herramienta metodológica⁷⁵. Asimismo asumo que esta no es una descripción a secas ni neutral, es una descripción e interpretación al mismo tiempo. Efectivamente, en tanto investigador-actor perteneciente a la sociedad mapuche mis interpretaciones están dadas por ser parte del mundo sociocultural en observación, por conectarme a través de historias, memorias,

⁷⁴Suponemos que las desconfianzas para el trabajo con niños y niñas en el caso de Chile especialmente tienen que ver con las noticias publicadas en prensa y que dan cuenta de una serie de abusos deshonestos ocurridas en colegios de distintas partes del país. Los padres han extremado los cuidados de sus hijos e hijas. La madre de una de las familias en la que estuve viajaba dos veces a la semana a la escuela donde estaban residiendo sus hijos/as para bañarlos por su “propia mano”.

⁷⁵Consideraremos los aportes teórico-metodológicos de Geertz C. (1987) para quien la “descripción densa” consistiría en desentrañar las estructuras de significación que hacen que la gente actúe de una manera y no de otra.

lenguajes, códigos compartidos por los sujetos de investigación (Hammersley y Atkinson, 1995).

1. Pankunto: tierra mapuche-pewenche

Llegar a “Pankunto”⁷⁶ no es difícil, pues existe una carretera asfaltada que conecta al territorio con Lonquimay, capital Comunal. Lo que si cuesta es el viaje de siete horas que se demora en llegar desde mi reducción, ubicada en el valle central de La Región, a la zona cordillerana. Cada vez que viajo me detengo en uno de los pueblos para comprar “wigkakofke”⁷⁷, frutas y galletas que me servirán para hacer mi “yewün”⁷⁸. “Pankunto” tiene un paisaje de mucha montaña, pequeños bosquetes de árboles nativos y solo en las altas cumbres es posible ver agrupaciones de “pewen”. Llego a Lonquimay y espero pacientemente al último bus que me dejará en casa de mi “peñi”⁷⁹ F⁸⁰. Llego al anochecer al paradero final. Si bien ya había estado en la zona me es difícil identificar en la oscuridad el lugar donde debo bajarme. Mi primera parada es en casa de los padres de F., que ya estaban avisados de mi llegada. F., ya no vive con ellos se ha trasladado a un lugar alejado de la casa de sus padres distante a unos 15 minutos. Hago la cuesta en media hora, perdido entre un bosque de pinos extranjeros y en caminos que no encuentro. Al final aterrizo en casa de un Tío de F quien me lleva definitivamente al lugar de destino.

F se instaló definitivamente en un espacio cedido por su padre. Las tierras siendo “indígenas” no pueden ser subdivididas si es menos de 3 hectáreas, por lo tanto no existe una ocupación “definitiva” en el sentido legal-administrativo, sino un “derecho real de uso”. Este consiste en una especie de permiso provisional entregado por el padre para que F ocupe un espacio donde puede construir su casa, tenga algunos animales y haga sus empastadas.

La vivienda que ocupa ha sido conseguida por medio de un subsidio de vivienda dada por el Gobierno Nacional y canalizada a través del Municipio de Lonquimay. Los

⁷⁶ “Pankunto” es la denominación original del territorio, administrativamente se denomina “Pedregoso”.

⁷⁷ “Winkakofke” es literalmente el pan de los otros (chilenos), distinto al pan hecho en casa.

⁷⁸ “Llewün” es el presente que se efectúa cada vez que se va de “witxan” (visita) a otra casa. Este puede consistir en alimentos o un objeto preciado.

⁷⁹ “Peñi” es la palabra que se usa en el trato entre hombres y que literalmente significa “hermano”.

⁸⁰ En esta descripción no se usan nombres propios para dar mayor protección y resguardo a aquellas personas que abrieron las puertas de sus casas. Existen aun en la actualidad algunas situaciones complejas que podrían conflictuar a los actores entrevistados.

espacios de la vivienda están distribuidos siguiendo el modelo occidental, es decir contiene una sala de estar, tres piezas y un baño interior. Dentro de esa casa podemos encontrar unos sillones, muebles de cocina y artefactos eléctricos: televisor y computadora. Pegada a la casa de subsidio se encuentra un espacio cuadrado que es multidimensional. Dos sillones de madera rodean un tambor metálico cortado por la mitad y en cuyo interior se mantiene el fuego encendido. Este tipo de fogón es común en todas las casas de la zona mapuche-*pewenche* pues ayuda a soportar el frío que varía en invierno de +10° a -15° grados Celsius.

F tiene 3 caballos a quienes debe alimentar diariamente, así ocurre también con todas las familias que visité y que debían alimentar a sus animales mayores: caballos y vacunos, con fardos guardados en el verano o con los entregados por el gobierno. El pasto guardado en la temporada de verano debe racionarlo para que dure hasta la primavera. También hay pollos en un pequeño gallinero. Nada de productos hortícolas, el clima no lo permite y por lo tanto la provisión de verduras se efectúa en los negocios ubicados en el valle de “*Pankunto*” o directamente en el pueblo de Lonquimay.

Las familias que visite durante mi permanencia contaban con condiciones más o menos similares a las descritas anteriormente con algunas diferencias. Había familias que contaban con diferentes artefactos tecnológicos como televisores y antenas parabólicas, además de un vehículo. Así también habían familias que no contaban con esos elementos, a lo más tenían una radio antigua.

De acuerdo a lo que me comenta F la presencia de artefactos como computadores, celulares y televisores comenzó a incrementarse con la llegada de la electricidad. A eso se suma la instalación de antenas de celular en una montaña cercana. Por lo tanto hay un antes de la llegada de la electricidad y los artefactos y un después. Vino a cambiar radicalmente la vida de todo el territorio. Si antes existía el espacio de la tarde para compartir en familia la historia de los abuelos y abuelas, los “*epew*”, “*piam*” y “*nütxam*”, hoy es reemplazado por novelas, noticias y películas.

El lugar donde actualmente se ubican las comunidades de “*Pankunto*” depende administrativamente del Estado chileno. Sin embargo, la topografía y el clima generan condiciones difíciles para la sobrevivencia de las familias. En determinadas épocas del año los caminos quedan intransitables y por lo tanto el acceso a los pueblos más cercanos es complejo. En este sentido se puede comprobar históricamente, que existe

más vinculación comercial con el territorio mapuche de Argentina “*puelmapu*”, que con las ciudades más cercanas en el lado chileno, que se encuentran a 50 a 80 kilómetros de distancia.

En el territorio existen dos escuelas y una posta rural, las cuales están conformadas en su mayoría por profesores venidos de fuera de las comunidades. Los miembros de la reducción que se encuentran laborando lo hacen en actividades de aseo y como apoyo cultural. Una de estas escuelas depende de un privado y la otra depende del municipio de Lonquimay. Los dirigentes no han permitido que en el territorio se instale un retén policial. Las razones aducidas es que al instalarse una estación policial, permite que bajo el marco de la ley se puedan instalar negocios de venta de alcohol, algo que aducen generaría solo problemas para ellos.

Existe una migración importante del territorio, especialmente de los hombres que van a trabajar a la zona central de Chile o a Argentina. Como la calidad de los suelos no permite la dedicación a la agricultura la única vía para incrementar los ingresos se efectúa por medio de la migración laboral.

