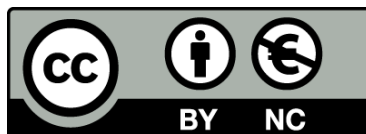




Del saber de las mujeres machi al saber docente: Una investigación biográfico-narrativa

Catalina Montenegro González



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial 3.0. Spain License.**



Facultad de Bellas Artes
Sección de Pedagogías Culturales
Universidad de Barcelona

Del saber de las mujeres machi al saber docente: Una investigación biográfico-narrativa

Catalina Montenegro González
TESIS DOCTORAL

Directora:
Dra. Juana M. Sancho Gil
Tutor:
Dr. Fernando Hernández-Hernández

PROGRAMA DE DOCTORADO
Artes y educación
Barcelona 2015



Facultad de Bellas Artes
Sección de Pedagogías Culturales
Universidad de Barcelona

Del saber de las mujeres machi al saber docente: Una investigación biográfico-narrativa

Catalina Montenegro González

Tesis Doctoral

Directora: Dra. Juana M. Sancho Gil
Tutor: Dr. Fernando Hernández-Hernández

Programa de doctorado: Artes y educación
Barcelona 2015

A Romelia, la mujer que me inspira.

Agradecimientos

En primer lugar agradezco al programa de becas Becas-Chile, Conicyt por financiar esta investigación. CONICYT PAI/INDUSTRIA 79090016.

Agradezco a mi tutora Juana M. Sancho Gil por el compromiso adquirido con mi trabajo y el apoyo incondicional no sólo con mi tesis doctoral, sino que con todas las ideas que fueron surgiendo en el camino y que no dudó ni un minuto en apoyar. Muchas gracias también por la paciencia.

Una mención especial para Fernando Hernández-Hernández, por su compromiso y constante preocupación por mi investigación. Agradezco también al programa de doctorado y mis compañeras y compañeros con quienes compartí dudas, ideas, inquietudes y pesares durante todo este camino. Gracias por la generosidad.

Agradezco a las personas que hicieron posible esta investigación y que colaboraron con el proceso desinteresadamente: José Taimante, Hernán Ahumada, a las bibliotecarias de la Universidad de La Frontera Pamela Olivares y Luz Esperguel, a mis primas Mariela y Yolanda Fuentealba. A las personas *machi*, Millaray, Juan y Rosita. A Jenniffer Thiers y Jorge Weke. Al historiador Sergio Caniuqueo y al profesor Hugo Carrasco. A Pablo Rivera y Leticia Fraga por sus constantes consejos durante el proceso.

Doy gracias a mi familia en Chile, especialmente a mis padres, Alfonso y Sonia, a mi hermano Rodolfo y a mi abuela Romelia. También a Massiel por estar siempre cerca. Gracias por el apoyo incondicional durante los cinco años que ha durado esta aventura fuera de Chile.

Agradezco a mi familia en Barcelona, mis hermanas Victoria y Pamela y a mi hermano Christian por estar siempre acompañándome y dándome ánimos para seguir. Gracias a Genoveva por acompañarme y tener cada día una palabra para mí.

Finalmente quiero dar las gracias a mi compañero de vida, Francisco. Por amarme, cuidarme y alentarme a seguir. Gracias por respetar mis ritmos e inquietudes. Por estar cada día pendiente de mí, incluso desde el otro lado del océano y ser parte fundamental de este proceso.

Índice

Introducción	11
CAPÍTULO 1: Las inquietudes para comenzar a investigar	13
1.1 Mis puntos de partida	15
1.1.1. Descubrir Chile	22
1.2. Mis preguntas de investigación: Cambio del foco de atención	24
1.3. ¿Por qué?	32
1.4. ¿Cómo?	35
1.4.1. Aproximaciones metodológicas	39
1.5. ¿Qué?	42
1.5.1. Una propuesta autoetnográfica	43
1.5.2. Mis posicionamientos	44
1.6. Conclusiones del capítulo	50
1.7. Cuadro resumen	51
CAPÍTULO 2: Perspectivas metodológicas	53
2.1. Investigar cualitativamente	55
2.2. Paradigma crítico	60
2.3. Decisiones Metodológicas	61
2.3.1. Metodologías biográfico- narrativas	64
2.3.2. Una Autoetnografía	71
2.3.3 Metodología de análisis narrativo en el caso de la autoetnografía	73
2.4. De las historias de vida a la autoetnografía	78
2.4.1. El análisis de datos	82
2.5. El trabajo de campo: pensar, reflexionar y tomar decisiones	83
2.5.1. Resonancias del trabajo de campo	85
2.6. Cómo organizo la autoetnografía	86
2.7. Conclusiones del capítulo	89
2.8. Cuadro resumen	90

AUTOETNOGRAFIA	91
Articulando el relato	93
CAPÍTULO 3: Relatos del trabajo de campo	101
3.1. El pueblo mapuche	103
3.1.1. Para situar y conectar con el pueblo mapuche	103
3.1.2. Algunas cuestiones importantes sobre las personas con las que desarrollé el trabajo de campo	106
3.1.2.1. Espiritualidad	107
3.1.2.2. La familia	109
3.1.2.3. Las mujeres	111
3.1.3. Situación político y sociocultural en la actualidad	114
3.1.3.1. Hoy: Tierras y resistencia	118
3.2. En el campo: Dificultades para llevar a cabo la investigación	123
3.3. Tres encuentros	131
3.3.1. <i>Machi Rosita</i>	132
3.3.2. <i>Machi Millaray</i>	141
3.3.3. <i>Machi Juan</i>	148
3.4. Conclusiones del capítulo	154
3.5. Cuadro resumen	155
CAPÍTULO 4: Mis diálogos con la naturaleza	157
4.1. La importancia de la naturaleza en mi investigación	160
4.2. Las personas y la naturaleza. Lo que he aprendido sobre este vínculo	162
4.3. La naturaleza representada a través de divinidades o la mitología sin naturaleza	165
4.4. La Naturaleza y la Cultura presentes en mi propia formación	170
4.5. El ecofeminismo y las luchas sociales	174
4.6. La naturaleza y la cultura mapuche	187
4.7. Conclusiones del capítulo	193
4.8. Cuadro resumen	194

CAPÍTULO 5: Sanar: La búsqueda del bienestar	195
5.1. Sanar como concepto. Qué significa sanar para mí	197
5.2. La sanación para los pueblos indígenas. Qué cosas me hacen sentido para mis propios procesos de sanar-me	204
5.3. Personas que sanan	208
5.4. Las maneras de medicinar en Chile	216
5.5. Conclusiones del capítulo	218
5.6. Cuadro resumen	219
CAPÍTULO 6: Espacios pedagógicos. Aprendiendo desde mí	221
6.1. Mis caminos educativos	222
6.2. Mis maneras de entender las pedagogías feministas	225
6.3. Las tradiciones pedagógicas en mi recorrido educativo	231
6.4. Sobre el partir de sí y las experiencias	241
6.5. La importancia de las experiencias en los procesos educativos	249
6.6. Mi formación entre mujeres: En femenino y en relación	252
6.7. Lo que ha significado aprender con mi madre y mi abuela	256
6.8. La visualidad en mi formación docente	260
6.9. Conclusiones del capítulo	266
6.10. Cuadro resumen	266
CAPÍTULO 7: Ser <i>machi</i>, ser profesora: Vinculaciones y distancias de los procesos de aprendizaje	267
7.1. Las personas <i>machi</i> como personas multidimensionales. La docencia como multifunción.	269
7.2. Llegar a ser <i>machi</i> , llegar a ser profesora	270
7.3. La feminización de <i>machi</i> , de la labor docente y ritos de paso	276
7.4. ¿Se aprende a ser profesora?	281
7.5. Las construcciones de identidad	286
7.6. Conclusiones del capítulo	289
7.7. Cuadro resumen	290

CAPÍTULO 8: Conclusiones	291
8.1. ¿Di respuesta a mis preguntas de investigación?	293
8.2. Conclusiones en relación a la metodología	296
8.3. Limitaciones	297
8.4. Proyecciones de la investigación	297
8.5. Reflexiones finales	298
Bibliografía	301
Bibliografía de figuras	323
Anexos (consultar CD)	325

Introducción

La presente tesis doctoral trata sobre tránsitos y caminos desde la sorpresa y la improvisación. Trata sobre el darse cuenta de que las propias experiencias son imprescindibles para aprender y construir conocimientos con otras personas.

Este trabajo es la evidencia del tránsito de una investigación que fue pensada en un comienzo como historias de vida de mujeres *machi* y se fue transformando a lo largo de la investigación del proceso en una autoetnografía.

La tesis doctoral se compone de ocho capítulos, de los cuales el primero sitúa a quien lee la investigación en las preguntas y objetivos de la misma. Así como las primeras inquietudes para comenzar a investigar. El siguiente capítulo, presenta los planteamientos metodológicos al momento de investigar y de cómo ésta se transforma en el nudo de la pesquisa y configura a la autoetnografía como diálogo.

Así mismo, el capítulo 3 da comienzo a la autoetnografía y se configura a partir de los relatos y pesquisas en el trabajo de campo. Que se presenta como punto de inflexión para el cambio de historias de vida de mujeres *machi* a mi propia autoetnografía. A este capítulo le sigue el apartado de diálogos con la naturaleza donde reflexiono en torno a los significados que tiene para mí la naturaleza y cómo aprendo de ella. Temas que se conectan con el capítulo 5 sobre la búsqueda del bienestar y donde se plantean las maneras de buscar el equilibrio integral de las personas y el mío propio a través de la naturaleza.

Esto se vincula también con el capítulo 6 donde articulo mi pesquisa en relación a las maneras de aprender tanto dentro como fuera de la escuela y acompañada por otras personas que me ayudan a configurar los procesos de aprendizaje desde mis propias experiencias. Estableciendo vínculos con los procesos de aprender de personas *machi*, tema que se desarrolla en el siguiente capítulo. Finalmente en el capítulo 8 planteo las principales conclusiones de la tesis, relacionadas con la

Del saber de las mujeres machi al saber docente: Una investigación biográfico-narrativa

revisión del alcance de objetivos y si pude dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en el primer capítulo.



CAPÍTULO 1

Las inquietudes
para comenzar
a investigar

En el primer capítulo de esta tesis doctoral desarrollo, como temas principales, las decisiones que tomé para llevar a cabo la investigación. Es por ello que planteo un recorrido por los puntos de partida y principales anclajes para diseñar la investigación, que se presenta interesante, no sólo por sus temas, sino también por la forma de vincular éstos. Es también interesante la manera en la que hice nudos investigativos, que hacen mirar las disciplinas analizadas en esta tesis como ejes temáticos fundamentales para la construcción de un diálogo entre mis experiencias y los antecedentes bibliográficos.

Indico también las primeras inquietudes, los caminos para construir las preguntas de investigación y los objetivos de las mismas.

Por otra parte justifico en este capítulo, las razones por las cuales se desarrolla una investigación sobre procesos de aprendizaje en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona.

Planteo, además, los lineamientos generales de la perspectiva construccionista de la investigación en cuanto al posicionamiento, las decisiones metodológicas y de por qué propongo una autoetnografía para el desarrollo del estudio.

Presento también las aportaciones de esta tesis doctoral al campo de la investigación interdisciplinaria, de un estudio que a través de una autoetnografía, propone mirar los procesos de aprendizaje desde nosotras mismas y establecer diálogos, permitiendo abrir el espectro de la mirada más allá de la salas de clases.

1.1 Mis puntos de partida

Pensar en una investigación doctoral me parecía una locura hace algunos años. Más extraño me parecía aún, hablar sobre temas que me interesaran o me involucraran directamente en la investigación ¿Cómo podría hacer un doctorado siendo parte de la propia investigación?

Investigar desde mi propio proceso de vivir. Reflexionar sobre las experiencias o las situaciones observadas y vividas era totalmente nuevo hasta antes de hacer el Máster en Artes y educación con enfoque construccionista de la Universidad de Barcelona. Máster que cursé porque tenía muchas inquietudes en relación a las maneras de hacer pedagogía del arte, tenía muchas ganas de aprender. Una necesidad de saber qué se hacía en otros países, como aprendían otras personas.

A medida que iba avanzando en el máster fui comprendiendo la importancia de la experiencia para construir conocimientos.

Entendí que las vivencias son fuente de reflexión que, luego de la socialización y el pensamiento crítico sobre ellas, permitían construir conocimiento. Y cuando digo construir no me refiero a que sea una reflexión en solitario, me refiero a que se construye en compañía de otras personas. Las que van integrando también sus propios puntos de vista y los van relacionando con mi propio proceso. Pensar esto como central en una investigación era, hasta comenzado el doctorado, extraño, diferente, pero también muy atractivo, completamente distante de mis propias formas de aprender en la infancia y la juventud. Marcadas por la ausencia de opinión, por seguir órdenes sin cuestionar y, hacer las cosas exactamente como decían mis mayores. Mientras menos cuestionara la opinión de quienes me enseñaban en las escuelas era mejor alumna. Cosa que me creí durante muchos años donde permanecí en silencio en la sala, abriendo la boca sólo para responder a las preguntas de la profesora que, como era buena alumna sabía casi siempre.

No me atrevería a decir que antes del doctorado hubiera investigado tomando en cuenta mi propia experiencia. Quizás hice búsquedas de temas, pero la experiencia siempre quedaba fuera de eso. Debía tratar de ser lo más *objetiva* posible para que las personas que tuvieran acceso a esas búsquedas vieran resultados asépticos, sin cara, sin vida.

Tomando distancia de eso es que comienzo a detenerme en mis propios procesos de aprendizaje.

Estudí para ser maestra de artes plásticas en Santiago de Chile. En la Universidad metropolitana de ciencias de la educación. Estatal y de pensamiento de izquierdas,

fue el instituto pedagógico de la Universidad de Chile hasta que en el año 1981 durante la dictadura militar y, dentro de las medidas de fraccionar las universidades estatales, pasa a ser una universidad independiente.

Hubo casos de profesores, profesoras y parte del estudiantado que fue detenido, torturado, desaparecido y asesinado durante la dictadura militar. La universidad está muy cerca además de dos de los centros de tortura de la DINA¹ y CNI²: La Vanda Sexy y el centro de tortura de José Domingo Cañas.

La universidad tenía una tradición de prestigio y formación reconocida a nivel nacional mientras era parte de la Universidad de Chile, lo que se vio empañado luego de la decisión de 1981 de la junta militar.