2. Escuela y aprendizaje de la cultura

La educación formal institucional, aquella que tiene como centro la escuela, es la que se hace cargo de la formación de los niños y niñas del territorio. Sin embargo existe un rol importante de las familias y de actores como las mujeres y ancianas y ancianos en el aprendizaje de la cultura. Si consideramos que el aprendizaje de la cultura tal como lo planteo inicialmente son todos aquellos mecanismos, instrumentos y actores que mantienen, resguardan y transmiten conocimientos propios de la sociedad mapuche-*pewenche*, estos están en un retroceso evidente. Sin embargo por el proceso de dominio establecido por el Estado, ya comentado en otra parte de la tesis, la familia entrega la función de formar a sus hijos e hijas a la escuela.

En términos generales el aprendizaje de la cultura en el mundo mapuche está sujeta a un “ahora” (*fantepu*), un “antes” (*kuyfi*) y un “después” (*ka antü*). Para que el niño y la niña tenga conciencia del presente se requiere ir al antes pues será su guía para el ahora y el futuro. Sin embargo, el jardín y las escuelas del territorio no incorporan completamente los contenidos culturales.

“el currículo permite solo la incorporación de ocho horas de contenidos propios, lo cual es mínimo en comparación con las cuarenta horas que están dedicadas a los demás contenidos. Con esas horas es muy difícil que se incluyan los conocimientos propios, el *kimünpewenche* necesita muchas más horas de dedicación. De la misma manera, como no es una educación contextualizada no existen buenos resultados en las pruebas de evaluación (PS, entrevista 2012).

Puesto que la reproducción sociocultural de la sociedad mapuche se va desarrollando a través de la adquisición de experiencias, vividas, observadas y escuchadas a través de diversas estrategias de enseñanza como el “*gülam*” (consejo), “*gütram*” (historias), “*epew*” (cuentos), “*píam*” (relatos históricos) “*pentukun*” (saludo ceremonial), “*ülkantun*” (cantar), “*wewpin*” (tipo de discurso) entre otros, la escuela pareciera ser un ente ajeno a la realidad territorial. Los niños y niñas son educados por profesores y profesoras que no tienen formación intercultural, no saben hablar “*mapuzugun*”, no conocen la historia local ni general sobre la sociedad mapuche-*pewenche*.

Los recuerdos de la escuela son dramáticos. F recuerda que el no siguió estudiando por los castigos que recibió allí.

“recuerdo que una vez el profesor me hizo pasar al frente de la clase, yo no pude desarrollar la tarea y me dio golpe frente a todos mis compañeros, me hizo rebotar la cabeza en el pizarrón, quede un buen rato aturdido....Después fue a mi casa, comenzó a llevar cosas, ropa usada, quizás porque pensaba que lo iba a denunciar, se hizo amigo de mi papa y eso me daba rabia, desde ahí que tengo rabia de la escuela....no quise seguir estudiando después (F, entrevista 2012).

Este testimonio da cuenta de una transición, desde el proceso de disciplinamiento por la fuerza, hasta el modo más sutil de dominio. F. fue un educador tradicional hasta el año 2011 y se encarga de un programa radial transmitido íntegramente en “*chezugun*”. Luego fue alejado de la escuela y posteriormente siguió trabajando en la radio escolar. En ella F. se mantiene trabajando hasta el día de hoy. Escuchábamos su programa todas las tardes, desde las 20 hrs. hasta 21, el “mejor momento”, el tiempo en el cual la familia se encontraba reunida en casa. Era la representación de la lucha por disputar el discurso hegemónico de la escuela, una lucha por fuera del Estado, desde los conocimientos y “saberes sometidos”.

3. Infancia antigua y problemas nuevos

Los relatos recogidos a los ancianos tienen una característica particular. En primer lugar porque son de largo alcance al pasado, en tanto las edades de los/as entrevistados fluctúan entre los 60 a los 105 años. En las entrevistas y relatos de los anciano/as se pueden verificar el impacto en la infancia de procesos políticos económicos globales. El primero de ellos está marcado por la ocupación chileno/argentino del territorio y el segundo específicamente por las crisis económicas que impactan al país.

Los antecedentes indican que la situación de la infancia mapuche-*pewenche* a inicios del siglo XX era precaria. Los recuerdos de los entrevistados no se diferencian sustantivamente. Los niños/as andaban descalzos y el que tenía “*okota*”⁸¹ eran considerados “ricos” o “acomodados”. “antes aunque querían no había, ahora el niño pide lo que se le antoja y se lo dan, antes no. Antes se usaba *okota*. El más rico, más acomodado la usaba y el que no andaba a pata pelada” (JP, entrevista 2012). Ello refleja desde inicios de siglo una diferenciación económico-social que probablemente ya tenía un antecedente previo en la propia cultura. Si en el uso de calzado se podía diferenciar, no era posible sustraerse al hambre y a las crisis.

Las familias eran de tipo extenso, es decir, en una misma unidad doméstica se podía encontrar a abuelos/as, padres e hijos/as. Además el hombre que podía encabezar la familia podía sostener varios hogares a la vez⁸². Si consideramos por lo relatos que una familia podía tener 8, 10 y hasta 14 hijos, las capacidades de sustento económico no eran precarias. Sin embargo, hay un espacio de tiempo que es un tiempo de crisis, desde un modelo de familia amplio y extenso, a uno nuclear. Así como se apaga el modelo familiar, también se va terminando las prácticas de aprendizaje cultural transmitido de generación en generación. Las nuevas familias van construyendo sus casas en forma separada al hogar de los padres y la convivencia de los “*püchikeche*” con sus abuelos y abuelas ya no es la misma.

Ese periodo de transición los niños y las niñas de “*Pankunto*” sufrieron mucho por la escasez de alimentos. “La gente entonces se ganaba la vida extrayendo oro para poder alimentar a los hijos, se podía sacar un gramo para comprar un kilo de harina o de

⁸¹Okota u Ojota es un tipo de calzado hecho con cuero de animal.

⁸²La sociedad mapuche de fines del siglo XIX tenía como características la poligamia. Por lo tanto un hombre podía tener desde 2 hasta 7 mujeres, dependiendo de la capacidad económica, de su prestigio social o por el rol que cumplía en la reducción.

trigo, al otro día no había que comer. La alimentación no duraba mucho” (JP entrevista 2012). Las acciones desarrolladas por las familias también daban cuenta de cómo los hijos e hijas se “encargaban” o “entregaban” a familias mapuche y no mapuche, que tenían mejor situación económica: “no teníamos nada para comer, así que mi papá llevó a mis hermanos a la casa de un colono,... desde allá desapareció uno...” (IM, entrevista 2012).

La situación de carencia económica hacia que las familias se apoyaran mutuamente, es decir no habían tantas viviendas separadas como hay en la actualidad, en un mismo espacio podían convivir todos y de esa manera se ayudaban en la crianza de los niños y niñas. En la actualidad esto ha variado, ya sea por las diferencias que existen en los patrones de crianza, por cuanto las familias jóvenes ya pueden enviar a sus hijos al único jardín infantil que existe en el territorio. Por tanto se ha relativizado el rol de los abuelos y abuelas en la formación de sus nietos y nietas. Asimismo ha variado el objetivo que se encuentra tras la formación del niño y niña. Las familias jóvenes no están pensando en que sus hijos e hijas se queden en la reducción, sino que puedan estudiar: “yo quiero que mis hijos vayan pa` la argentina a estudiar, no sacan nada con quedarse en el campo, por eso los mando al internado” (F, entrevista 2012).

Los niños que asisten al jardín del territorio deben ir todos los días y hacer un recorrido de ida y vuelta de 1 hora aproximadamente. Esto puede variar pues algunos se encuentran más lejos aún. Los padres deben ir a dejarlos y buscarlos todos los días. En periodo de invierno esto puede cambiar pues la nieve impide el tránsito y los niños quedan al cuidado de los padres. En una de las familias visitadas había una notoria diferencia entre los padres, pues mientras el padre trabajaba en el campo, la madre se resistía a mantenerse como dueña de casa, su objetivo era en algún momento salir a trabajar a Santiago. Una tensión latente y que generaba ciertos roces a nivel familiar.

En cuanto a la vivienda en la antigüedad los datos difieren por dos versiones. La primera dice relación con la vivienda “tradicional” que se conoce del mundo-*pewenche*, en la cual se usa la “*kanoga*”⁸³ como material central. Sin embargo, antiguamente existían casas hechas de un material vegetal llamada “*txome*”⁸⁴. La diferencia que hacen los entrevistados es que las antiguas viviendas hechas de “*txome*” era mucho más

⁸³ La “*kanoga*” es una madera ahuecada a modo de material que servía de cubierta para las viviendas.

⁸⁴Una especie de totora usada para la construcción de las viviendas.

abrigadoras que las de “*kanoga*”, siendo estas últimas habituales desde mediados del siglo XX. ¿Que generó este cambio en la forma de construcción? Lo más probable se funda en la explotación paulatina de madera en especial del “*pewen*”.

Antiguamente las casas eran palos partidos que se enterraban. Dentro de la casa antes se guardaban los animales, se usaban pilchas de cuero cuando se acostaban, todos se ganaban en el suelo, colocaban un solo palo largo en el *kütral*. En agosto entraba la nieve. Se parecía mucho a la oveja cuando se levantaba en el campo. (M. Ch. Entrevista 2012).

Este testimonio difiere de otro recogido en el mismo territorio, pero de más larga data pues la anciana que lo cuenta tiene 97 años. Ella se refiere así a la vivienda construida por su padre: “Las casas más antiguas eran hechos con *txome*, ahí no pasaba frío ni agua. Después vino la “*kanoga*”. Esas casas eran mucho más abrigada pero eran más chicos, ni siquiera se hacía fuego adentro (IM, entrevista 2012). Los materiales a los cuales se refieren las ancianas es el “*txome*” (tотора), “*rügi*” (especie de bambú) y “*roüig*” que son ramas de algún árbol del territorio.

El punto importante de reconocer, es que más allá de los materiales para construir la vivienda, el formato antiguo tenía características que hacían del proceso de aprendizaje cultural un espacio de excelencia. En primer lugar porque las viviendas contaban con un “*kütxalwe*”, un fogón que lograba reunir a la familia, que permitía la comunicación entre generaciones, donde se transmitían los conocimientos propios. Por lo tanto, cabría suponer que un lugar de intervención necesaria es la vivienda. ¿Puede ser la política de vivienda un elemento cultural necesario para el proceso de hegemonía cultural? En el caso de “*Pankunto*” al parecer se cumpliría. La mayor parte de las nuevas viviendas tienen una conformación que divide los espacios, y donde la ubicación de los artefactos impide la concreción de la comunicación, en especial la televisión.

Sin embargo, existe un punto complejo de significados en la evaluación de la vivienda, por cuanto los sujetos evalúan críticamente las condiciones en las cuales viven las familias en la actualidad. “Es harta la diferencia con ahora, antes se sufría mucho, ahora hay ricos que tienen buenas camas, estufas, “*rekutxalwe*”. Antes del mismo fogón se daban vueltas de espalda y se dormían al lado, ahora se va a la pieza y hay camas. La gente se puso muy cómoda. La gente quiere todas las cosas fáciles” (MCh, entrevista 2012).

Si bien nuestro interés primario era conocer una costumbre antigua, como era la recolección del “*gülliw*”, no necesariamente en el pasado eso fue así. “No iban nunca a las veranadas. Recién iban a buscar cuando caían los piñones” (MCh entrevista 2012). En la actualidad se va a la veranada por seis meses. Los entrevistados interpretan que quizás por la densidad de la montaña era difícil que fueran y más aún que lo pudieran habitar. Por lo tanto, el aprendizaje cultural estaba más asociado a la convivencia en el hogar y en la relación con el entorno sociocultural.

Refiriéndose a la enseñanza antigua los entrevistados señalaron como elemento principal el “*gülam*”. Solamente a través de consejos se les enseñaba porque no había escuela. “Cada familia formaba sus niños. Hay niños muy respetuosos otros no, pero dependía de la familia. Si yo les inculco respeto ellos serán respetuosos” (MCh, entrevista 2012).

Un elemento o artefacto que resume la visión de la infancia en el pasado era el “*küpulwe*”. Esta es una especie de cuna vertical y en la cual el niño o niña es amarrado. “Era una gran ayuda porque lo podía dejar en cualquier parte, el niño podía dormir y no tenía que preocuparse. Le dejaba hacer tranquila las cosas, le da tiempo porque era muy seguro. Ayudaba para hacer la comida, facilitaba la vida de la madre al permitir realizar sus actividades cotidianas. No andan los niños *pültxa yaiükelaiñ püchikeche*⁸⁵ la madre podía hacer uso de las dos manos” (MCh. entrevista 2012).

La ventaja del “*küpulwe*” es que el niño sale caminando de inmediato. En cambio, el niño que no lo usa anda tambaleando o gateando y cayendo una y otra vez. Al mismo tiempo se le daba un uso espiritual a las amarras con las cuales se sujetaba al niño/a, pues eran signo de fuerza (MCh. entrevista 2012). El niño queda bien empaquetado y se le amarra. Antiguamente el “*chape*” se formaba con lana y “*külen*”⁸⁶ de “*kawell*”⁸⁷. El “*külen*” era solo simbólico, daba significado de fuerza pero no servía para sujetar con fuerza. No hay datos que indiquen la presencia de un pasillo para que niño y niña caminara, solo del “*küpulwe*”.

A eso se agregaba un elemento extra que se denominaba “*chümpulwe*”, usado para proteger al niño/a de cualquier insecto. Al olfatear la leche materna se acercaban muchos animales, bichos. Por eso entonces se usaba el “*chümpulwe*”, para seguridad

⁸⁵ Trad. “los niños colgados del brazo de la madre”.

⁸⁶ Cola de animal.

⁸⁷ Viene del castellano Caballo, pero mapuchizado se dice “*kawell*”.

del “püchiche”. Este artefacto se agregaba al “küipulwe” o formaba un solo cuerpo. “Se colocaba un *txiülke*⁸⁸ daba vuelta y se amarraba con *chape*⁸⁹” (IM entrevista 2012).

¿Por qué se dejó de usar el “*kupülwe*”? “El *küipulwe* se quedó en el olvido, ya no se usa, ahora ya no hay más. Ahora las mujeres prefieren andar trayendo a los hijos con una mano. Los *winka* no lo atajaron, se olvidó por voluntad propia nuestra” (IM, entrevista 2012). Esta crítica es abundante respecto del rol de la madre en el cuidado de los hijos e hijas, pues los más ancianos y ancianas critican que las madres jóvenes no estén dedicados cien por ciento a ello, sino en ver televisión. Lo que se encuentra tras esta crítica es el cambio producido por la llegada de la escuela, la cual reemplaza la formación que da la familia, así como la formación que tienen las madres jóvenes que no estaría dedicadas ciento por ciento en la formación de sus niños y niñas.

¿Había juguetes? Los adultos no dejaban mucho espacio para que los niños se dediquen a jugar. “*Chemelgelaypüchikeche*. No había juguetes como los de ahora. Jugaban el Palín, hombres y mujeres, *txiülkemu*, se hacia la pelota. *Pülalkatuwe*, se juntaban para competir” (IM, entrevista 2012).