Esto marca el carácter de quienes estudiamos ahí, teniendo un perfil muy crítico y por sobre todo cuestionando siempre las decisiones gubernamentales en torno a la educación pública. Eso mismo hizo que a lo largo de mi formación docente durante cinco años, fuera desarrollando un compromiso con la formación de la sociedad tanto dentro como fuera de las escuelas. Me fui empoderando de las deudas sociales que había con la educación y reforcé todas las reflexiones que hacía durante la secundaria y que, muchas veces me costaba argumentar porque me faltaban herramientas. Necesitaba estudiar más, conocer más gente y entrar mucho más en discusiones, todo lo que pude hacer en la universidad.

Aquí también, además de llevar a cabo estas discusiones me pude relacionar mucho más con personas mapuche y la situación social a la que se veían enfrentados en distintas regiones del país. Es por ello que muchas veces en las manifestaciones universitarias formaban también parte los colectivos y movimientos de lucha mapuche por la recuperación de tierras ancestrales o la liberación de encarcelados. Esto me llevaba a pensar que no era sólo la educación por la que estábamos reclamando y manifestándonos, era por la dignidad social que habíamos perdido con la dictadura y que aún después de la década del dos mil sigue estando presente en la sociedad chilena.

¹ Dirección de Inteligencia Nacional.

² Centro de Inteligencia Nacional.

Luego de obtener el título de profesora de artes visuales, comencé a trabajar en escuelas públicas de Santiago (siendo una de las escuelas, el lugar donde cursé la enseñanza secundaria, el Liceo A n°1 Javiera Carrera). Reforzando el compromiso que había ido asimilando durante mi formación docente de fortalecer la educación pública. Es así como también comienzan las inquietudes académicas de seguir aprendiendo.

Gané una beca para hacer el máster que mencionaba anteriormente y llegué a Barcelona con más dudas que certezas. Muchos miedos que se fueron transformando en inquietudes sobre los procesos del aprender.

El máster me permitió, pensar en las maneras en que el construccionismo social, pensamiento central del programa de estudios, piensa la sociedad, entendiendo que establece que, el conocimiento es construido desde las prácticas y experiencias sociales:

A diferencia del conocimiento construido desde el individuo que estaría actualmente en crisis (...) si el conocimiento es individual, entonces se tendría que desconfiar de las decisiones del individuo respecto a la moral, la política, la economía, etc. (Bravo, 2002, p. 2).

Kenneth Gergen por su parte señala que:

El construccionismo también soporta una relación intertextual con las teorías preocupadas por la base social de la vida mental (a veces denominada "construccionismo social"). A diferencia de los constructivistas, que postulan un mundo mental para, a continuación, teorizar sobre su relación con un mundo externo, estos teóricos conceden prioridad al proceso social en la modelización de aquello que se considera como conocimiento a nivel de la mente individual (Gergen, 1996, p. 94).

Desde aquí centré las reflexiones en mis procesos de aprender de pequeña, en la escuela, con mis maestros y maestras, con mi hermano, mi padre, mi abuela y mi madre.

Empecé a darle sentido a las experiencias, porque antes sólo eran episodios vividos, anécdotas, pero ahora formaban parte de lo que empezaba a entender como

investigación. Y claro, entender la investigación desde mí, hacía que las cosas sobre las que reflexionaba fueran mucho más significativas y eso, me permitía compartirlo con otras personas y entender mucho mejor los procesos, porque lo veía en mí misma. No eran conceptos abstractos, ideas nebulosas que no podía entender porque simplemente no eran parte de mi entorno más inmediato, eran mis propias experiencias las que formaban la pesquisa.

Así, pensando en la investigación donde yo misma soy el punto de partida, es importante también entender que las investigaciones no son sólo desde o sobre nosotros o nosotras, parten desde ahí para hablarnos de otras cosas que involucren también a quienes nos leen. Como señalan Hernández y Rifá (2011, p. 7) implica “hablar no de sí, sino desde sí”.

Me gustaba también desde que ingresé a la universidad a estudiar pedagogía, el concepto de pensarnos en relación para construir conocimiento. Eso implicaba que el aprender era un trabajo colaborativo y no solitario como me hicieron creer en la escuela, donde se valoraba el trabajo individual. Donde pudieras demostrar cuanto sabías. Potenciando las rivalidades y competitividad en un ambiente donde podría haber primado siempre el compañerismo y la cooperación para aprender. Porque no tenía sentido y, esto lo pienso con la distancia de los años, aprender en solitario y ser egoísta con lo que se sabía si finalmente la sociedad no se conforma de esa manera. Lamentablemente muchas de estas maneras de aprender, se replican en la adultez de las personas que en la actualidad forman un Chile que se destaca por ser una economía estable pero, tremendamente desigual e indiferente con las problemáticas sociales. Lo que me hace ser aún más crítica cuando reflexiono sobre Chile.

Por otra parte, distintas corrientes de pensamiento feminista fueron dando sentido a mi ejercicio docente y a mis experiencias vividas. Pensamientos que tomaron forma tiempo después de haber ocurrido pues, al momento de las propias experiencias muchas veces no llevaba a cabo ejercicios reflexivos que me permitieran, por ejemplo, transmitir esas reflexiones a otras personas.

Sin embargo, me sirven ahora para articular mis maneras de aprender³.

La experiencia de haber sido profesora de mujeres y haber estudiado en un colegio exclusivamente de mujeres era una inquietud que sólo se quedaba en eso, en una inquietud, pero que no llegaba a ser un proceso crítico ni reflexivo. Podría definirlo como un pensamiento incómodo.

Estudí en el colegio de señoritas más importante de Chile (o al menos eso decía la directora cada vez que tenía oportunidad). De aquí egresó la actual presidenta de la República Michelle Bachelet y un sin número de mujeres destacadas en la política, las ciencias y las humanidades.

Esto si bien puede parecer una razón para estar orgullosa como exalumna, fue también una carga durante toda la educación secundaria. Sentía una presión constante por ser brillante y destacada, buena en todo. Cosa casi imposible considerando que todas las personas tienen intereses que en el aula se transforman en riqueza y diversidad. Un colegio de mujeres al que no le importaban los intereses del alumnado pues, lo más importante eran los resultados académicos. Para ello se destinaba gran parte del tiempo (incluso tiempo libre) para preparar a las estudiantes en pruebas de carácter nacional.

Mirar años pasados y ver que los pensamientos feministas en ninguna de sus posturas⁴ estaban presentes en las aulas de colegios de mujeres (tampoco donde

³ Véase los trabajos sobre Estudios poscoloniales en la obra: Mezzadra, S., Spivak, G., Mohanty, T., Shohat, E., Hall, S., Chakrabarty, D., Mbembe, A., Young, R., Puwar, N. & Rahola, F. (2008) *Estudios poscoloniales. Ensayos fundamentales*. Madrid: Traficantes de sueños. Los trabajos sobre ecofeminismo de Vandana Shiva y Alicia Puleo (referenciadas en el capítulo 5). Estudios de Pedagogías feministas de Luz Maceira y María Milagros Montoya (referenciadas en el capítulo 6). También los trabajos sobre mujeres, política y activismo de Julieta Kirkwood (1982). *Feminismo y participación política en Chile*. Santiago: Flacso y (1984). *Los nudos de la sabiduría feministas*. Santiago: Flacso; (1987) *Tejiendo rebeldías. Escritos feministas*. Santiago: Centro de estudios de la mujer.

⁴ A lo largo de la tesis y en mi propia vida, identifico el feminismo y me apropio del feminismo de la diferencia. Entendiendo este pensamiento feminista como: la búsqueda del respeto a otra u otro individual y diferente pero persiguiendo la igualdad de derechos civiles y oportunidades sociales. Véanse Rubio, A. (1990) El feminismo de la diferencia: Los argumentos de una igualdad compleja, *Revista de estudios políticos (Nueva Época)* n°70, pp. 185-207; Lonzi, C. (1970). *Escupamos sobre*

yo estudié) me hizo pensar que esas incomodidades durante mi trabajo como maestra tenían algo de sentido, comprendiendo que podíamos no ser feministas incluso (aunque me cuesta pensarlo de esa manera desde el feminismo de la diferencia).

Pasar por alto el hecho de mujer en un país machista como Chile y ser educada no para valorarme como persona individual en contexto y relación social, sino como una más de las mujeres exitosas que salían de ese colegio de elite, me perturbó. Y gracias a esa experiencia, en ocasiones negativa, es que me acerqué, estando en Barcelona, a mujeres de pensamiento feminista que me permitieron reflexionar sobre esas experiencias y sobre cómo darles sentido, en diálogo con este nuevo mundo que para mí eran los feminismos, principalmente de la diferencia y poscoloniales.

En este mismo sentido, el de pensar que las cosas pueden hacerse de otra forma, es que también veía durante mi adolescencia, con algo de distancia ciudadana, a las mujeres del campo, las mujeres mapuche, las mujeres sanadoras y la relación de las personas con la naturaleza.

En mi colegio de secundaria había muchas compañeras mapuche, pero nunca sentí o entendí la relevancia de la cultura en la propia conformación de Chile como nación. Fue también con la distancia geográfica y temporal de vivir en Barcelona que fui comprendiendo, muy de a poco, la importancia del pueblo mapuche en mi propia vida, en mi propia formación. Y no entendí la coherencia de esto hasta que comencé con la investigación doctoral.

Con todas estas inquietudes es que me planteo la posibilidad de hacer el doctorado en Artes y educación. Lo veía como una oportunidad para investigar sobre estas cuestiones, para encontrar respuestas, aperturas o más preguntas sobre los temas que estaban ocupando mi quehacer investigativo, que hasta ese momento era muy germinal. Sabía que la distancia geográfica me ayudaría también a no perder el foco de lo que quería hacer: investigar procesos de aprendizaje para construir historias de vida⁵. Con esta idea, es que comienzo la tesis doctoral en Artes y Educación.

Hegel. Anagrama: Barcelona; Irigaray, L. (1974). *Espéculo de otra mujer*. Akal: Madrid; Sendón de León, V. (2006). *Matria: El horizonte de lo posible*. Siglo XXI: Madrid.

⁵ Inquietud que cambiará durante el trabajo de campo. Proceso que explicaré más adelante.

1.1.1. Descubrir Chile

Entre el máster y el doctorado viajé al sur de Chile. Fui con mi madre que quería ver a su familia con la que había perdido contacto hacía muchos años y necesitaba hacerme parte de ese proceso.

Esa familia es mapuche. Descienden de manera directa de un *Longko*⁶ de los alrededores de la Laguna Huanehue (Actualmente XVI Región de los Ríos) de nombre *Cathiji*, cuyo funeral fue ilustrado por el naturalista y botánico francés Claudio Gay, en una de las visitas que realizó a territorio chileno con el fin de estudiar la flora y fauna de la región, contratado por el gobierno chileno y cuya imagen que se ve a continuación.

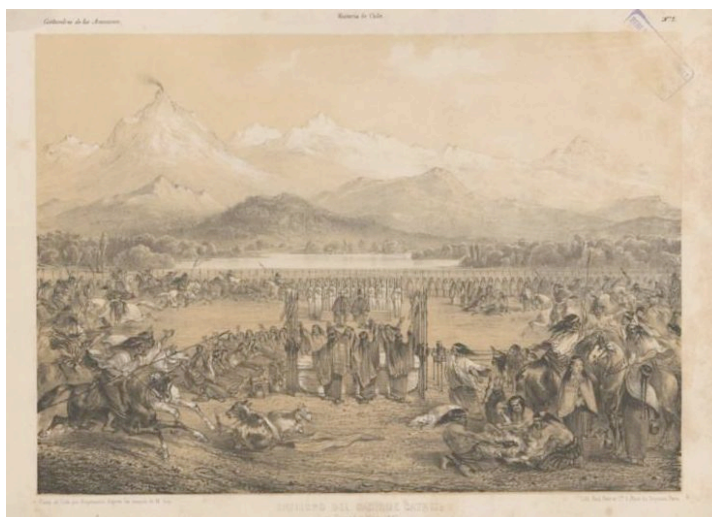


Figura 1: Entierro de Cathiji en Guanegue, 1835.

Mis primas tenían en el salón de la casa un gran árbol genealógico que reconstruía las relaciones familiares hasta casi doscientos años atrás. Yo ni siquiera sabía cómo se llamaban los padres de mis abuelos.

Este encuentro me hizo pensar en lo poco que sabía sobre mi familia, sobre el lugar donde había nacido, sobre las personas que configuraron Chile y sobre mí misma. Estaba contextualizada en una historia que para mí no tenía memoria, que no existía y que, por lo mismo, nunca me había cuestionado.

⁶ Autoridad máxima de todas las organizaciones mapuche.

Desde aquí comenzó la idea de pensar en la importancia del pueblo mapuche para la sociedad en la que había crecido y me había formado, siendo invisibilizada en mi día a día, oscurecida por la búsqueda social de una imagen pura, de un origen claro, de una identidad que procede de Europa y que es blanca. Nada más alejado de la hibridez chilena.

Luego de este encuentro comencé a pensar en las personas que fueron formando este carácter híbrido. Quiénes eran y por qué intentábamos, como sociedad, buscar la pureza de la raza que no era tal.

Comencé a acercarme a eso que estaba fuera de mi foco pero que estaba indudablemente presente: la cultura mapuche⁷. Llamados también araucanos por los españoles que llegaban a Chile y que comprende a la población indígena ubicada al sur del río Bío-Bío y concentrada en la IX Región de la Araucanía⁸.

A la llegada de los hombres blancos, el pueblo mapuche se alimentaba de los animales que cazaban y, posteriormente, del cultivo de maíz y papa, además de los frutos recolectados. La familia es la institución más importante del pueblo mapuche y las mujeres las encargadas del cuidado de hijos e hijas, además de los quehaceres del hogar. La llegada de los españoles y la resistencia del pueblo mapuche, hizo que los hombres se concentraran en la guerra, mientras que las mujeres se preocuparon de llevar a cabo las actividades relacionadas con la educación, la preservación de tradiciones y el cuidado de la familia.

Desde aquí me intereso particularmente por las mujeres mapuche. Las guardadoras del bienestar, líderes espirituales y en ocasiones cabeza política de sus comunidades ¿Cuál es el rol de las mujeres sanadoras en Chile? ¿Cuánta de su sabiduría es parte de la vida diaria de las chilenas y chilenos? ¿Cómo es la vida de estas mujeres? ¿Cómo aprenden a sanar? Estas son algunas de las primeras preguntas que me hice al comenzar a investigar. Esto con la idea de indagar en mi propia historia. Quería saber si algo de esta cultura ancestral había permeado a mis

⁷ Nombre que traducido desde el *mapudungun*, lengua del pueblo mapuche, al castellano, significa gente de la tierra. Es por esto que al referirse al plural de la palabra no se utiliza la letra s, pues sería una redundancia. De esta manera, se dice mapuche para referirse a una o varias personas, así como también para indicar el pueblo, la comunidad o la nación.