La entrevista a IM (2012) es un punto destacado de este proceso de investigación etnográfico, pues desde su vivencia de infancia fue posible rastrear varios elementos que son claves para contrastar la infancia de ayer y la de hoy. Lo que recuerda IM es que su padre tenía dos señoras, entre las cuales sumaba una cantidad de 14 hijos. De acuerdo a su relato su madre fue “robada”, que desde el mapuche “*kimün*” se conoce como “*gapitun*⁹⁰”. A lo que ella se está refiriendo es a la costumbre antigua de buscar mujeres en otros linajes, por medio de la cual no solo dos familias quedaban unidas por medio de relaciones de parentesco, sino también por un acuerdo de protección y ayuda mutua. El pago que efectuaba la familia del novio era en animales y joyas, los cuales se hacían antes de la conversación final entre las familias, se buscaban intermediarios de gran respeto para ambas familias, quien debía convencer a la familia de la novia para aceptar el matrimonio.

⁸⁸Cuero.

⁸⁹Es el lazo o cuerda de amarre.

⁹⁰“*Gapitun*” refiere a un acto por medio de cual se iba a buscar a una mujer por la fuerza desde una reducción a otra. Esta es una acción que ya no es común, aun cuando todavía se mantiene el formato de pedir a la mujer e intercambiar bienes entre las familias que quedan unidas bajo esta acción.

Otra categoría a la cual hace referencia IM es el “*kutxankawiñ*”⁹¹, producido porque su padre tenía dos familias que alimentar. Su padre hacía artesanía en madera, “*kanoga*” para lavar o para hacer pan. En los momentos de mayor carencia la única manera de conseguir algo de alimento era a través del intercambio que hacían con los colonos. Se podía intercambiar trabajo o animales por harina, sal, azúcar. O también sacar oro de una mina que había en el lugar.

Los recuerdos de los entrevistados nos remiten a una serie de alimentos que en la actualidad no se consumen: “*chavül*” o “*chafül*” que es el fruto del “*ñirre*” y una serie de otros vegetales como: “*txeltxüm*”, “*ñegüm*”, “*txapül*”, “*werka*”, “*kaltxaw*” y “*wetxi*”. Estos alimentos eran claves respecto del crecimiento del niño y de la niña, eso permitía que crecieran fuertes y sanos.

Tampoco existe recuerdo respecto de malformaciones⁹², así como el Síndrome de Down, ni niños pegados. “Ahí entraba la función del *küpulwe*. Era una forma de prevenir las malformaciones, si el niño salía con una pierna defectuosa, la amarra que se le hacían buscaba resolver eso ahí se compone. Los caballos cumplen también esa función pues los hacían montar a caballo para que aliviara” (PY. entrevista 2012). Aquí es posible evidenciar el cuidado que se tenía en la crianza de los niños y niñas, pues no existe evidencia ni siquiera en la actualidad respecto de malformaciones. F solo afirma que en la reducción existe un joven, que podría caer en esa categoría pero que sería una situación de tipo mental, debido a una trasgresión de los padres y no una cuestión de nacimiento.

Por otro lado, aquí entran en juego aspectos preventivos en cuanto a la conducta de los niños y niñas en el futuro. IM recuerda que cuando el niño o niña nacía, se le daba a beber agua de un arroyo, que estuviese en un remanso, no de aguas agitadas, pues eso hacía que el “*püchiche*” fuese calmo en su actuar. Así también existían otras recomendaciones como amarrar las manos del recién nacido con una cinta, de esa manera entonces el niño y la niña no iba a sacar cosas ajenas.

Sin embargo, un aspecto central del cuidado de la infancia estaba dado por el cuidado de la madre en el embarazo. La madre en el periodo de gestación debía seguir

⁹¹ sufrimiento.

⁹² “*Wayllepen*”, niños/as malformados si bien existían se relacionaban con una transgresión de la madre en el embarazo.

una serie de consejos para que el niño no saliera con malformaciones o enfermedades. No mirar el cielo, no ver matanza de animales pues podía traspasar el aliento del animal al niño/a, etc. (IM, entrevista 2012). Este tipo de enfermedades reciben el nombre de “*konüwün*”, es decir, la entrada o traspaso de malformaciones o enfermedades.

Si no tenían los cuidados y consejos necesarios la madre podía tener su hijo o hija en cualquier parte. Así lo afirma IM, “*püñeñelche*”, ella como especialista sabía de antemano el sexo del feto y cuando iba a nacer, así también impartía “*gülam*” a las nuevas madres para que no cometieran transgresiones en su proceso de embarazo.

Así también, se dedicaba tiempo a los niños y niñas para hacerle “*gülam*”, y era cuando ya podía entender lo que los adultos le decía, cuando ya podía hablar y tener un “*rakizuam* y “*günezuum*”: “A los niños se les da un tiempo sin enseñanza, *pichikonkeygün*, hasta cuando el niño piensa bien las cosas y reacciona ante las cosas que tienen peligro. Ahí se le dedicaba tiempo para hacerle *gülam*” (IM entrevista 2012). Si bien de acuerdo a la cosmovisión mapuche, el niño/a tiene una energía primordial y un carácter particular dado por su linaje familiar y por el territorio desde donde proviene, no deja de tener importancia la forma de educarlo. Hay un periodo que identifican los actores en el cual el niño/a tiene la capacidad de aprehender aquellos elementos que desde el entorno más cercano, familiar se le están entregando. Allí es donde aparece la formación del niño desde el conocimiento mapuche para que tenga “*rakizuam*” y “*günezuum*”.

Sin embargo, este proceso de inculturación no está vigente completamente. “Hoy día los niños son libres, además la ley los protege. Antes se le educaba a través de *gülam* y varillas. Por las ovejas, nos daban responsabilidad de cuidar las ovejas y si se nos perdían nos pegaban con una varilla y después nunca más nos volvíamos a descuidar (PY entrevista 2012). Es interesante dar cuenta de cómo aparece la forma de aprendizaje cultural y la manera en que son recordadas. Si bien aparece el “*gülam*” como la estrategia básica para el aprendizaje cultural, el castigo físico aparece en forma esporádica. El entrevistado recuerda un momento de su infancia en la cual fue castigado, la cual fue generada por una pelea entre hermanos. En ese episodio el recuerda que no fue castigado de inmediato, sino cuando estaban dentro de la casa y que fue por una sola vez.

¿Qué hace entonces que los miembros de las reducciones hayan abandonado su responsabilidad en la enseñanza y aprendizaje de la cultura? ¿Es sólo la aplicación de la legislación aplicada a los niños la responsable o es el contexto general de apropiación de la infancia por parte de los Estados? “*Kuifi fimu respetakeygiin, fantemu uleliürmele, tañi pichikeche*”⁹³, son así porque los protege la ley, por ley está prohibido. Ahora si llegara a pegar sus niños ahora puede llegar a estar preso por hacer eso a los niños, por la ley *wigka* los niños tienen más libertad, están en su derecho no más” (PY, ídem 2012).

Son varios los elementos que aparecen en el proceso de investigación etnográfica. Aun cuando mucha información no estuvo centrada en la legislación sobre la infancia, en los momentos en que aparece es relevante. Desde esa consideración inicial la data etnográfica se mueve entre las formas de aprendizaje propia de la cultura, los artefactos, las condiciones sociales y económicas.