⁸ En la actualidad, la mayor cantidad de población mapuche se encuentra en la Región Metropolitana.

formas de aprender o permanecían en mi cotidiano como chilena. Pero también me llamaba poderosamente la atención la figura de las mujeres mapuche, sobre todo de las mujeres sanadoras llamadas *machi*.

Buscaba visibilizar de alguna manera, aunque existen innumerables investigaciones sobre el quehacer de *machi*⁹ (Alonqueo, 1979; Bacigalupo, 1993, 1995, 2001, 2002, 2010, 2013; Bengoa, 1999; Dowling, 1973; Foerster, 1995, 1996; Gordon, 1986; Grebe, 1975; Kuramochi & Huisca, 1997; Moesbach, 1930; Mora, 1992, 2012; Montecino, 1984, 1985, 1995, 1999). Su proceso del aprender a sanar pero no desde el punto de vista histórico, sociológico o antropológico, sino desde un punto de vista pedagógico. Situación que ahora y, casi al final de la construcción de la tesis doctoral, toma sentido al relacionarla con mis propios procesos de aprender. Giro que doy durante el trabajo de campo, del que hablaré más adelante.

1.2. Mis preguntas de investigación: Cambio del foco de atención

Comencé el camino de una investigación doctoral sin tener mucha idea de en qué consistía el proceso. Quería hacer historias de vida de mujeres sanadoras mapuche. Algo que, en principio no se acerca a mi propia experiencia pero al pensarlo desde la pedagogía podía tener más sentido. Aún así pienso ahora que era muy forzada la investigación ya que, concebida de esa manera resultada poco consistente. Pero entendía también que, de alguna forma, yo misma debía ser parte visible de la investigación. Sin embargo, pensarme a mí misma como parte de la ella se me hacía difícil, me producía pudor.

Buscaba el foco en otras personas, por eso es que pensé la investigación, en un principio, como historias de vida de mujeres *machi*.

Iniciando la investigación tenía una pregunta que hacía alusión a la configuración de las mujeres sanadoras. La interrogante era ¿Cómo se construye la noción del ser mujer indígena a través del poder o la capacidad de sanar?

⁹ Término dado a las mujeres y hombres sanadores mapuche. Es una palabra que no tiene traducción a otros idiomas y no posee un equivalente en plural al igual que la palabra mapuche.

Pregunta que nace de pensar que cada mujer ha llegado a ser sanadora por diferentes razones, pues si bien existe una *llamada* a ser *machi*, las experiencias de cada una son particulares. Unas sólo escuchan sus *peumas* (sueños), otras son líderes políticas de sus comunidades y otras comparten sus conocimientos con las personas de manera generosa. Es decir, existen distintas vías para llegar finalmente a sanar y buscar el equilibrio físico y mental de las personas. Me proponía dar importancia a cada detalle que me diera luces para responder a esta pregunta, partiendo de la condición del ser mujer. Poniendo mis intereses de manera exclusiva en las mujeres sanadoras. Dejaba fuera de la investigación a hombres que también se dedican a la actividad de sanar pues, si bien son mucho menores en número, poseen las mismas capacidades sanadoras que las mujeres. Tema que, en este punto, no era relevante para mí, pues me interesaba la condición femenina de sanar y los procesos de aprendizaje para hacerlo. Pero avanzando en la tesis me fui dando cuenta que no podía dejar fuera a los hombres, pues serían de gran importancia durante el trabajo de campo. La actividad de *machi* no hace distinciones por sexo y ejercen de igual manera la actividad.

El desarrollo del trabajo de campo lo hice en el centro y sur de Chile, pero por múltiples factores (tema del que hablaré en el capítulo 3) fue muy difícil el acceso a posibles colaboradores y colaboradoras.

Con esto, ya no sabía cómo enfocar la respuesta, incluso me costaba darle coherencia a esa pregunta inicial.

El tiempo que pude pasar en el campo fue muy reducido, pues no lo gestioné de la mejor forma y planifiqué muy mal mi calendario de trabajo de campo. Creí que todo se daría de manera perfecta y en poco tiempo, lo que me llevó a pensar que en cuatro meses podría llegar a entablar alguna relación de confianza con sanadoras, algo que -evidentemente- no pasó. Tampoco tomé en cuenta que los tiempos de entrada, negociación y recogida de información son siempre relativos, lo que me llevó a realizar un trabajo muy mal planificado, no considerando imprevistos y creyendo, desde una fantasía investigativa, que las personas tendrían total disposición para ayudarme con la investigación, lo que no ocurrió. Un trabajo que estaba mucho más cercano a la espontaneidad de las ganas de conocer experiencias de otras personas, que a la rigurosidad de una investigación doctoral

que, si bien tiene mucho de instinto, también debe tener de planificación, investigación y rigurosidad al momento de plantear las ideas y no pensarlo como una *iluminación*. Yo comencé la tesis con esa idea en la cabeza, de que prácticamente debía dejar la toma de decisiones como algo espontáneo o que las cosas pasarían sólo porque tenían que pasar o yo quería que pasasen.

Con esto, asumí durante el trabajo de campo (que se extendió por cinco meses) y a raíz de las observaciones y conversaciones que sostuve¹⁰, que no podría hacer historias de vida. Mis encuentros fueron puntuales, no hubo oportunidad de hacer seguimiento o de sostener los encuentros durante un período más prolongado que un par de conversaciones (me extenderé en este punto en el capítulo 3). A mi mala planificación del trabajo de campo, se suma una situación socio política muy compleja en la Región de la Araucanía: Un matrimonio muere por un incendio provocado en su predio, situación por la que se culpa a un *machi* de la zona. Con esto, la desconfianza hacia personas desconocidas como yo, era total. Aún más si buscaba a personas *machi*.

Asumí que me encontraba ante un panorama que hace inviable la idea inicial de hacer historias de vida y que no podré hacer la recogida de datos que tenía planificada. Es en este proceso, llevando a cabo observaciones y revisando bibliografía en la Universidad de la Frontera en Temuco y en el Centro de Estudios Indígenas de la misma universidad, que me doy cuenta de que existen componentes de la formación de *machi* en mis procesos de aprender y, es ahí cuando encuentro la coherencia de mis propios procesos de aprendizaje con las formas de aprender de las personas *machi* y la cercanía con la naturaleza.

Me voy reconociendo en las evidencias recogidas y me doy cuenta de que muchos elementos de la configuración de *machi* están presentes en mi propia formación. Como la relación con la naturaleza o aprender con las mujeres de la familia a sanar con plantas de uso doméstico. Esto en un primer momento porque luego las personas *machi* tienen una preparación en algunos casos que desde luego yo no tuve.

¹⁰ Las que en un primer momento estuvieron pensadas como entrevistas en profundidad y, revisión de materiales escritos y audiovisuales, ideas que nunca se llevaron a cabo.

Por otra parte y, mientras transcurría el tiempo en el que iba desarrollando los encuentros con las personas que colaboraron en mi investigación, me fui dando cuenta de que mi experiencia en relación a las dificultades e imprevistos durante el trabajo de campo era también muy rica. Sobre todo pensando que no soy mapuche, por línea familiar directa, sino chilena-mestiza. Que no poseo sólo una identidad, sino identidades “marcadas por la multiplicidad de relaciones en constante transformación” (Brah, 2004, p. 131). De esta manera comienzo a tejer un diálogo, entre mis propias experiencias y mis lecturas.

Por tanto, es el trabajo de campo, las identificaciones que veía con el pueblo mapuche en mis propios trayectos de vida, los diálogos que comienzo a realizar y las dificultades de acceso y desconfianzas en el campo, las que me llevan a pensar en el tránsito de historias de vida a autoetnografía. Todo esto como una manera de reconocer también que a pesar de lo complicado del trabajo de campo, fue un proceso donde aprendí. Por una parte he recogido información sobre las personas *machi* (información que detallaré en el capítulo 2) y por otra parte, logré dar sentido a esta experiencia a través del diálogo con autores y autoras que conforman mi pesquisa bibliográfica.

Como la mayoría de las personas chilenas, tengo una historia de vida marcada por orígenes múltiples y, sin ser mapuche por línea familiar directa, como he dicho antes, tengo también parte de la herencia ancestral que incluye el sanar desde la tierra como lo hacen las personas *machi*. Pues desde muy pequeña he aprendido sobre herbolaria y sanación con plantas, gracias a mi abuela paterna que siempre ha utilizado estas maneras de sanar a quienes enfermábamos en la familia, como explicaba anteriormente.

Tomando este antecedente familiar y relacionándolo con las personas sanadoras mapuche, es que me centro en la figura de éstas y éstos últimos, como recuperadores de la salud, pero también como figuras de poder social, imagen y catalizador del pueblo mapuche, presentándose para mí como las personas más importantes de la cultura. Son responsables de la salud, el equilibrio espiritual y físico de las personas y figuras de la lucha política. Lo que transforma a estas personas en multidimensionales.

Podría hablar de otras figuras como el *Toqui*¹¹ o los *Longko*¹², pero pienso que las personas *machi* son particularmente interesantes por su propios procesos de aprender a sanar. Lo que hace a estas personas mucho más relevantes en el momento de pensar relaciones con mis propios procesos de aprender. Pues, durante el trabajo de campo y, como mencionaba anteriormente, no pude hacer historias de vida porque me parecía en extremo irresponsable. Comencé a concentrarme en las cosas que me estaban pasando y cuáles eran las reflexiones que estaba teniendo sobre eso. De esta manera fui cambiando lentamente el foco hacia mis propias inquietudes en el trabajo de campo y, fue apareciendo la preocupación por reflexionar en torno a mis propios procesos de aprendizaje.

Aparece en mi reflexión la importancia de pensar a las personas sanadoras como parte de lo que nos configura como país, pero también como centro de un doble discurso social. Por un lado tenemos la imagen del pueblo mapuche folclorizado para turistas y, utilizada por la política para aumentar la simpatía de la ciudadanía. Tal como muestran la dos imágenes a continuación donde el ex Presidente de la República Sebastián Piñera aparece reunido con personas mapuche en la Casa Presidencial (La Moneda) e incluso vestido como tal para aumentar la simpatía de este colectivo hacia sus ideas de gobierno.



Figura 2: Mesa de diálogo entre dirigentes mapuche y el gobierno de Chile.

¹¹ Líder elegido democráticamente por la comunidad para organizar y representar a su pueblo en momentos de guerra.

¹² Jefe de una comunidad mapuche.



Figura 3: El ex Presidente Sebastián Piñera, vestido como mapuche durante su campaña presidencial en la IX Región de la Araucanía.

Mientras que por otro lado son un pueblo reprimido por el estado. Aunque este último tenga organismos de desarrollo social específico para pueblos indígenas como CONADI¹³, son personas constantemente reprimidas y atacadas por fuerzas policiales como se ve en la fotografía, tomada durante una manifestación callejera en Santiago durante el presente año.



Figura 4: Mujer mapuche detenida por fuerzas de carabineros.

¹³ Corporación nacional de desarrollo indígena.

Organismos como CONADI, muchas veces no solucionan de raíz las preocupaciones de las personas pertenecientes al pueblo mapuche, como la recuperación de tierras sagradas, por ejemplo. Tal como pasaba y sigue pasando en mi Universidad (UMCE) donde me formé como profesora de Artes visuales. Se crea como la universidad pedagógica de Chile, sin embargo, es constantemente amenazada por las fuerzas especiales de la Carabineros quienes sin ningún miramiento agreden a quienes estudian en ese lugar, incluso sin tener ninguna vinculación con ataques o agresiones hacia las fuerzas policiales. Simplemente había días en que grupos reducidos de encapuchados ingresaban por la puerta trasera de la universidad (justo al lado de mi facultad) y lanzaban piedras a los policías desde dentro. A lo que carabineros respondía de manera desmedida agrediendo a todo el alumnado de la universidad con bombas lacrimógenas (como se muestra en la imagen a continuación) además de realizar detenciones a quienes salían a la calle o permanecían mirando los ataques que ocurrían en la UMCE.



Figura 5: Fotografía del ingreso de fuerzas de Carabineros a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Lo curioso de todo esto es que, al igual que el pueblo mapuche, tuvimos y tiene aún la universidad un doble discurso que viene desde las autoridades. Por un lado de excelencia académica y por otro de vandalismo y propaganda política. De hecho he

escuchado muchos calificativos relacionados con quienes hemos egresado del expedagógico¹⁴, entre ellos que somos hippies y comunistas.

Estos antecedentes y, reflexionando ahora también al respecto, mi estancia en el campo y las situaciones que pude observar, fueron lo que cambiaron definitivamente el foco de la investigación. Me llevaron a repensar el foco de este trabajo, en relación a mis propios procesos reflexivos. Pasando de historias de vida de mujeres *machi* a una autoetnografía sobre procesos de aprendizaje. Aparecen en el trayecto las personas *machi*, pero pasan de ser el centro de la investigación a ser una parte de ella. Me relaciono con estas personas durante el trabajo de campo y llevo a cabo todo un trabajo previo de búsqueda bibliográfica.

Pensando en las historias de vida, articulé 3 ejes temáticos que eran los más importantes en este punto de la investigación: El pueblo mapuche, como exposición de sus principales características, la naturaleza como eje central del desarrollo del pueblo mapuche y su necesidad vital con esta para desarrollarse (cuestión que en tiempos actuales se ve trastocada por el avance de la globalización. Proceso migratorios a la ciudad principalmente). Y por otra parte la sanación como actividad principal de *machi*.

Luego de tomar la decisión de articular la investigación como mi propia autoetnografía, los tres ejes anteriores fueron mantenidos y agregué dos más: Un eje vinculado a los procesos pedagógicos y otro sobre las maneras de aprender para llegar a ser maestra.

Con esto, configuro la autoetnografía con cinco ejes temáticos que articulan mi autoetnografía. Tejiendo un diálogo entre las experiencias del campo, las búsquedas bibliográficas durante todos los años de construcción de la tesis doctoral, mis propias experiencias y el propio proceso del tránsito de las historias de vida a la autoetnografía.

Mantuve los tres primeros ejes porque me pareció importante visibilizar el trayecto investigativo y no desechar las decisiones anteriores a la construcción

¹⁴ Llamado así por haber sido la escuela de pedagogía de la Universidad de Chile y que pasa a llamarse Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación durante la dictadura militar.

autoetnográfica. Por otra parte, a medida que avanzaba con los relatos me di cuenta de que esos primeros tres ejes temáticos, se contituían también como temas importantes para la configuración de mi propia vida y, eran parte de las propias formas de aprendizaje que he tenido a lo largo de mi vida. Esto implicó una reestructuración de los ejes, pasando de tener el foco en las mujeres *machi* a mis propias experiencias de aprendizaje.

1.3. ¿Por qué?

Con lo anterior, tenía algunas preguntas que me planteaba antes de hacer el trabajo de campo como: ¿Y por qué querría investigar sobre personas *machi*? Pregunta a la que se unirían otras que fueron apareciendo a medida que tomaba consciencia de que estaba cambiando el foco de la investigación y estaba pasando a ser protagonista de ella. Iban apareciendo más inquietudes.

¿Por qué querría ser parte yo misma de una investigación y visibilizarme en el proceso? ¿Es importante ser parte de la investigación? Son preguntas que me he hecho más de una vez. Voy comprendiendo la importancia de visibilizarme como investigadora, porque soy protagonista de mi propia construcción de aprendizajes y por tanto, es fundamental ser parte manifiesta de ellos.

Comprender que tengo historia, contexto y sociedad. De esta manera articulo una autoetnografía sobre trayectorias de mis propios aprendizajes en relación con personas sanadoras, mi contexto sociocultural y mis experiencias. Para de esta manera tejer un diálogo. Esto porque me parece que las reflexiones aparecidas durante el trabajo de campo son fundamentales para comprender mis propias maneras de aprender. Fue así como, a medida que iba avanzando en las observaciones y encuentros con personas que iban colaborando conmigo, me fui dando cuenta de que las maneras de aprender que tienen las personas que sanan son muy parecidas a las formas que yo también tuve de aprender en mi familia, con las mujeres mayores que me educaron: mi madre y mi abuela.

Hago esta investigación, además, porque de esta manera se visibilizan otras formas de relacionarse con las herencias sociales. En mi caso, por ejemplo, como profesora

desde la pedagogía. Lo que hace que todo lo que observo y analizo esté cruzado por mi formación profesional como educadora de las artes visuales, estableciendo diálogo entre las

Aquí encuentro otra respuesta al por qué investigo: lo hago porque otras personas también pueden hacer lo mismo, cruzar disciplinas que tradicionalmente no lo hacen y tomar este trabajo como un punto de referencia o partida al propio camino de investigación. Al tratar de articular la tesis, me doy cuenta con claridad de lo anterior. Pues tomo referencias de la sociología, estudios históricos y culturales, tradiciones pedagógicas y epistemologías feministas.

Otro por qué, que aparece en el proceso es ¿Por qué hago esta tesis en la facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona? Desarrollo la investigación en Bellas Artes porque es parte de mi formación profesional como maestra de artes visuales. Estando presente a lo largo de la investigación y sobre todo en los relatos relacionados con mi formación artística y educativa.

De esta manera, pienso la tesis como un diálogo interdisciplinar, donde se relacionan estudios pedagógicos, la cultura visual, epistemologías feministas, ecofeminismos y tradiciones de sanación (tanto indígena, como algunos aspectos de la occidental), todo articulado desde mi propia experiencia.

La investigación se hace coherente entonces en la facultad de Bellas Artes por tener, dentro de los antecedentes teóricos, la cultura visual. Representando el nudo entre los estudios culturales, la historia del arte, la sociedad y los estudios antropológicos, basándose en todo tipo de registros visuales, los que me han dado pistas para llevar a cabo la construcción crítica de una autoetnografía que, sin tener el centro en lo visual, es éste una parte importante para la construcción de los relatos.

De todo este camino académico y personal es que las preguntas, que fueron apareciendo en un primer momento del recorrido investigativo, fueron transformándose en las preguntas de la investigación y desde donde configuro el trabajo posterior. Estas son de vital importancia para articular la tesis, “la pregunta de investigación y su reformulación son puntos centrales de referencia para evaluar la conveniencia de las decisiones tomadas” (Flick, 2007, p. 61).

De esta manera, de los por qué, que en el inicio de la tesis doctoral fueron marcando la ruta investigativa fueron apareciendo los cómo, que ahora son el centro de la tesis doctoral y que fueron reformulándose una y otra vez a lo largo de la investigación, lo que encuentra forma en dos preguntas centrales de la investigación, que son:

- **¿Cómo reconstruyo críticamente mis trayectorias de aprendizaje, donde se entrelazan los conocimientos académicos, las propias vivencias del cotidiano y la experiencia de relacionarme con personas *machi* durante el trabajo de campo?**

- **¿Cómo la cultura visual forma parte de la construcción del conocimiento y las representaciones que se articulan en torno a mis propios aprendizajes?**

A partir de aquí planteo también una serie de objetivos que se relacionan, de manera directa, con las preguntas.

El objetivo general de la investigación es: **Identificar, analizar y reflexionar en torno al proceso de construcción y reconstrucción de mis procesos de aprendizaje, tanto fuera como dentro de la escuela formal chilena, teniendo como punto de inflexión el trabajo de campo, la cultura mapuche y la figura de personas *machi*.**

Por otra parte, planteo los siguientes objetivos específicos:

- Elaborar un relato autoetnográfico que dé cuenta del proceso de construcción de aprendizaje en relación con mi formación escolar, académica, mi vida cotidiana y el trabajo de campo realizado para esta tesis doctoral.

- Visibilizar relaciones pedagógicas no formales que son parte de mis procesos de aprendizaje y que configuran mi hacer pedagógico e investigativo actual.

- Evidenciar la importancia de los espacios cotidianos para llevar a cabo procesos pedagógicos significativos.

- Reflexionar y analizar de forma crítica sobre el papel de la propia experiencia en la construcción y reconstrucción de los conocimientos, para identificar trayectorias de aprendizaje a lo largo de la vida.

Esto se relaciona, además, con lo planteado por Guba & Lincoln (2002, p. 133), en relación a los objetivos de una investigación crítica: “El propósito de la investigación es la crítica y la transformación de las estructuras sociales, políticas, culturales, económicas, étnicas y de género que limitan y explotan a la humanidad, iniciando enfrentamientos e incluso conflictos”. Con esto queda más claro que las investigaciones las realizamos para cuestionar y reflexionar, llevándolas a cabo, incluso, si lo que pensábamos en un principio cambia por completo.

1.4. ¿Cómo?

Desde las preguntas de investigación y los objetivos que han sido dinámicos a lo largo de la construcción de la tesis, es que me planteo las interrogantes de cómo hacer la pesquisa. Ordenar los recursos bibliográficos, las inquietudes y hacer explícitos mis posicionamientos dentro de la investigación. En este caso desde una perspectiva construccionista.

El construccionismo también soporta una relación intertextual con las teorías preocupadas por la base social de la vida mental (a veces denominada “construccionismo social”). A diferencia de los constructivistas, que postulan un mundo mental para, a continuación, teorizar sobre su relación con un mundo externo, estos teóricos conceden prioridad al proceso social en la modelización de aquello que se considera como conocimiento a nivel de la mente individual (Gergen, 1996, p. 94).

Con lo anterior, pienso la investigación en un principio como una inquietud que parte de una idea, de interrogantes, pero sobre todo de la observación de conductas o situaciones que van despertando en las personas la necesidad de analizar o, directamente, intentar un cambio en la realidad que se está observando. En este sentido, Gloria Pérez (1994, p. 15) señala que el análisis de la realidad consiste en:

Acercarse a ella, desvelarla y conocerla, con el fin de mejorarla, pues la realidad es algo que nos viene dado, lo que existe, el ámbito en el que se desarrolla la vida del hombre y todo aquello con lo que se relaciona. Implica el saber dónde se está, a donde se quiere ir y cómo hacerlo.

Esta idea se acerca al conocimiento profundo de las cosas y los acontecimientos para poder reflexionar, lo que caracteriza las investigaciones cualitativas que en palabras de Pérez (1994, p. 46) son “un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación, sobre lo investigable, en tanto se está en el campo objeto de estudio” y por tanto dinámico, carácter que busca tener esta investigación. Teniendo en cuenta esto, es que intento ordenar las maneras de construir la investigación a la luz de los acontecimientos y, para ello, defino algunos términos que es importante tener en cuenta al momento de vincularse con esta tesis doctoral.

Para la construcción de la tesis indagué en torno a los paradigmas, metodologías y corrientes de pensamiento que me harían encauzar el trabajo y hacerlo coherente, es por ello que, a continuación, expongo los principales ordenamientos que ayudan a la construcción de la investigación y que serán explicados en extenso en el capítulo 2. Planteamientos que se mantuvieron a lo largo de toda la tesis.

Lo primero es situar la tesis dentro de la corriente cualitativa de investigación que se basa en “la necesidad de comprender la práctica social sobre la que se pretende actuar, acercándose a ella a través de la descripción de la cotidianidad, el análisis de los problemas y la actitud de los individuos, ante las diferentes situaciones que vivencian” (Melero, 2011, p. 342). En la misma línea, Vicente Sisto (2008) plantea que una de las características de la investigación cualitativa son precisamente las relaciones construidas en el proceso:

Uno de los elementos que permite diferenciar las actuales asunciones epistemológicas que basan los desarrollos actuales de la investigación cualitativa tiene que ver con el cómo se considera la relación con el otro en el proceso de investigación, la que ha pasado de ser una simple relación de recolección co-constructiva donde la investigación emerge como producción dialógica. (Sisto, 2008, p. 117).

Por tanto, según lo señalado por Gloria Pérez, conocer la realidad también implica consciencia del contexto y la posible adaptación del medio a las mejoras que podemos plantear.

Para ir reflexionando en torno a estas cuestiones, las investigaciones se enmarcan dentro de perspectivas con posicionamientos y metodologías que las configuran de cierta manera. Entendiendo paradigma en el sentido de Ritzer como:

Una imagen básica del objeto de una ciencia. Sirve para definir lo que debe estudiarse, las preguntas que es necesario responder, cómo deben preguntarse y qué reglas es preciso seguir para interpretar las respuestas obtenidas. El paradigma es la unidad más general de consenso dentro de una ciencia y sirve para diferenciar una comunidad científica (o sub-comunidad) de otra. Subsume, define e interrelaciona los ejemplares, las teorías y los métodos e instrumentos disponibles. (Ritzer, 1975 en Ritzer, 1993, p. 598).

Por su parte, Guba y Lincoln (2002) plantean la idea de un paradigma como una creencia y concuerdan con Ritzer (1975) al plantearlo como una unidad básica.

Los paradigmas “se basan en supuestas ontológicas, epistemológicas y metodológicas” (Guba & Lincoln, 2002, p. 119), lo que ayudará a la construcción de la investigación.

Con esto y, según lo planteado por Ritzer (1975), Guba y Lincoln (2002), al ser el paradigma una unidad general, es necesaria más especificidad para enmarcar la investigación dentro de un paradigma. Por tanto, mi investigación, estará contenida dentro del paradigma crítico de investigación¹⁵, contextualizando y reflexionando en torno a los acontecimientos sociales.

Guba y Lincoln (2002) señalan que, al estar una investigación enmarcada en un paradigma, sigue posiciones que la configuran dentro del paradigma y la hacen coherente.

En el caso de esta tesis, las preguntas de investigación planteadas están vinculadas con los aspectos que definen las preguntas de investigación desde aspectos ontológicos y epistemológicos. Guba y Lincoln (2002) definen el carácter de estos ítems según el paradigma crítico. Señalan que las preguntas deben relacionarse con el “realismo histórico: realidad virtual moldeada por valores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género; eventualmente cristalizada” (Guba &

¹⁵ Paradigma al que me referiré en este capítulo de manera general, pero profundizaré en el capítulo 2.

Lincoln, 2002, p. 124). Esto, en el caso del ítem ontológico, mientras que en el caso del epistemológico se caracteriza por ser “transaccional/subjetivista; hallazgos mediados por valores” (Guba & Lincoln, 2002, p. 124).

Esto pues, se presenta coherente con la idea de analizar críticamente las realidades con las cuales se interactúa a lo largo de la investigación.

Tomando las palabras de Melero, el paradigma crítico es concordante con una investigación autoetnográfica pues “se caracteriza por ser emancipador, ya que invita al sujeto a un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra implicado y la posibilidad de cambios que el mismo es capaz de generar” (Melero, 2011, p. 344) y por tanto, permite hacer significativo el proceso investigativo. Aún cuando creo que la idea de *cambio* es ambiciosa, sí puede presentarse como un recurso que haga reflexionar, no sólo a mí como investigadora, sino a quien tenga acceso a la investigación.

El paradigma crítico es social y parte de los fenómenos que ocurren en contextos y momentos específicos. Es un paradigma que no se centra puramente en lo empírico o interpretativo, sino que busca la coherencia entre ambas acciones pues encuentra su origen en “los estudios comunitarios y de la investigación participante” (Arnal, Del Rincón & Latorre, 1994, p. 98).

El paradigma crítico “se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano” (Alvarado & García, 2008, p. 189). Y por tanto, requiere de reflexividad constante, independiente de los temas que se estén tratando en las investigaciones. De aquí que el paradigma crítico parezca el indicado para mi investigación de tesis doctoral.

La reflexividad es un mecanismo significativo dentro de la investigación social. De hecho, en un sentido todas las investigaciones sociales toman la forma de una observación participante: esto implica la participación en el mundo social, en el papel que sea, y verse reflejada en los productos de esta participación (Hammersley & Atkinson, 1994, p. 31).

Con esto y como mencionaba anteriormente la investigación es también cualitativa. En palabras de Rodríguez, Gil y García (1996) las investigaciones cualitativas se caracterizan como el estudio de la realidad en un contexto dado, intentando dar significado sobre los fenómenos a las personas involucradas en el proceso.

La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales- entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos- que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 32).

Aspectos que, en el caso de mi investigación, terminaron por cambiar el foco de la misma.

1.4.1. Aproximaciones metodológicas

Retomando los planteamientos de Guba y Lincoln (2002) en relación a los ítems que componen un paradigma, mencionaba anteriormente que los dos primeros eran los aspectos ontológicos que en esta investigación serán construidos y holísticos, mientras que las decisiones epistemológicas estarán marcadas por el carácter transaccional y subjetivista. Pues bien, los autores plantean un tercer ítem que es el metodológico y con el cual cierran los aspectos que arman el paradigma, que en este caso es crítico. De esta manera Guba y Lincoln señalan que la metodología es también “Dialógica/dialéctica” (2002, p. 124).

Con estos antecedentes la investigación de mi tesis doctoral se construye gracias a la metodología biográfico-narrativa. Que si bien, cambió durante el trabajo de campo de historias de vida a autoetnografía, la metodología de investigación seguiría siendo la misma que había definido al comienzo de la investigación, mencionada al comienzo de este párrafo.