A partir de esos elementos etnográficos es posible plantear algunos puntos relevantes. Un punto crítico que comienza a aparecer es el tema del derecho al aprendizaje de la cultura. En la actualidad las familias no tienen la capacidad de controlar muchos factores externos que son claves para ese aprendizaje. Es decir, no necesariamente es la ley la que impide la concreción sino un contexto total en el cual la ley sobre la infancia es uno más entre un sinnúmero de dispositivos de control. Entre esos elementos relevantes nos encontramos con las crisis económicas, problemas medioambientales, conflictos legales, instalación de escuelas, accesos a la ciudad, gestión de las autoridades locales, conflictos entre liderazgos culturales y los reconocidos por la ley, etc.

Un punto relevante y que forma parte de este proceso de “descontrol” cultural, es el desplazamiento del conocimiento. Los sujetos tienden a afirmar que esos cambios no necesariamente tienen que ver con la llegada de la institucionalidad, sino que ha sido “*motu proprio*”. No hemos sido obligados a cambiar nuestras costumbres sino por nuestra propia voluntad, es lo que resume esta idea. Sin embargo, un examen más profundo a las causas de la responsabilidad en la pérdida de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la cultura, se relacionan con todos los elementos descritos en la forma

⁹³ “Antes los niños respetaban mucho, ahora no son muy agrandados...”

anterior. En ella cumple un papel preponderante la institucionalidad, los discursos oficiales, las legislaciones, las políticas económicas, entre otros actores.

CAPÍTULO V

PRINCIPALES RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN DESDE LA DATA ETNOGRÁFICA

En este capítulo se hará un resumen analítico de los resultados de la investigación. Un primer acápite estará centrado en los principales hallazgos a nivel de data etnográfica, los cuales nos darán un marco necesario para responder a algunas interrogantes planteadas al inicio de la tesis y la posibilidad de verificar la validez de la hipótesis planteada al inicio de la investigación. Un segundo punto estará centrado en los eventos críticos de la metodología. Un tercer punto se relaciona con las principales generalizaciones posibles de realizar a partir de los principales datos recogidos así como comentarios personales respecto de la investigación, sus resultados y las aperturas que se generan en cuanto al conocimiento de la infancia mapuche-*pewenche* desde nuevas perspectivas de estudio.

Cabe destacar como un punto crítico la dificultad para acceder y trabajar con la infancia en ambos países donde se asienta el pueblo mapuche (chile y argentina) y la opción adoptada por centrarme en un espacio territorial específico y sobre la familia como espacio analítico, de entrada y salida, respecto de la infancia. Este punto es significativo y nos lleva a un debate respecto de ¿cómo delimitar nuestro sujeto de investigación, especialmente si debido a las circunstancias económico-sociales los miembros de las familias se encuentran en un movimiento continuo?. De allí surge otra pregunta importante en el proceso de investigación etnográfica ¿cómo adecuar la investigación a un actor en movimiento constante no solo físicamente sino cultural y socialmente?

Un segundo punto crítico es la ubicación del investigador en el contexto de estudio, que está en relación al estilo del método de auto-etnografía. Es decir, la auto-etnografía aun cuando pueda ser un estilo de investigación sustantivamente distintivo en cuanto a la pertenencia étnica, cultural y política del investigador deja muchos desafíos pendientes en el campo, uno de ellos es los mecanismos de validación de la información.

1. Aprendizaje de la cultura: puntos críticos, desafíos y expectativas

Un primer punto a concluir desde la data etnográfica es la fuerte incidencia de la escuela, los medios de comunicación, la institucionalidad pública y privada, las iglesias (católica y evangélica) presentes en el territorio, en el cambio y transformación de la reducción de “*Pankunto*”. Ello es posible de constatar en la asistencia de los niños y niñas a la escuela, de hecho su “internación” en los hogares dispuestos para ello por el colegio. Si bien podría ser un contrasentido dejar que los niños y niñas transiten por la nieve en el crudo invierno, este hecho constituye un “tira y afloja”, un rasgo de la lucha por controlar el cuerpo de los niños y niñas alejándolos de la familia. Este hecho es especialmente grave si se les aleja del proceso de “*reymañwegen*”, del ser familia incluso a nivel de “*rukache*”, es decir al alejar a los niños y niñas del contacto con sus padres, abuelos y parientes cercanos. Y todo ello en nombre de la ley.

La infraestructura y las condiciones económico-productivas ayudan a este control. Se entrelazan aquí cuestiones como el tipo de vivienda pensada desde un escritorio occidental, que reparte los espacios en términos estancos y que dificulta la comunicación inter-generacional. Así también la introducción de la televisión. Si bien la introducción de este artefacto da para un análisis mucho más amplio, cabe dejar constancia del destructivo rol que ocupa en la pérdida de conocimientos, en ser obstáculo de la comunicación y en la promoción de valores distintos al estilo de vida mapuche-*pewenche*. Los niños y niñas se ven atados a sus asientos por los poderosos lazos de la industria Disney, esto es por ratones que se alejan de los “*epew*” del “*gürru*”⁹⁴ y del “*txapial*”⁹⁵.

Aun cuando existen espacios de aprendizaje estos quedan remitidos al ámbito ritual, el “*kamarrikun*” que se realiza una vez al año, o a los “*witxan*” que realizan los propios “*püchikeche*” en casa de sus abuelos y abuelas. Sin embargo, el espacio de veranada, la visita a los “*pewenentu*” es un momento valioso a la hora de consignar la presencia de espacios de control propio del cuerpo de los niños y niñas. Así también es un elemento cultural de tipo autónomo resultado de su control social hasta la actualidad. Las políticas estatales como el programa “Veranadas” de la JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles) es un intento por controlar ese espacio autónomo, sobre la base de la tecnología.

⁹⁴ Trad. Zorro.

⁹⁵ Trad. León o leona.

No es posible ser optimista respecto del aprendizaje de la cultura. Existe una evidente pérdida de espacios de control de la cultura propia, así como una enajenación de elementos culturales propios que son manipulados por el poder. Esto significa que son escasos los avances en la potenciación de la lengua y la cultura mapuche-*pewenche* desde las políticas de reconocimiento multicultural neoliberal. Esto quiere decir que a pesar de su validación y reconocimiento, éste es simbólico, es un reconocimiento sin recursos al decir de Hale o un reconocimiento de la existencia, pero no del ejercicio de los derechos de la infancia a vivir su identidad. Ocho horas no son suficientes para validar los principales elementos culturales que hacen al aprendizaje cultural.

La evaluación del “desarrollo” del niño y de la niña aparece implícita la lógica del biopoder. Si bien el sistema reconoce el “desarrollo” de la sicomotricidad gruesa: saltar, correr, trepar, no valida la ausencia de la sicomotricidad fina: lenguaje y operaciones “finas”. Este tecnicismo puede ser considerado a la luz de la biopolítica como un elemento de poder. Es decir, la motricidad gruesa es evaluada como no suficiente para evaluar el desarrollo de un niño o niña, entonces se invalidan las habilidades que son necesarias para la sobrevivencia en el territorio. De hecho nos hace preguntar sobre el fin último de la motricidad fina, especialmente si los criterios de evaluación del lenguaje no incorporan las habilidades de comunicación en la propia lengua.

Las principales transformaciones y cambios en el proceso de aprendizaje cultural son las siguientes: un bajo aprendizaje de la lengua, de los ocho niños y niñas con los que se trabajó, solo dos de ellos hablaban en “*chezugun*”, el resto de ellos solo entendían y logré con dificultad comprobarlo. Había mucha reticencia a responder las preguntas en “*chezugun*” y solo lo conseguí después de varios intentos. ¿Por qué los niños y niñas no querían responder y representar su identidad con transparencia? ¿Qué mecanismos son los que operan en las interacciones de los niños y la escuela (jardín) para qué estos se “cohiban” en su comprensión del “*chezugun*”?