Para mí, era de suma importancia no dejar de lado la relevancia de los espacios de escucha y las vivencias para llevar a cabo la investigación, entendiendo que este tránsito también es parte de ella. Es por ello que, al pensar en una metodología, las más adecuadas son las metodologías biográfico narrativas. Se presentan coherentes con el paradigma crítico y la investigación cualitativa, en tanto rescatan

las propias vivencias y la observación del medio social y cultural para llevar a cabo las investigaciones.

De esta manera la metodología biográfico narrativa constituye una forma de empezar a investigar desde las vivencias personales siendo “una manera muy útil de construir conocimiento” (Middleton, 2004, p. 64). Lo que transforma a esta metodología en una manera coherente de construir conocimientos desde las propias experiencias de las personas como fuente de conocimiento.

La metodología biográfico narrativa es también una forma femenina de investigar, es la recuperación de los relatos que se construyen entre mujeres, como señalan Bolívar, Domingo y Fernández (2001, p. 67) “una forma específica del discurso femenino. Incluir la voz y asumir la condición de autora en el discurso de investigación. Esta perspectiva se centra, en la clave hermenéutica, en cómo este yo concreto y singular construye una narrativa coherente de su vida, acciones y elecciones”. Cuestión que me parecía fundamental en el momento de pensarme como parte de la tesis y pensar en las nuevas maneras en las que estaba viendo mis propias trayectorias en relación a las perspectivas feministas con las que me estaba relacionando en Barcelona y que fueron dando sentido a mi práctica docente con mujeres y en la adolescencia como estudiante de una escuela femenina. Por tanto, la reflexión desde el ser mujer es también fundamental en la construcción de la tesis, sobre todo luego de volver del campo donde encontraba sentido a las experiencias vividas a través de estudios feministas relacionados con pedagogía de la diferencia y ecofeminismo principalmente.

Por lo tanto, la recuperación de relatos se relaciona también con este descubrimiento feminista que toma forma y fuerza, avanzada la tesis y que me ayuda a reflexionar y dialogar con mis prácticas docentes y escolares. Como mencionaba antes, desde una línea de pensamiento que al comienzo de la tesis estaba presente de manera sutil, pero que nunca pensé que terminaría siendo fundamental para la configuración de la misma.

De esta manera intenté ir construyendo subjetividades, conocimientos y de recuperar memorias. Intenté verlo como lugares de encuentro entre las curiosidades, las experiencias y el compartir, no pudiendo dejar de lado “la dimensión emotiva de

la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción (...) Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados de los asuntos humanos” (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001, p.52).

Trabajar con narrativas (auto)biográficas me ha permitido ir recuperando capítulos importantes de mi vida y mi contexto social, cultural y familiar. Tal como señalan Connelly y Clandinin (1995, p. 11) “la narrativa es el estudio en el que los seres humanos experimentamos el mundo y donde somos nosotros mismos los protagonistas de ese mundo posmoderno que ha llegado a ser caótico y desordenado”.

Vuelvo a vivir el mundo y la historia a través de los relatos, pues son una oportunidad de contar las propias experiencias, siempre en los contextos sociales, que me ayudan a entender los acontecimientos. Intento fundar historias sin estereotipos, reconstruir memorias y visibilizar subjetividades.

Narrar las vivencias propias y construir una autoetnografía en relación con otras personas, lo veo como una forma de compartir conocimiento, permitiendo espacios de diálogo entre mi historia, la historia mapuche, el sanar, las pedagogías y los pensamientos feministas.

A través de la construcción autoetnográfica rememoro acontecimientos históricos y sociales entrelazados con vivencias personales, lo que va dando sentido al relato y permitiendo también la participación de quienes tengan acceso a éstos, sin ser necesariamente parte de este contar. Con esto, adquiere importancia la tradición oral y los recuerdos para la investigación. Son esas historias que se convierten finalmente en la experiencia viva del pasado y que en su conjunto forman narraciones alternativas a los grandes relatos de la historia. Esas historias que escribimos en sociedades desde el anonimato, reconocimiento que hace Walter Benjamin (2008, p. 55) “la historia está consagrada a la memoria de los sin nombre”. Mi investigación es parte también de eso. De esta manera las narrativas se transforman en “un medio de reconocer otras realidades, dando así entrada a nuevas relaciones” (Gergen, 1996, p.71).

Los relatos “le devuelven a la gente la historia en sus propias palabras” (Thompson, 1988, p.297). Hacen que las cosas que las personas queremos contar tomen un

cariz de perdurabilidad en el tiempo, como partícipe de una sociedad de la que se quiere contar algo. Relatarme y relatarnos como parte de sociedades y culturas particulares permite “otorgar voz a la experiencia del actor social con las intenciones y procesos sociales que vive” (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001, p. 59). Lo que implica procesos que, en mi caso no son sólo aspectos académicos, sino también como partícipe de los cambios sociales. Como estudiante de una universidad laica y pública que ha buscado desde siempre el acceso y, la calidad universal de la educación. Con docentes comprometidos con las problemáticas del estudiantado, que para mí se transformó en una de las razones por las cuales viajé a Barcelona a seguir estudiando e investigando. Esto para volver a Chile con las herramientas necesarias para aportar al cambio y el diálogo en materia educativa. Creyendo que podemos mejorar y construir una sociedad que se base en la confianza y la colaboración legítima entre las personas y no en cuestiones materiales para definir nuestras relaciones humanas, cosa habitual en estos días en Chile.

De esta manera veo también cruces con la cultura mapuche, con quienes tuve cercanía durante el trabajo de campo y que mantienen también una lucha social incesante por el reconocimiento de sus tradiciones, respeto a sus rituales y autoridades políticas y espirituales por parte de la cultura chilena. Siendo también temas importantes la lucha y participación en la recuperación de tierras sagradas “situación paradójica aún para quienes son precisamente gente de la tierra (mapu = tierra y che = gente) además de vivir en su gran mayoría, en condiciones de extrema pobreza” (De la Fuente, 2008, p. 7) por el despojo de su principal fuente de ingresos que es la agricultura, la que sin tierras es casi una ironía.

Por eso me parece importante también entender que los relatos son transmisores de cultura, espacios de autoconocimiento y diálogo. Así, podemos evidenciarlos, visibilizarlos y recuperar memorias que serán la riqueza del proceso investigativo de la tesis doctoral.

1.5. ¿Qué?

Luego de llevar a cabo el trabajo de campo y, después de tomar la decisión de dejar atrás las historias de vida, es que finalmente decido hacer una autoetnografía que se centre en mis propios procesos de aprendizaje.

1.5.1. Una propuesta autoetnográfica

Los trabajos autoetnográficos toman fuerza en los años setenta en medio de una *crisis de identidad* de quienes investigan en ciencias sociales, quienes comienzan a preguntarse sobre los verdaderos propósitos de sus estudios y de los métodos de investigación positivista. Así comienzan a aparecer investigaciones con voces que nunca habían estado cerca de la academia, como relatos de inmigrantes, mujeres, negros, judíos entre otros.¹⁶

Eso legitima las múltiples perspectivas que se pueden encontrar a raíz de la aparición de una pluralidad de voces que se acercan por primera vez al mundo académico y que suponen la entrada en escena de conocimientos locales (ilegítimos hasta el momento), situados, marginales, fronterizos. En este movimiento se toma conciencia de los efectos de la raza, la clase, el género, la sexualidad y las diferentes (minus)valías sobre el conocimiento posible y producido. Una de las consecuencias más relevantes para este argumento, es la importancia que adquieren las narraciones, dado que el conocimiento se encuentra entrelazado con las vidas concretas y las experiencias personales. Hasta el punto de que el conocimiento en sí, no deja de ser una narración más que participa en el mundo de las narraciones sobre la vida (Feliu & Lajeunesse, 2007, p. 267).

Atendiendo a lo anterior, la autoetnografía es, en palabras de Joel Feliu y Samuel Lajeunesse, un género que:

Muestra diferentes niveles de consciencia que conectan lo personal con lo cultural. Es una mirada que recorre un camino de ida y vuelta entre lo social y lo personal. En esta ida y vuelta, la frontera entre lo personal y lo social se diluye (Feliu & Lajeunesse, 2007, p. 267).

Es por tanto, la autoetnografía, un trabajo personal pero en relación con otras y otros que participan también de la construcción del relato. Si bien es cierto que la investigación es de autoría de quien la hace, no es menos cierto que pensar una

¹⁶ Los relatos de personas alejadas de las investigaciones académicas ya estaban siendo rescatados desde los procesos migratorios llevados a cabo durante los siglos XIX y XX, pero “el término autoetnografía empezó a utilizarse muy hacia el final de la década de 1970 y con más frecuencia en los años ochenta” (Blanco, 2012, p. 172). Aquí aparecen con más fuerza las formas de investigar en primera persona.

autoetnografía en solitario es imposible y, digo esto porque la autoetnografía se caracteriza por enmarcarse en un contexto sociocultural determinado que ayuda a entender el por qué de las decisiones tomadas, ya sea para construirla, como para entender las decisiones de quien investiga. La autoetnografía sin contexto social no puede existir, en ese caso se estaría hablando de una biografía.

1.5.2. Mis posicionamientos

Con lo anterior y lo planteado por Joel Feliu, es que la autoetnografía devela los posicionamientos de quienes investigamos, y de cómo esas posturas dan pie a la configuración de conocimientos en contexto, o en palabras de Donna Haraway, conocimientos situados.

La alternativa al relativismo son los conocimientos parciales, localizables y críticos, que admiten la posibilidad de conexiones llamadas solidaridad en la política y conversaciones compartidas en la epistemología. El relativismo es una manera de no estar en ningún sitio mientras se pretende igualmente estar en todas partes. La "igualdad" del posicionamiento es una negación de responsabilidad y de búsqueda crítica. El relativismo es el perfecto espejo gemelo de la totalización en las ideologías de la objetividad. Ambos niegan las apuestas en la localización, en la encarnación y en la perspectiva parcial, ambos impiden ver bien (Haraway, 1995, p. 329).

Con esto, intento hacer evidente mi propia posición para llevar a cabo mi autoetnografía. El ser mujer, mestiza y maestra de artes visuales configura mis maneras de llevar a cabo la investigación sobre mis procesos de aprendizaje. De esta manera, una autoetnografía se presenta coherente porque me permite evidenciar los tránsitos de la investigación, que se fueron convirtiendo en el centro de la misma.

Es además, acorde con la idea del relato pequeño, de contar mi historia de vida que no busca espacio en un gran relato investigativo sino, más bien, evidenciar procesos de mis aprendizajes con otras personas.

Con esto, una de mis posturas más importantes es la de los pensamientos feministas que dan sentido a las reflexiones en torno a la condición de mujer

mapuche y chilena en un país marcado por el machismo, el sexismo y el no reconocimiento a las mujeres en la historia contemporánea¹⁷.

No puedo dejar de mencionar esto, porque me parece de suma importancia visibilizar mi trabajo como investigadora novel en un país donde las mujeres aún ganan menos salario que los hombres por el mismo trabajo. En donde las mujeres indígenas siguen siendo la principal mano de obra doméstica del país con salarios por debajo del mínimo y la violencia de género continúa siendo un problema por la normalización del maltrato, tanto física como psicológica hacia las mujeres.

No me planteo como mujer, buscar una superioridad de género o una diferenciación arbitraria, me reconozco desde el feminismo en busca del respeto a la diferencia, no sólo de género, sino también de raza, etnia, religión, entre muchas otras cosas. A la igualdad de derechos y al derecho libre de desarrollo de las personas, tanto hombres como mujeres. En libertad y no desde el miedo, la intolerancia, o los prejuicios sociales.

Me sitúo en el feminismo y busco formas de desarrollar mi investigación de manera congruente con estos pensamientos que no son únicos, son tan diversos como personas hay en el mundo. Es por ello también que trabajo la construcción de una autoetnografía, porque busco el rescate de mis propias experiencias en torno al ser mujer en Chile, a las relaciones que se construyen entre mujeres y que han configurado en mí, una mirada crítica hacia el sistema social chileno.

Me parece de suma importancia dar espacio a las autoetnografías, no sólo la mía, para ser leídas por otras personas y que buscan la visibilización de historias que han permanecido ocultas en los grandes relatos masculinos, pero no busco dar voz, caería en el juego colonizador de decidir a quién doy voz, y me pregunto quién soy yo para hacer eso. Lo que busco es dar espacio al diálogo y reflexionar en torno a las mujeres, la naturaleza, la sanación y las formas de aprender. Por tanto, mi

¹⁷ Véase Kirkwood, J. (1987). *Tejiendo Rebeldías. Escritos feministas*. Santiago: Centro de estudios de la mujer; Meloni, C. (2012). *Las fronteras del feminismo. Teorías nómadas, mestizas y postmodernas*. Madrid: Fundamentos; Omar, S. (2008). *Los estudios post-coloniales. Una introducción crítica*. Barcelona: Universitat Jaume I; Mezzadra, S., Spivak, G., Mohanty, T., Shohat, E., Hall, S., Chakrabarty, D., Mbembe, A., Young, J., Puwar, N. & Rahola, F. (2008). *Estudios poscoloniales. Ensayos fundamentales*. Madrid: Traficantes de sueños.

autoetnografía es también un híbrido, contextualizado socioculturalmente en un lugar que ya es, en sí mismo, un híbrido.

Me posiciono de múltiples maneras, que transitan entre diferentes maneras de ver, haciendo que las miradas sean dinámicas, multifocales y polifónicas, tal como la subjetividad nómada que “alude a la simultaneidad de identidades complejas y multiestratificadas”.

Todo esto me hace pensar en cómo articulo mis múltiples Yoes. Como señala Jerome Bruner (1990) en relación a los Yoes que transitan dentro de un mismo contexto siendo parte de él, sin distancia, donde el Yo narrador “cuenta historias en las que se incluye un bosquejo del Yo como parte de la historia” (Bruner, 1990, p. 110) y de la realidad social, personal y académica investigativa, donde estoy transitando.

Con todo esto, es pertinente también hablar sobre el carácter reflexivo que tiene la investigación y de cómo busco vincular también a quien se relaciona con la investigación que sea crítica con ella, los planteamientos y las situaciones que allí se relatan.

La reflexividad se presenta como una forma de pensar las investigaciones de manera crítica. Acercándose a pensamientos diversos, de tendencias dinámicas, complejas y alejadas de las dicotomías o clasificaciones específicas. En esto, la reflexividad es parte de un pensamiento posmoderno que le permite encajar perfectamente en trabajos cercanos a pensamientos pluralistas. Así, rescatan las pequeñas historias y cuestionan los grandes relatos y las verdades absolutas.