La respuesta se conecta con la historia de negación que involucra a los padres que vieron sus posibilidades de aprendizaje limitadas por el sistema de dominación disciplinaria, donde los castigos físicos eran la norma. Aún sigue apareciendo ese castigo en términos simbólicos y que se resume en: “no quiero que mi hijo pase lo mismo”.

Ser mapuche en la actualidad tiene un costo. Este costo se representa especialmente en la reproducción social y cultural de la sociedad mapuche. Esto no quiere decir que se niegue al niño y a la niña el acceso a otros conocimientos culturales, no es una negación de la apropiación de elementos culturales ajenos. Es como se articulan en la subjetividad de los sujetos la dominación y la hegemonía cultural, representada materialmente en la imposición de la técnica del control de la vida. La vida no se representa en conexión con lo natural, sino en la cientificidad, en la asepsia de la técnica.

Por otro lado, es posible constatar una serie de conflictos a partir de la aplicación de la legislación de la infancia en su concreción real, es decir, respecto de los contextos en los cuales se desenvuelve la realidad de los niños y niñas (Swanson, 2010). Efectivamente, los pueblos indígenas no han sido inmunes a lo que Swanson llama "la exportación global de la niñez" (Swanson, 2010: 13) o también la denomina "interpretación hegemónica occidentalizada de la niñez" (Ídem, 118). Con esta idea plantea que el reconocimiento de los derechos de la infancia afecta a los niños y niñas indígenas en términos problemáticos. En primer lugar por cuanto son normas occidentales sobre la niñez y en segundo lugar porque estos modernos derechos no se pueden cumplir por las condiciones socioeconómicas en las cuales viven los niños y niñas. El moderno concepto sobre la niñez está más adecuado para las élites, pero para la mayoría de los niños y niñas que viven en comunidades indígenas no aplica. (Ídem: 16)

En los hechos las prácticas culturales de aprendizaje cultural de las familias mapuche-*pewenches* son controladas por el Estado, por medio de iniciativas que buscan su institucionalización y normalización, aunque ello implique un desconocimiento de las condiciones socioeconómicas en las cuales viven las familias. Un concepto clave es este punto es el concepto de "desarrollo" de la infancia, que está asociado al aprendizaje cultural, pues es usado como uno de los tantos dispositivos de poder en tanto remite a técnicas para medir y graduar el cuerpo de los niños y niñas.

A partir de la intervención institucional, se considera problemática la forma que adquieren algunas prácticas de aprendizaje cultural pues se vinculan con formas no convencionales de crianza y/o desarrollo. Este hecho complica la interacción entre legislación internacional, la propia del Estado y el derecho propio que estas reducciones

practican cotidianamente. Sin embargo, es la situación de dominación política la que define la mantención de las prácticas de aprendizaje cultural y por otro lado es la definición del estilo o modelo económico, la que ancla a las reducciones en una situación desmedrada frente al poder.

Por otro lado, es importante hacer notar que las prácticas sustentadas en el derecho propio no necesariamente son considerados por el Estado, especialmente por aquel que sigue un modelo neoliberal. Poole, D. (2006) argumenta que esta "ilegibilidad" de la costumbre es funcional por su flexibilidad, pues ofrece al Estado la posibilidad de declarar ilícita alguna costumbre si ésta le resulta inconveniente. La costumbre en términos jurídicos siempre estará condicionada por su relación con la ley del Estado (*Ídem*: 18) No es difícil imaginar entonces que la "ilícita" costumbre de aprendizaje cultural de los niños/as en familia y en contextos fuera del control del Estado, comiencen a ser reemplazadas por programas que las "normalicen".

Ahora tampoco estoy argumentando una vuelta al pasado. Es decir aprehender y recrear las propias tecnologías de aprendizaje cultural ¿equivale a mantenerla tal cual está? Es decir la idea no es tampoco caer en una visión esencialista de la cultura, no vamos a buscar ni lo autóctono, ni lo auténtico, ni un pasado imaginado, pues no queremos caer en lo que Rosaldo llama la "nostalgia imperialista", un anhelo por un pasado imaginado pero que se conecta con la inequidad y la dominación (Rosaldo, 1989, citado en Swanson, 2010: 66).

Por último, cabe mencionar que la voz de las reducciones en relación a las prácticas de aprendizaje cultural o la voz en torno a los procesos que les son propios no aparecen en los documentos institucionales. Por lo tanto, la política de participación no es necesaria para justificar las políticas educativas, pues es la voz autorizada, científica, de conocimiento verdadero hecho carne en los cuerpos de los niños y niñas. La única opción que tienen las reducciones y las familias son aquellos espacios fuera del ámbito institucional, aquellos en los cuales se buscan otras expectativas de vida. Un conflicto en el cual se tensionan las relaciones sociales, intracomunitaria e incluso intra-familiares.

2. Forzando los límites de la etnografía

Un aspecto que se hizo necesario en esta investigación etnográfica, fue acomodar los condicionamientos locales del estudio respecto del método. Aquí apareció interesante reconocer el valor de la auto etnografía (Ramos, 2003), pues muchos de los datos que vivenciamos eran similares a los que viví en mi infancia. Del mismo modo se pudo validar en el proceso de trabajo los protocolos culturales como el “*witxan*” como una herramienta adecuada y pertinente al contexto cultural mapuche. Eso obviamente le agregaba una carga de pertinencia extra al acercamiento como investigador, pero también de responsabilidad. Esto significa que los lazos de conexión no están centrados sólo en la simple recolección de datos, sino que se conforma un nexo de compromiso social y afectivo con aquella familia que nos recibió y que hizo de nexo con las demás.

Es evidente que mi trabajo dejó una huella en lo social que deberá ser contestada a través de mi asistencia a las actividades de la reducción: visita a veranadas y ceremonia de “*kamarrikun*”. Sin embargo, la huella a nivel de incidencia pública del trabajo es lo que queda más débil, pues implicaba dejar a la reducción empoderada en relación a la temática de la tesis. Esto es, apoyar en la construcción de una contra-propuesta de la reducción a los procesos de intervención estado-nacional respecto de la infancia. Esto obviamente es una autocrítica y una limitación de la tesis. Hacer del conocimiento generado por la academia, un aspecto útil por parte de los líderes de las reducciones, para luchar contra los intentos de homogenización cultural.

Otro elemento importante es generar una mirada alejada de los exotismos clásicos, sin perder por ello el horizonte de valoración de la diversidad cultural presente en el territorio. Era fácil dejarse llevar por aquellas voces que restan valor a las culturas, basadas en la súper-conexión que tienen los pueblos con los procesos más globales. Todavía se mantienen costumbres y tradiciones, inventadas o no, que transitan como hechos representativos de una vida de autonomía, que aún se entretienen entre la imposición de cambios al interior de las reducciones. Sin embargo, es necesario reconocer que la conexión de las familias, donde me inserté, con las historias de los reality chilenos, los juegos de computadora, los programas infantiles de Disney, los programas de gobierno, las demandas por escuelas, no son sino parte de la vida cotidiana de aquellas lejanas aldeas forjadas al alero de los relatos antropológicos.

Lo que es posible afirmar es que dentro del contexto local, existen aspectos culturales, elementos culturales que mantienen su vigencia, no en un sentido de autenticidad, sino en un sentido de que aún se mantienen bajo control social de parte de los actores sociales. La lengua es uno de aquellos elementos, que cultivados a través de medios de comunicación o a través de las interacciones sociales cara a cara mantienen una vigencia relativa.

Sin embargo, existe una acción institucional y no institucional que tiende a invisibilizar estas acciones. De hecho, busca desaparecer ciertos elementos culturales que son claves en los procesos de aprendizaje cultural, como es la iglesia, la escuela en buena medida y la institucionalidad pública a través de la llegada de la electricidad o la construcción de viviendas.

3. Comentarios finales

La tesis buscó retratar una realidad compleja por la cantidad de cambios y transformaciones que vive la sociedad mapuche-*pewenche* en la actualidad. Sin embargo entender esa situación actual implica considerar las condiciones de dominio que fueron ejercidas desde el siglo XIX y los cambios en el formato de control. El retrato crudo de violencia para la asunción de la identidad chilena transcurre en la actualidad bajo criterios biopolítico más sutiles. La legislación no es sino la gramática del dominio y hegemonía occidental por otros medios.

¿Por qué el Estado no permite que el aprendizaje de la cultura propia se siga fortaleciendo? Lo más probable es que ello significará un mayor nivel de dependencia y control. Es el caso de muchos pueblos en el mundo que han sido impactados por procesos de conquista e invasión y en escenarios modernos por la imposición de modelos de desarrollo, educativos, etc. El nivel de impacto en todo nivel está registrado por trabajos como los efectuados con el pueblo Cashinahua (Kensinger, 1997) donde las interacciones de género van cambiando a medida en que son impactados por los cambios en los patrones de crecimiento demográfico, la presión sobre los recursos naturales, influencia de la escuela y del cristianismo. O como el caso que nos retrata Leacock (1991a) en su estudio de los Inuit (Montagnais y Naskapi), donde demuestra que la conquista significó que cambiarán su forma de vida y de organización. Específicamente retrata como debido a los cambios en el medioambiente, generados por

la construcción de una represa, se generó escasez del caribu, lo cual provocó los Inuit dependieran cada vez más de la iglesia y el Estado y perdieron su autonomía cultural y económica.

Siguiendo la argumentación anterior, podríamos afirmar que las condiciones de autonomía en la cual se desarrollan los niños y las niñas, al parecer son más peligrosas que los niveles de “desarrollo” que alcanzan los niños y las niñas. Si bien el interés del sistema es integrar a la infancia a criterios y estándares de desarrollo infantil, (lenguaje, motricidad, entre otros) esto no se condice con las políticas estatales que permiten que muchos niños y niñas mueran por causas prevenibles (Bustelo: 2011).

En el actual modelo chileno de tipo neoliberal, la mantención de algunas costumbres no es problema sustantivo, lo que sí es problema es la ausencia de los niños y niñas en los procesos de hegemonía y control, ya sea por faltar a clases o no rendir frente a las técnicas de control biopolítico. Las familias deben todavía lidiar en contra de la técnica que les exige resultados con sus hijos. El punto es que todavía quedan espacios donde ese control no llega: las veranadas.

Las preguntas que nos podemos formular al final de este proceso de investigación pueden ser las siguientes: ¿Qué sucederá cuando los niños y niñas mapuche-*pewenche* olviden las formas de recolectar el “*gülliw*”? ¿Qué podría suceder en una situación de crisis económica, a la cual nos tiene acostumbrado el sistema económico mundial, cuando el Estado no pueda proveer aquellos elementos? ¿El Estado les proveerá del “*gülliw*” en periodos de crisis y escasez?

Al parecer de eso se trata el aprendizaje cultural, a que los niños y niñas puedan tener los conocimientos necesarios para vivir en su entorno social, cultural y ecológico que les rodea; a ser hábiles para enfrentar los retos del clima para vivir y a mantener su identidad. Aunque ello signifique luchar en contra de las fuerzas que buscan controlar el cuerpo de los niños y niñas, que les obliga a aprender una cultura ajena, y que les obliga a cumplir con estándares que son importantes para países desarrollados, para cumplir con estándares más asociados a tener cuerpos “civilizados”.

El control social de la cultura es un campo de disputa en la Región de la Araucanía. Pero esa cultura se hace carne en los cuerpos de los niños y niñas, tiene una tangibilidad concreta y tiene contenidos concretos. El aprendizaje cultural y su control

es un ejercicio de soberanía, en la cual todavía la “Pacificación de la Araucanía” no ha terminado.

BIBLIOGRAFIA

- Asociación Indígena Markan Kura y Fundación Instituto Indígena (2004). *“Conocimiento Pewenche: Tradiciones y prácticas sobre el cuidado y la protección del medioambiente”*. Edición Fundación Instituto Indígena, Temuco, Chile.
- Ariès, Philippe (1981) *“Historia social da criança e da família”*. Editora Guanabara, Río de Janeiro, (primera edición en francés: 1973).
- Bengoa, José (1999). *Historia de un conflicto*. Planeta: Santiago. Chile.
(1985) *Historia del Pueblo Mapuche*. Ediciones Sur. Santiago, Chile.
- Bustelo Graffigna, Eduardo. (2005) Infancia en Indefensión. Ponencia, “Estado Mundial de Infancia” UNICEF.
- Bonfil-Batalla, Guillermo (1989). *México Profundo. Una Civilización Negada*. Grijalbo. México.
- Caro Aracely y Julio Tereucan (2006). El Ngülam en el discurso intrafamiliar mapuche. *Iberoforum*, No. 1 año I.
- Cerrutti, Marcela; Georgina G. Binstock; Sara S. Melgar y Corina C. Lusquiños (2011). Los Pueblos Indígenas en Argentina y el Derecho a la Educación Situación Socioeducativa de Niñas, Niños y Adolescentes de comunidades mapuche y kolla. UNICEF, 2011.
- Clifford, James (1997). “Prácticas espaciales: el trabajo de campo, el viaje y la disciplina de la antropología”. En *Itinerarios Transculturales*, Editorial Gedisa, Barcelona, España.
- Díaz-Polanco, Héctor (1981). “Etnia, clase y cuestión nacional”. En *Cuadernos Políticos*, número 30, México, D.F., editorial Era., 1981, pp. 53-65.
- Díaz-Polanco, Héctor (2008). *Elogio de la diversidad*. Casa de las Américas: La Habana, Cuba.
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. La Piqueta: Madrid, España.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad-La voluntad del Saber*. Siglo XXI: Madrid. España.
- García Fernando. El trabajo infantil indígena: algunas reflexiones. En Actuar en mundos plurales. Programa de Políticas Públicas (s/f).
- García, Fernando (2008). La Problemática del Trabajo Infantil en los Pueblos Indígenas del Ecuador Estudio Preliminar. Taller Subregional de Expertos sobre Trabajo Infantil Indígena. Documento de Trabajo: Fernando García (Edit.) Lima, 27 y 28 de marzo. FLACSO-Ecuador.
- Guzmán Dhayana, Guzmán Gutiérrez (2009). “Veranadas Pehuenche como modalidad educativa con enfoque de derechos”. Fundación Henry Dunant, Santiago de Chile, mayo.
- Hale, Charles (2007). “¿Puede el multiculturalismo ser una amenaza? gobernanza, derechos culturales y política de la identidad en Guatemala”. Cuaderno de Futuro N° 23. Antropología del Estado: dominación y prácticas contestatarias en América Latina. Lagos, M. y Calla, P. (comps.) La Paz: Bolivia.
- Harris, Marvin (2004) *“Teorías sobre la cultura en la era posmoderna”*. Crítica: Barcelona, España.
- Hecht, Ana y García, Mariana. (2010). “Categorías étnicas. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena”. En Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales,