A reflexive stance is widely recommended for crafting descriptions that might be relieved of the gendered, cultural, rational, and still other hegemonies and centricities that the crisis has brought into view. In this light, and against the oppositional backdrop of a prevailing modernist representational regime, reflexivity is recommended as a principal method for excavating new (anti)- foundations for the analytic and representational exercise. It is as though we would need to learn how to speak and describe and read and write all over again, and for many of its iterations, reflexivity begins with a skepticism toward how indeed we have been doing these things all along. (Macbeth, 2001, p. 37).

Por tanto: "Reflexivity recommends an inquiry into the very possibilities of our unreflective knowledge and practices, and in this way, the reflexive move is an aggressive one for bringing more of an unsettled field into view" (Macbeth, 2001, p. 37).

Macbeth (2001) caracteriza la reflexividad en dos áreas: posicional y textual. La primera corresponde a formulaciones de tipo reflexivo y análisis autorreferencial, que puede presentarse más familiar en investigaciones con un carácter confesional o donde se incluye la voz de quien investiga y, que en este caso, será el tono de la investigación.

La reflexividad posicional involucra el propio mundo de las personas que investigan, como su nombre lo indica, toma en cuenta la propia posición del autor o autora, indispensable al momento de hablar de una autoetnografía.

La Reflexividad lleva al analista a tomar los nudos del lugar y de la biografía y de deconstruir las dualidades de poder y anti-poder, la hegemonía y la resistencia, la información privilegiada y de fuera para revelar y describir cómo nuestras representaciones del mundo y los que viven allí son de hecho posicionalmente organizado (Macbeth, 2001, p. 38).

Con la reflexividad y la consciencia de quienes investigamos de ser, también, parte de la propia investigación y de no buscar invisibilizarse o de hacer un trabajo frío o desapasionado, es que se plantea lo que Finlay (2002, p. 210) llama la "autoconciencia metodológica", que toma mayor fuerza desde los setenta. De esta manera, las personas que hacen investigaciones, comprenden que son parte del *hacer* de la investigación y que tan importante como los temas, son las maneras de investigar y relacionarnos.

En este sentido la socióloga Rosanna Hertz argumenta que la reflexividad tiene la preocupación no sólo de lo que se conoce, sino también de cómo se conoce, los "científicos sociales tienden a dedicar mucho más tiempo y energía a representar lo que saben que a explicar cómo lo saben" (Hertz, 1995 en Creamer, 2006, pp. 529-530). Y es precisamente la búsqueda de esos *cómo* lo que enriquece las investigaciones pero que no siempre son importantes para quienes llevan a cabo las pesquisas.

Con esto, se da valor a la presencia de quienes investigan en sus propios trabajos, respetando y valorando las singularidades en investigación, “ya no buscamos erradicar la presencia del investigador- y la subjetividad en la investigación se transforma de un problema a una oportunidad” (Finlay, 2002, p. 212) y por tanto cada experiencia es también vital para comprender las decisiones de quienes indagan en todas las dimensiones de su trabajo, ontológicas, epistemológicas y metodológicas. En palabras de Abraham Maslow (1966, p. 45) “no hay sustituto para la experiencia, ninguna en absoluto” lo que me da luces del carácter fundamental que tiene la experiencia en mi investigación.

Plantear las investigaciones de esta manera da valor al diálogo y al espacio a las propias experiencias de las personas que investigamos.

Al incluir las propias experiencias en el proceso investigativo, las personas buscamos “abrazar su propia humanidad como la base para la comprensión psicológica” (Walsh, 1995 en Finlay, 2002, p. 213) sin dejar fuera los puntos de discordancia que se pudiera tener con otras personas, por el contrario, esto enriquece y ayuda al desarrollo del pensamiento crítico de las propias posturas y a la apertura del diálogo.

Los esfuerzos de investigación trabajan desde el concepto de la diferencia y el conflicto en lugar de similitud y consenso. La noción de Durkheim de la realidad que trata de sintetizar el conocimiento- y, por consecuencia, la gente- a normas abstractas de nuevo es rechazado. En su lugar es la suposición de que los estudios de investigación deben construirse donde existen múltiples interpretaciones que compiten en todo lo que cuenta de la realidad. Siempre existen tales interpretaciones, y la tarea de Investigadores es no encontrar interpretaciones “verdaderas”, para el que no existe este tipo de análisis. Los diferentes individuos y diferentes grupos mantienen perspectivas únicas sobre un tema en particular, y los desafíos no se plantean para ungió primacía a una interpretación, sino para presentar esas voces que han sido silenciadas y cuestionan la capacidad de penetración de las interpretaciones dominantes (Tierney & Rhoads, 1993 en Creamer, 2006, p. 530).

A través de la reflexión crítica, puedo utilizar la reflexividad como una forma de seguimiento o monitoreo a todo el proceso de la investigación. “A medida que el proceso de investigación se hace transparente, argumentaron, la experiencia

personal se transforma en conocimiento público y responsable” (Finlay, 2002, p. 210).

La reflexividad no busca la homogeneidad de experiencias, ni de pensamientos, por el contrario, persigue la multiplicidad de voces, el diálogo en distintos niveles para poder llevar a cabo una reflexión.

La reflexividad alinea rigor metodológico con una subjetividad crítica disciplinada, descentra no sólo las sedimentaciones del analista sino (reflexivamente) los del campo mismo. En lugar de hacer una nivelación del mundo, objetivar voz o buscar una narrativa singular, conserva y recupera la polisemia de múltiples posiciones, intereses y agencias en los ajustes que analiza (Macbeth, 2001, p. 39).

Creamer por su parte, se refiere al *polivocalismo* para explicar la “representación de múltiples puntos de vista y voces en forma textual. También se definen como *polifónica* y *multivocal*. Es una forma de reflexividad donde los autores se esfuerzan por lograr la transparencia con el lector tejiendo evidencia de su multiplicidad en el texto” (Creamer, 2006, p. 530).

Quienes investigamos somos parte de esa polifonía y lo hacemos en igualdad de condiciones, acortando las distancias con quienes nos relacionamos para investigar. Pues son esas cercanías las que construyen relaciones de confianza.

Quien investiga “no aparece como un erudito creativo individual, un sujeto cognoscente que descubre, sino más bien como un cuerpo material a través de los cuales una estructura narrativa se desarrolla” (Bruner, 1986, p. 150).

Mi proceso reflexivo es también un proceso de valoración y visibilización de mis posturas como investigadora. Es un proceso continuo de revisión de “múltiples identidades (la clase social, el género, la edad, el estado, la postura feminista, etnia, etc.)” (Marecek, Kimmel, Crawford & Hare-Mustin, 2003, p. 255) que influyen en mi trabajo y que como señala Donna Haraway (1995) son parciales y críticos, configurando las investigaciones como testimonios particulares de cada persona que investiga.

Pienso la reflexividad en mi propia investigación, como el vehículo que recorre todo el proceso de indagación y que está presente en todas las etapas. El pensamiento

crítico que plantea la reflexividad me ayuda también a perder la complacencia, a tomar las distancias prudentes para cuestionar y pensar en torno a mi papel como investigadora, indagando en mi propio proceso del aprendizaje con otras personas y en contexto.

En el caso de mi autoetnografía, la reflexividad me ayuda a no perder la capacidad de cuestionamiento y duda que necesita tener una investigación doctoral.

1.6. Conclusiones del capítulo

En este capítulo he realizado una ordenación general de la investigación, evidenciando los puntos de partida para llevar a cabo la pesquisa. Esto permite comprender las decisiones de cambio y del por qué se plantea la investigación como un constante diálogo entre las experiencias durante todo el trabajo investigativo y la bibliografía utilizada para establecer el tejido de la tesis.

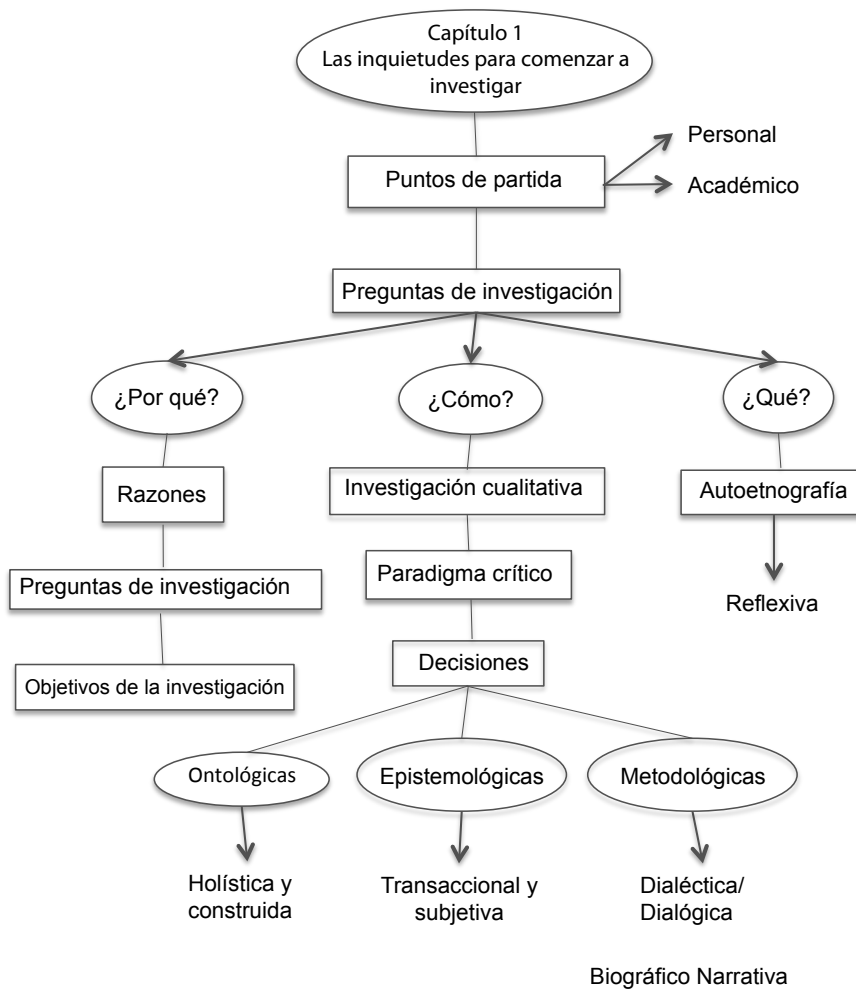
También explicita los objetivos y preguntas de investigación que articulan la tesis en su totalidad (situación que será retomada en la conclusión final cuando reflexione acerca de los objetivos y preguntas de investigación).

Del mismo modo que explica la articulación de la tesis, expone su génesis, los cambios y transiciones, lo que se revela como fundamental para comprender los siguientes capítulos. Intenta además resultar clarificador para organizar y situar la tesis dentro de una tradición investigativa cualitativa y materializada a través de la autoetnografía.

Es el capítulo que fundamenta y explica todas las decisiones tomadas durante la investigación, justificando cada paso.

En definitiva es la primera ordenación de la tesis y desde donde se articula el trabajo posterior.

1.7. Cuadro resumen





CAPÍTULO 2

Perspectivas
metodológicas

En este capítulo presento las decisiones metodológicas que se fueron sucediendo a lo largo de la investigación, pero principalmente durante el trabajo realizado en el campo que me llevó a cambiar el foco desde las historias de vida a mi autoetnografía.

Se plantea además la estructura de la autoetnografía y la justificación de cada decisión tomada en relación a la revisión de bibliografía y las propias experiencias en el campo.

2.1. Investigar cualitativamente

Las investigaciones cualitativas son una actividad localizada en un lugar y tiempo determinado que sitúa a quienes observamos el mundo. Son para mí, una serie de prácticas interpretativas y materiales que me ayudan a entender y analizar las actividades y situaciones de la sociedad en la que me desenvuelvo.

Estas prácticas investigativas han hecho que me detenga a observar y tratar de comprender diversos fenómenos, sobre todo los relacionados con la educación y los procesos de luchas sociales en Chile. Esto involucra en los últimos años las movilizaciones por la gratuidad de la educación superior, la mejora de la profesión docente y la formación escolar de establecimientos públicos. Esto último ha provocado una situación de extremo cuidado pues, gran parte del alumnado que en algún momento perteneció a estos establecimientos, migraron a la educación pagada. Esto dejaba a estudiantes y docentes de escuelas públicas en muy malas condiciones, pues el estado no se hacía cargo. Por otra parte, la represión de las comunidades mapuche del sur de Chile se hacía cada vez más violenta, involucrando incluso a niños y niñas que eran agredidos por las fuerzas policiales en acciones de allanamiento a sus comunidades. Acciones que se llevaban a cabo en Chile con total naturalidad y, sin la preocupación de las personas comunes y corrientes. Sólo los medios de comunicación alternativos informaban de estas situaciones.

Así, las acciones de lucha por la dignidad del pueblo mapuche y la recuperación y enaltecimiento de la educación pública se transformaban en dos situaciones sociales constantes dentro de mis preocupaciones.

Como en el máster comencé a adquirir habilidades investigativas, que naturalmente se fueron desarrollando cada vez más con el tiempo. Comencé a informarme sobre mis propias prácticas docentes pasadas y los abusos al pueblo mapuche que, a simple vista podrían no tener nada que ver pero comparten un punto el común: el no reconocimiento de su labor por parte del estado chileno, como parte fundamental de la construcción de la sociedad. Esto lo digo, desde mis propias observaciones y experiencias como estudiante de escuela y universidad pública.

Era habitual que durante las marchas estudiantiles o de profesionales de la educación, se vieran banderas de la nación mapuche apoyando las manifestaciones. Lo que se repetía a la inversa en las luchas por la dignidad del pueblo mapuche donde muchas personas dedicadas a la educación apoyábamos.

Con estos acontecimientos y mi experiencia en Barcelona de investigadora en formación fui transformando mi mirada sobre los entornos sociales, particularmente en Chile. De esta manera, el mundo en general y mi entorno en particular, se fueron convirtiendo en una serie de representaciones que, con la investigación se transformaron en notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías o notas personales.

La investigación cualitativa es un campo interdisciplinario, transdisciplinario, y a veces antidisciplinario (*counterdisciplinary*). Atraviesa las humanidades y las ciencias sociales y físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática y enfocada. Quienes la practican son sensibles al valor de un acercamiento multimetódico. Están comprometidos con la perspectiva naturalista y el entendimiento interpretativo de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo es inherentemente político y moldeado por múltiples posiciones éticas y políticas (Nelson, 1992 en Denzin & Lincoln, 2005, p. 9).

Se puede pensar que las investigaciones cualitativas han existido a lo largo de la historia, aunque no se denominasen de este modo. Podían ser crónicas o relatos, muchos de los cuales se estudian a día de hoy, incluso en la escuela, para entender

la llegada del hombre blanco a América o más atrás incluso para entender su poblamiento.

La agenda estaba claramente definida: el observador fue a un escenario extranjero para estudiar la cultura, costumbres y hábitos de otro grupo humano. Con frecuencia este era un grupo que estaba en medio del camino de los colonizadores blancos. Los informes etnográficos de estos grupos eran incorporados en las estrategias de colonización, formas de controlar al extranjero, desviado o molesto Otro. Pronto la investigación cualitativa sería empleada en otras ciencias sociales y de la conducta, incluyendo la educación (especialmente el trabajo de Dewey), historia, ciencia política, negocios, medicina, enfermería, trabajo social y comunicaciones (Denzin & Lincoln, 2005, p. 1).

Esto sin desconocer todos los problemas sociales cercanos al pensamiento colonizador y que se asociaron a las investigaciones cualitativas. Independiente de eso, la observación y el acercamiento a lo otro desconocido van articulando maneras de investigar que encuentran nombre a principios del siglo XX.

Las investigaciones cualitativas ven sus primeros resultados en el nivel académico en la década de los años veinte y treinta del siglo XX en la escuela de sociología de la Universidad de Chicago. En esta institución se “estableció la importancia de la investigación cualitativa para el estudio de la vida de grupos humanos” (Denzin & Lincoln, 2005, p. 1). En este plano, la investigación cualitativa implica un acercamiento interpretativo y naturalista del mundo, “esto significa que los investigadores cualitativos estudian los objetos en sus escenarios naturales, intentando dar sentido a, o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan” (Denzin & Lincoln, 2005, p. 4). Según esto, las investigaciones cualitativas posibilitan a quienes llevamos a cabo las pesquisas, lograr acercamientos que nos permitan dar cuenta de la realidad observada y vivida bajo el prisma de la propia formación. Es decir, reconocemos de forma explícita que las investigaciones nunca serán del todo *objetivas* pues, estarán siempre sujetas a la formación y la visión del mundo de quien investiga. Todo esto siempre en relación con otras personas.

La investigación cualitativa, se plantea, por un lado, que observadores competentes y cualificados pueden informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus

propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás. Por otro, los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores...etc. Por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso o el análisis documental, el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por los otros (Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 62).

De esta manera y, tal como señalan Rodríguez, Gil y García, las investigaciones se piensan en colaboración con otras personas, independiente de las formas de relacionarse, la investigación cualitativa siempre estará contextualizada en un medio social. Con características particulares donde las personas vamos aprendiendo a ser parte de él y por tanto tendremos las características particulares que sean aprendidas del entorno en el cual nos desarrollamos.

En el caso de mi investigación, este medio está dado por una formación escolar y universitaria en instituciones públicas. Y posteriormente siendo docente también de estas instituciones. Mis relaciones sociales están de esta manera mediadas por el análisis constante de las situaciones de injusticia y desigualdad que veía día a día en Chile. Cosas que muchas veces me daban impotencia porque sentía que finalmente era yo de las pocas personas que reflexionaban en torno a esas cuestiones y que para el resto de las personas era parte del cotidiano (sobre todo en los temas referidos a desigualdad). Muchas veces mis comentarios repetitivos en relación a la desigualdad no fueron bienvenidos por las personas con las que trataba de debatir. Argumentaban que no les gustaba *hablar de política*, cuando a mí me parecía fundamental. Sobre todo pensando que eran cuestiones que como sociedad podíamos (y podemos) cambiar, pero el constante letargo de las personas de mi entorno más cercano provocó que esas reflexiones y visión crítica que tenía sobre mi sociedad, fueran expresadas en círculos muy reducidos de personas que pensaban similar a mí.

El individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la sociedad, y luego llega a ser miembro de una sociedad. En la vida de todo individuo, por lo tanto, existe verdaderamente una secuencia temporal, en cuyo curso el individuo es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad (Berger & Luckmann, 1995, p. 164).

Al no poder desprenderme de esas sensaciones de incomodidad, comencé ya en Barcelona, a tratar de hacerlas parte de mis procesos investigativos. De esa manera, aparecieron referencias de estudios postcoloniales y movimientos sociales de resistencia. Las luchas del pueblo mapuche se fueron haciendo cada vez más importante para mí como chilena y participe de futuros cambios sociales que pudiéramos llevar a cabo como sociedad.

Estos cuestionamientos intentan darle sentido a mis observaciones y experiencias y, en lo posible, articularlas en palabras. Asunto importante para las investigaciones cualitativas. Por otra parte, la preocupación de las investigaciones es ser un aporte a la sociedad y la construcción del conocimiento, que es lo que yo también persigo. “En el amanecer de este nuevo siglo, luchamos para conectar la investigación cualitativa con las esperanzas, necesidades, objetivos y promesas de una sociedad democrática libre” (Denzin & Lincoln, 2005, p. 3). Ante esta afirmación, Clandinin y Connelly (2000) van más allá, y plantean que es preocupación de las ciencias sociales en todas sus formas el acercamiento a las experiencias en todas sus maneras de análisis:

Las ciencias sociales tienen que ver con el ser humano y su relación con ellos mismos y su entorno. Como tal, las ciencias sociales se basan en el estudio de la experiencia. Por tanto, la experiencia es el punto de partida y el término clave para toda investigación en ciencias sociales (Clandinin & Connelly, 2000, p. xxiii).

A la importancia de la experiencia yo agregaría la del contexto pues, es precisamente lo que configura que una investigación sea contingente y relacional con una sociedad o grupo determinado. Lo que en un panorama positivo podría ayudar a esa sociedad a reflexionar sobre sí misma, tal como intento yo ahora en una doble postura: como investigadora y parte de la propia sociedad que investigo, establezco diálogos, contruyo relatos y los relaciono con mis propias experiencias.

2.2. Paradigma crítico

Podría parecer evidente o al menos pensar que mi investigación tiene cercanía con el paradigma crítico, pensamiento que creo, comenzó a desarrollarse incluso antes de ingresar al máster y que yo relaciono con esta suerte de molestia social que relataba anteriormente. Esa sensación de que las cosas no están del todo bien. Pero que con pequeños gestos podría cambiar al menos parte de las situaciones que me molestaban en mi entorno más inmediato. Con esto, sitúo mi investigación dentro del paradigma crítico, siendo mi posicionamiento, definido por mi condición de maestra y mujer latina.

Es por esto que el paradigma crítico se presenta atingente al momento de pensar en la construcción de una autoetnografía pues introduce “la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento” (Alvarado & García, 2008, p. 189).

El paradigma crítico nace como respuesta a tradiciones positivistas e interpretativas buscando el cambio social. Este paradigma posee ciertas características que Guba y Lincoln (2002) han organizado en las tres dimensiones que componen un paradigma. El nivel ontológico se caracteriza por considerar el entorno social y situaciones histórico y sociales (donde cabe mencionar aspectos étnicos, de género, culturales entre otros). Mientras que en el plano epistemológico, el paradigma crítico se caracteriza por tomar en cuenta las subjetividades de quienes participan en la investigación. Por otra parte la dimensión metodológica se define por propiciar el diálogo y la multiplicidad de voces en los relatos investigativos. La metodología dialógica y dialéctica se identifican por la naturaleza transaccional de la investigación.

Que requiere de un diálogo entre el investigador y lo investigado; ese diálogo debe ser de una naturaleza dialéctica para transformar la ignorancia y los conceptos erróneos (aceptando como inmutables a estructuras históricamente mediadas) en una conciencia más informada (al ver cómo se pueden cambiar las estructuras y entendiendo las acciones necesarias para efectuar el cambio) (Guba & Lincoln, 2002, p. 127).

Con lo planteado por estos autores se hace evidente el carácter de responsabilidad social del paradigma crítico, adquiriendo las personas que investigamos bajo él, una

responsabilidad de cambio que apunte hacia sociedades de pensamiento libre y reflexivo. “Como intelectuales transformadores... descubrir y excavar aquellas formas de conocimiento históricas y subyugadas que apuntan hacia experiencias de sufrimiento, conflicto y lucha colectiva; (...) vincular la idea de comprensión histórica con elementos de crítica y esperanza” (Giroux, 1988, p. 213). Que nos permite vivir en sociedades más respetuosas, informadas y responsables de las cosas que hacemos y no hacemos como grupos humanos.

El paradigma crítico instala la idea de que podemos ser partícipes de los cambios sociales y en este sentido, es muy coherente también con las prácticas docentes. En particular la mía, que busco constantemente la reflexión y las mejoras en relación a la desigualdad, la desinformación y las sociedades encandiladas por el poder y el consumismo. Con esto, sumo a la reflexión, el pensamiento crítico del pueblo mapuche, cuestionador constante de su entorno y el país que no los reconoce como nación. En este sentido, el ser docente y el ser mapuche encuentran puntos en común. El intento por hacer germinar las semillas de cambio y mejora social.

2.3. Decisiones Metodológicas

Pensar en las formas de hacer la investigación, en las maneras de dar cuenta de lo que yo creía, creo o intuyo me lleva a la pregunta ¿Cómo tomo las decisiones de hacer las cosas de una forma y no de otra?

En mi caso, tuve que tomar las decisiones en razón de mis propias limitaciones y en función de lo que estaba siendo el trabajo de campo, que termina por perfilar la investigación como una autoetnografía en vista de la imposibilidad de acceso a la cotidianeidad personas *machi* (tema en el cual me extenderé en el capítulo 3). La llegada de una investigadora que aparece haciendo preguntas sobre la vida y procesos para hacerse *machi* es, posiblemente bastante extraño y produjo desconfianzas y distancias.

Llegar a una comunidad indígena sin tener contactos o, alguna persona de confianza que te presente ante ella para realizar alguna pesquisa es casi imposible. Construir cierta cordialidad con las personas toma tiempo, además de la disposición de ambas partes para llevar a cabo esos procesos. Por lo que el enfrentarme en el campo con

una idea completamente errada de lo que esto significaría (porque pensaba que todo sería mucho más favorable para mí y que todo lo que tenía pensado, como la realización de entrevistas en profundidad, la recogida de registros visuales u objetos no pasó).

Desde aquí el trabajo de campo y la planificación que tenía pensada se desarma, pues estaba pensada para tener total acceso al día a día de *machi*.

Intento de alguna manera rescatar datos para hacer algo pero no sabía qué. Me angustiaba estar en el campo y no poder llevar a cabo por lo menos algo de lo que tenía pensado. Y por tanto, desde aquí es que pienso en que tendré que transitar desde esa primera idea que eran las historias de vida hacia mi autoetnografía e incluir esta transformación como un elemento de suma importancia para la investigación. Lo que finalmente se transforma en el nudo de ésta. Con esto, la autoetnografía no fue pensada en un primer momento pero aparece como la manera más coherente de evidenciar este proceso de cambio y diálogo en la investigación. Estableciendo cruces y diálogos constantes entre autores, autoras, mis experiencias de vida, en el campo y el tránsito para definir la investigación como autoetnografía.

Escuché en algunas clases que una no es quien elige la metodología, sino que la metodología te elige a ti, porque el camino depende de la meta. Porque, como argumentó Juana M. Sancho en un seminario: *Es también la pregunta de investigación la que te elige a ti*. Del mismo modo que esas inquietudes que van apareciendo de manera bastante *natural* (aunque socialmente construida), las metodologías fueron apareciendo y perfilando las decisiones y las nuevas preguntas de investigación (que son las que se describen en el capítulo anterior). De este modo la metodología se fue abriendo paso a medida que iba indagando y tomando decisiones, como pensar que finalmente concretaría la tesis doctoral en una autoetnografía.

Intentaba ir compartiendo mis avances con otras personas, pero las preguntas no paraban “¿Cómo puede el investigador (el que busca conocer) arreglárselas para averiguar si lo que él o ella cree puede ser conocido?” (Guba y Lincoln, 2002, p. 121) ¿Cómo quienes investigamos podemos dar cuenta de los avances de la propia investigación y además compartirla con otras personas? Es clave aquí, que las

decisiones metodológicas sean adecuadas y, sobre todo, acordes con lo busco y, que se relaciona con las preguntas de investigación. Que se fueron transformando a lo largo del estudio con el cambio de foco. Es necesario entonces entender qué es una metodología de investigación.

Taylor y Bogdan (1986, p.15) definen el término metodología como “el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación”. Por tanto y, siguiendo la línea de estos autores, la metodología sería la manera en la que llevamos a cabo nuestras investigaciones, los pasos a seguir y sobre todo, las decisiones a tomar para responder o acercarnos a la respuesta de nuestras preguntas de investigación. Me detengo en este punto para señalar que no siempre y, aunque se haga la investigación de manera ordenada y coherente, se llega a responder las preguntas de investigación, incluso si van transformándose con el tiempo. Pero eso es también parte del camino investigativo pues no podemos saber si podremos contestar a la pregunta. Si supiéramos que vamos a encontrar las respuestas ya iniciando la investigación, no sería necesario llevar a cabo la propia investigación.

Las investigaciones (y es también un propósito de mi propio trabajo), buscan propiciar las experiencias interpretativas que nos llevan a reflexionar en todo momento. No sólo sobre nuestras preguntas iniciales o nuestros temas de interés, sino también sobre cuál es el camino para responder a esas preguntas en relación con los temas de interés. En definitiva, la investigación puede ser vista como un tejido complejo, o un collage. Así las personas que investigamos somos vistas, en palabras de Denzin y Lincoln (2005) como un tejedor, tejedora o bricoleur.

Las muchas prácticas metodológicas de la investigación cualitativa pueden ser vistas como ciencia blanda, periodismo, etnografía, bricolaje, confección de colchas o montaje. A su turno, el investigador puede ser visto como un *bricoleur*, como un tejedor de colchas o como un cineasta, una persona que ensambla imágenes en montajes (Denzin y Lincoln, 2005, p. 5).

Pero somos además estas personas multidimensionales, con diversos temas de interés, justo lo que hace que el entramado, tejido o collage sea atractivo al momento de investigar. Persiguiendo lo que Joe Kincheloe define como intertextualidad y que lo señala como una característica del bricoleur:

Adding to the complexity of the bricoleur's understanding of the research act is the notion of intertextuality defined simply as the complicated interrelationship connecting a text to other texts in the act of textual creation or interpretation" (Kincheloe, 2004, p. 27).

Denzin y Lincoln por su parte, agregan más características.

El *bricoleur* metodológico es experto en llevar a cabo un gran número de diversas tareas, que van desde hacer entrevistas hasta la auto-reflexión intensiva e introspección. El *bricoleur* teórico lee mucho y conoce los muchos paradigmas interpretativos (feminismo, Marxismo, estudios culturales, constructivismo, estudios *queer*) que pueden tomarse para el estudio de un determinado problema particular (Denzin & Lincoln, 2005, p. 7).