- Niñez y Juventud, Universidad de Manizales: Colombia, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, pp. 981-993.
- Hobsbawm, Eric (2001). *"Inventando tradiciones"*. En: Historia Social, Fundación Instituto de Historia Social, No. 40, 2001, pp.- 203-214.
- Kaplan, D.; Manners, R. (1988). *"Antropología: viejos temas y nuevas orientaciones"*. José Llobera (comp.) Segunda edición. Editorial Anagrama, Barcelona, España.
- Lara, R. (2005). *"Lengua, espacio y procesos de socialización de niños indígenas en México: un enfoque sociodemográfico"*. Flacso-México.
- Llancaqueo, Victor (2006). *"Pueblo Mapuche: derechos colectivos y territorio"*. Fundación Ford y Fundación Heinrich Boll. Santiago, Chile.
- Loncon A.Elisa (1999). *"Pewenche kimün: relatos sobre sabiduría pewenche"*. Programa de EIB Siedes: Temuco. Chile.
- López Luis Enrique (2004). *"Igualdad con Dignidad. Hacia nuevas Formas de Actuación con la Niñez indígena en América Latina"*. Unicef: Panamá,
- Mariman, José (2012). *Autodeterminación: ideas políticas en el albor del siglo XXI*. LOM ediciones. Santiago, Chile.
- Mariño de Lobera, Pedro (1865) *Crónica del Reino de Chile*. Santiago.
- Martínez N. Christian (2000). *"Pichikeche"*. Edición programa de EIB Siedes. Temuco. Chile.
- Marzal M. (1996). *"Historia de la Antropología"*, vol. III, Editor, Pontificia Universidad Católica del Perú. pp. 14.
- Milstein, Diana (2008). *"Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas"*. Sociedade e cultura, janeiro-junho, año/vol. 11, numero 001, Universidad Federal de Goiás. Goiana, Brasil, pp. 33-40.
- Molina, O. Raúl. (1997). *"Territorio y Comunidades Pehuenche de Lonquimay"*. En *Área de Desarrollo Indígena Lonquimay. Manual de información*. Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera. Temuco Chile.
- Moscoso María Fernanda (2005). *"Los lugares antropológicos de la infancia"*. En *Al otro lado del espejo: el mundo infantil en el nuevo cuento ecuatoriano*. Universidad Andina, Abya Yala y Corporación Editora Nacional: Quito, 1ª edición, Serie Magíster, Vol. 61. Capítulo II.
- Olguín, Martínez, Gabriela (2006). *"El trabajo infantil que desempeñan los niños y niñas indígenas. El caso de Guatemala"*. San José: Oficina Internacional del Trabajo.
Online: http://white.oit.org.pe/ipe/documentos/guatemala_indigenas-pdf
- Poole, Deborah (2006). *"Los usos de la costumbre: hacia una antropología jurídica del estado neoliberal,"*. En *Anuario de la Revista Alteridades*, 16. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa: 9-22. México.
- Quidel José y Jimena Pichinao (2002). *"Haciendo crecer personas pequeñas en el pueblo mapuche"*. Temuco: trabajo de investigación realizado para la Secretaría Ministerial de Educación Región de la Araucanía y la Unidad de Educación Parvularia MINEDUC, Temuco, Chile.
- Quidel, José y Jimena Pichinao (2007). *Txemümkagen püchükeche mapun kimeltun mew"*. *Formación de los niños y niñas en la educación mapunche*. En Patrimonio Cultural Mapunche. Duran, T. Catriquir D., y Hernández, A. (comps.). Volumen III, Universidad Católica de Temuco y Consejo Nacional del Libro y la Lectura, Chile.

- Ramos, Alcída (2003). *Pulp fiction del indigenismo*. En Race Nature, and the politics of difference. Duke University. Pp. 356-379.
- Reybet, Carmen (2009). *Construyendo un objeto de investigación desde la antropología que articule: género, escuela y primera infancia*. La Aljaba, segunda época. Volumen XIII.
- Ricoeur, Paul (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Arrecife: Barcelona, España.
- Sadler, Michelle, Alexandra Obach, (2006). *Pautas de crianza mapuche. Significaciones, actitudes y prácticas de familias mapuches en relación a la crianza y cuidado infantil de los niños y niñas desde la gestación hasta los cinco años*. Cieg-Universidad de Chile y Ciges-Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.
- Salinas M. René (2001). *La Historia de la Infancia: una historia por hacer*. En Revista de Historia social y de las Mentalidades. N° 5, pp. 11-30.
- Suárez, Morales, Harvey Danilo (2010). *Niñez indígena. Derechos y políticas públicas*. Publicación oficial de OIT (2010), pp.110-156.
- Swanson, Kate (2010). *Pidiendo Caridad en la Ciudad: Mujeres y Niños Indígenas en las Calles de Quito y Guayaquil*. Quito: FLACSO, Sede Ecuador/Abya-Yala.
- Txür Txemüaiñ- guía de gestación y el Nacimiento* (2008). Unicef, Chile.
- Toledo, Víctor (2006). *Pueblo Mapuche: derechos colectivos y territorios*. LOM Ediciones, Santiago, Chile.
- Vidal, Aldo (1998). *Las Ciencias Sociales y los Pueblos Indígenas. Ideas desde la Antropología*. En: Actas del Coloquio Internacional Red Ford. Temuco: Universidad de la Frontera, UFRO., 1998 pp.: 353-361.
- Villalobos, Sergio (1989). *Los pehuenches en la vida fronteriza*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Woodhead, Martín y Liz Brooker (2010). *Cultura y aprendizaje*. En La primera infancia en perspectiva. Woodhead M. y Brooker, Liz (Eds.) The Open University: Reino Unido. n. 6.

DOCUMENTOS

- Convención de los Derechos del Niño, 1989
- Observación General N° 11. Los Niños Indígenas y sus Derechos en virtud de la Convención. Comité de Derechos del Niño, 2009.
- Constitución de La Provincia del Neuquén, Reforma de 2006.
- Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas 2010.
- Constitución de La República de Argentina, 1994.
- Convenio 169 de la OIT, 1989.
- Ley Indígena 19.253 de la República de Chile.
- Gobierno de Chile (2003). Informe de la Comisión de Verdad y Nuevo Trato de los Pueblos Indígenas. 167 Págs.
- “Catálogo de experiencias y buenas prácticas de trabajo con infancia y adolescencia mapuche” Agosto 2007. Gobierno de Chile y UNICEF.
- Jornada por los Derechos de los Niños Indígenas (2003). “Análisis y desafíos para los Derechos de los Niños Indígenas en Argentina”. Mapuches - Provincia de Río

NegroWichis, tobas, pilagás - Provincia de Formosa. Comité de los derechos del niño Naciones Unidas.

Los niños indígenas y sus derechos en virtud de la Convención. Observación General N° 11 del Comité de los Derechos del Niño, aprobada en su 50° período de sesiones Ginebra, 12 a 30 de enero de 2009.

OIT (ed.) (2010). Niñez Indígena en América Latina. Situación y Perspectivas. Compilación de documentos de trabajo para el Encuentro Latinoamericano. Cartagena de Indias, del 8 al 10 de marzo de 2010.

ENTREVISTAS

1. SC, Febrero 2012.
 2. MCh febrero, 2012.
 3. JP, febrero, 2012.
 4. IM, enero y febrero 2012.
 5. PY, febrero 2012.
 6. FY1, marzo 2012.
 7. FY2, marzo 2012.
 8. PS, abril 2012.
- Taller con Jardín Infantil de Fundación Integra (8 niños y niñas).