Tomando entonces los planteamientos de Denzin y Lincoln, es que en mi propia investigación, las decisiones metodológicas estaban dadas en un primer momento por el tejido teórico, las preguntas de investigación y la propia curiosidad por saber más acerca de los temas de interés a través de los relatos. Idea que se desestabiliza al choque con la realidad del campo. Sin embargo y, a pesar de todos los vaivenes investigativos, la metodología sigue siendo biográfico narrativa.

2.3.1. Metodologías biográfico- narrativas

Las metodologías biográfico-narrativas centran sus maneras de investigar en los propios relatos de las personas que participamos de alguna manera en el proceso investigativo, ya sea acompañando a quien investiga o siendo parte derechamente de la investigación. Para Polkinghorne (1996, en Wengraf, 2002, p. 314), las narrativas son "la forma natural en que nos interpretamos a nosotros mismos". Al igual que para Jerome Bruner (2002, p. 3) que señala que "somos tan expertos en la narrativa que parece casi tan natural como el propio idioma" y por tanto, existe una disposición de familiaridad al momento de hablar de estas metodologías de investigación, cuya construcción se llena de "los sentimientos, las ideas, las creencias, la subjetividad" (Bruner, 2002, p. 65).

Investigar narrativamente ha implicado para mí entender la importancia de los

relatos experienciales y en particular el mío y, su proyección en las construcciones de aprendizaje de todas las personas que se relacionan con esos relatos. En palabras de Katherine Nelson “Las narrativas sirven como almacén de conocimientos y creencias compartidas en las sociedades humanas y como una fuente esencial de aprendizaje cultural” (2004, p. 87).

Por su parte Clandinin y Connelly concuerdan con la idea de naturalidad y cercanía que plantea Polkinghorne:

Podríamos decir que si entendemos el mundo de forma narrativa, como lo hacemos, entonces tiene sentido estudiar el mundo de forma narrativa. Para nosotros, la vida a medida que estudiamos sobre ella y, como se trata de otros- está lleno de fragmentos narrativos, promulgada es momentos legendarios de tiempo y espacio y reflexionamos sobre ella, entendida en términos de unidades narrativas y discontinuidades (Clandinin & Connelly, 2000, p. 17).

A través de las metodologías biográfico-narrativas voy dando espacio a mi voz pero construida con múltiples voces que componen mi sociedad y mi cultura. Propiciando momentos de diálogo entre quienes participan de las experiencias investigativas.

La multiplicidad de las formas que integran el espacio biográfico ofrecen un rasgo en común: *cuentan*, de distintas maneras, una historia o experiencia de vida. Se inscriben así, más allá del género en cuestión, en una de las grandes divisiones del discurso, la *narrativa*, y están sujetas por lo tanto a ciertos procedimientos compositivos, entre ellos, y prioritariamente, los que remiten al eje de la temporalidad. En efecto, ¿Qué otra cosa supone la atribución autobiográfica sino el anclaje imaginario en un tiempo ido, fantaseado, actual, prefigurado? (Arfuch, 2002, p. 87).

En concordancia con lo planteado por Arfuch, es la temporalidad lo que mejor ayuda a articular los trabajos de carácter narrativo indistintamente de cual sea su forma final (historias de vida, biografía, autoetnografía entre otras). De hecho, es el rescate de la temporalidad lo atractivo de estas metodologías pues, centra la mirada en las personas y sus propios tiempos y espacios. Esto en relación con los tiempos sociales o políticos y, que se hacen evidentes en los relatos. En palabras de Paul Ricoeur (1999, p. 216) “el relato es la dimensión lingüística que proporcionamos a la dimensión temporal de la vida”. Lo que no deja de relacionarse con una idea general

de contexto, término que puede referirse no sólo a condiciones sociales, culturales o políticas, sino también de tiempo. De esta forma investigar narrativamente “is a pivotal form of construction used by people to intelligibly link events across time” (Gergen & Gergen, 2008, p. 176). Por tanto, el contexto en todos los niveles es de vital importancia. Clandinin y Connelly hacen hincapié en el carácter contextualizado de las investigaciones señalando que “en el pensamiento narrativo, la persona en el contexto es de interés primordial” (2000, p. 32). Así el contexto y el tiempo enmarcan las investigaciones para darle sentido a la construcción de narrativas.

En tanto dimensión configurativa de toda experiencia, la narrativa, *puesta en forma de lo que es informe*, adquiere relevancia filosófica al postular una relación posible entre el tiempo del mundo de la vida, el del relato y el de la lectura (Arfuch, 2002, p. 87).

En definitiva y, siguiendo los planteamientos de Arfuch, las investigaciones rescatan a las personas y sus ritmos, de esta manera “la estructura cronológica es útil, porque la secuencia temporal es definitoria de la propia causalidad” (De Miguel, 1996, p. 25) y no perdemos de vista a las personas que son “realizadores de historias vividas” (Clandinin & Connelly, 2000, p. 43).

Un término clave para nosotros es la temporalidad. Parcialmente nos referimos, por supuesto, que una experiencia es temporal. Ésta, por tanto, no sólo se ocupa de la vida tal como se vive en el aquí y ahora, sino también con la vida tal como se vive en continuum- vidas, vidas institucionales, vidas de las cosas. Del mismo modo que nos encontramos nuestras propias vidas incrustadas dentro de una narrativa más amplia de la investigación social, la ciencia, la gente, las escuelas, y los paisajes educativos estudiados. Someterse día a día a experiencias contextualizadas dentro de una narrativa histórica a largo plazo (Clandinin & Connelly, 2000, p. 19).

Por tanto y, con la explicación de Connelly y Clandinin me parece preciso entender la temporalidad como una ordenación en las narraciones pero no como una linealidad u organización correlativa.

Con el “relato de uno mismo”, el sí íntimo y reflexivo se convierte en una historia, en un génesis e incluso en una “cronogénesis”, que incluye una significación subjetiva del tiempo y de sí como historia. Ya no es el tiempo “cronológico” y lineal el que más importa, ni siquiera el tiempo “cronométrico”, cualitativo, vivido, el de los

acontecimientos, sino el tiempo de la *memoria activa*, productora de sentido, que es a la vez una dirección (“línea de vida”) y una significación (“comprensión dialógica”) (Dubar, 2002, p. 235).

De esta manera la temporalidad se contextualiza también a acontecimientos particulares y entornos que la hacen ser una manera de organización del relato autoetnográfico, no relacionada necesariamente con el tiempo correlativo de los hechos. Por su parte Kurt Lewis, llevaba a cabo estas reflexiones en los cincuenta como respuesta crítica a las investigaciones cuantitativas.

Según han ido incrementándose los conceptos teóricos en el estudio de la cultura y ha crecido nuestro nivel de generalización y abstracción, nos hemos implicado más y más con porcentajes y con estereotipos que con la gente real y su individualidad (Lewis, 1950 en Pujadas, 1992, p. 11).

Y es por esta reflexión y, pensamientos coherentes con esta forma de ver las investigaciones, que se hace necesario para mí, poder centrarse en los relatos personales. Esto relacionado con mis entornos culturales, sociales y las propias decisiones investigativas, particularmente metodológicas, para llevar a cabo esta tesis doctoral. “La investigación narrativa centra sus esfuerzos en el significado que las propias personas dan a su experiencia y a la de otras y otros, persiguiendo una “visión que (encaja con) la complejidad de las vidas humanas” (Josselson, 2006 en Trahar, 2010, p. 51). Lo que me lleva a pensar en la importancia del relato en sí mismo, “the act of telling itself has an impact, so that the telling of experiences becomes a major shaping force in our lives” (Conle, 1999, p. 15).

Pero en razón de los distintos planteamientos (Denzin y Lincoln, 2005; Clandinin y Connelly, 2000; Arfuch, 2002; Paul Ricoeur, 1999) no es menos cierto que las metodologías biográfico-narrativas podrían ser acusadas de individualistas o de buscar relatos por el sólo placer de escucharlos o leerlos, pero la verdad es que estas metodologías van más allá de eso.

Lo que un estudio narrativo profundo de un caso singular puede añadir es mostrar cómo las estructuras sociales más grandes van calando en la conciencia individual y en la identidad y como estas “personalidades” socialmente construidas se desarrollan para (y con) una audiencia, en este caso el oyente/intérprete (Riessman, 2008 en Trahar, 2010, p. 52).

Por eso es que el contexto socio cultural en el que desarrollo mi investigación y las investigaciones biográfico-narrativas en general, es tan importante, porque es lo que da luces para entender las decisiones individuales y situaciones o circunstancias colectivas con las que desarrollamos las pesquisas y, que enmarcan nuestras investigaciones. Por tanto son estas metodologías las que permiten la construcción del conocimiento colectivamente. Con esto me refiero al cruce de pensamientos, no sólo de las personas que son parte de las investigaciones, sino también de las personas que fueron parte de los acontecimientos históricos que nos permiten dar una mirada mucho más amplia sobre lo que queremos dar cuenta. Pues además de la propia investigación tenemos los antecedentes históricos anteriores que ayudan a un mayor entendimiento de lo que hacemos. De esta manera, se amplía la mirada con datos históricos y contemporáneos que terminan por ofrecer no un simple relato, sino que un panorama completo de un proceso específico y que es en el que centramos la investigación. En el caso de mi investigación está dada por las relaciones escolares y académicas que me ayudan a articular mis procesos de aprendizaje, además del despertar de la consciencia social. Esto me lleva a reflexionar en relación a temas como el trato al pueblo mapuche por parte de las autoridades de gobierno y la sociedad chilena en general. La visibilización del trabajo femenino de personas mapuche y reflexionar en torno a mis prácticas educativas como estudiante y profesora.

Así es como investigar desde esta perspectiva da lugar a lo que Clandinin (2007) llama investigación narrativa:

Ha puesto el énfasis en la necesidad de desvelar los lugares desde los que se posicionan los investigadores como camino para desvelar la trama de relaciones que hace posible una investigación. Esto significa que sólo ensayando nuevas formas de narrar es posible reflejar la complejidad de procesos de investigación en los que múltiples voces se entremezclan y realidades que no pueden ser representadas desde una sola dirección (Clandinin, 2007 en Hernández & Rifá, 2011, pp. 2-3).

En este sentido y según lo anterior, se evidencian procesos sociales que permanecen en la memoria de un determinado colectivo de personas y en un determinado momento histórico. En el caso de mi investigación contempla parte de la dictadura militar en Chile, movimientos sociales por la gratuidad de la educación y

la recuperación de tierras sagradas mapuche y la represión policial que cruza y permanece en todo estos espacios.

Bolívar y Domingo (2006), plantean la importancia de este tipo de investigaciones para la configuración de acciones sociales que determinan el carácter de un grupo humano, que es precisamente el carácter que persigue mi autoetnografía.

La indagación biográfica sirve para hacer explícitos los procesos de socialización, los principales apoyos de su identidad, los impactos que recibe y percibe, los incidentes críticos de su historia, la evolución de sus demandas y expectativas, así, como los factores que condicionan su actitud ante la vida y hacia el futuro. A través de relatos de vida y experiencia hacen públicas aquellas percepciones, intereses y dudas, orientaciones, hilos y circunstancias que desde su perspectiva han influido en la vida, los significados y las comprensiones dialécticamente mediante un relato de vida posibilita la creación y mantenimiento de una comunidad discursiva. En este sentido, la investigación narrativa permite reparar y representar un conjunto de dimensiones relevantes de la experiencia (sentimientos, propósitos, deseos, etcétera), que la investigación formal deja fuera (Bolívar & Domingo, 2006, p. 6).

De esta manera, las evidencias nos van mostrando que la investigación centrada en las personas y nuestras acciones, tanto individuales como colectivas, son necesarias en la medida que buscamos la construcción de conocimientos. Con consciencia del contexto, de la historia y, de la memoria que se busca recuperar para entender acciones.

Con los planteamientos de investigación biográfico-narrativa, podemos buscar diversos artefactos para darle forma a una investigación de este tipo. En mi caso y, como ya he mencionado antes, el artefacto estuvo definido finalmente por la imposibilidad de hacer historias de vida. Decantándome finalmente por una autoetnografía.

En el capítulo 1 he hecho una aproximación al camino realizado en el trabajo de campo y cómo este proceso me llevó a pensar la investigación de historias de vida a autoetnografía. Haciendo énfasis posteriormente en este capítulo sobre las dimensiones metodológicas en torno a la construcción de la tesis doctoral.

Pensar que mis propios procesos son también importantes dentro de la investigación y que también es fundamental que como investigadora tenga una opinión y un

posicionamiento, fue esencial para entender la importancia del yo dentro de cualquier investigación. Comprender que como profesora tengo un rol social y que no puedo ser aséptica ni *objetiva* en todo cuando hago o digo.

Eso me llevó a pensar durante el trabajo de campo que hacer historias de vida de personas con las que no podría tener un seguimiento, ni encuentros periódicos era una irresponsabilidad además de un trabajo poco riguroso. Fue ahí cuando pensé que mis propias experiencias y caminos de aprendizaje eran también importantes y podrían ser un aporte real a la construcción de conocimiento en torno a las propias experiencias. En mi caso, se fueron transformando esas experiencias en relatos de cómo re-articular una investigación a partir del no funcionamiento de los planteamientos iniciales que, a pesar de ser inconsistentes desde un primer momento por, como decía anteriormente, pensar un trabajo de campo alejado de las situaciones reales del pueblo mapuche, va encontrando sentido desde mi propia reflexión. Esto acerca de la situación desfavorable en un primer momento, pero que decanta como una verdadera oportunidad para narrar cómo la investigación se fue transformando y adaptando a la realidad en la que se estaba desarrollando. Esta es una de las razones por las que la investigación no puede estar ajena a los acontecimientos sociales y los contextos particulares en los que se desarrollará. Con esto me pareció interesante abrir el diálogo y el espacio a mis propias reflexiones. Es por esto que, luego del trabajo de campo, tomo mi trabajo de campo y mis encuentros con personas *machi* como una parte importante de la construcción de la investigación, pero no central. Lo que me hace finalmente partir de mí para investigar y hacer una autoetnografía.

Con esto quiero decir que, el trabajo de campo y no poder llevar a cabo las entrevistas o los encuentros con personas *machi* (al menos no como yo tenía pensado), me sacó del espacio de confort y me hizo vulnerable ante la frustración de ver cómo lo que había pensado para su desarrollo no se lleva a cabo. Esto me obliga a pensar en otras formas de sacar adelante la investigación y, poco a poco voy mutando de las historias de vida a mi autoetnografía.

2.3.2. Una Autoetnografía

Las autoetnografías como artefacto investigativo centran la mirada en el yo investigadora, planteando como centro la propia construcción del conocimiento a través de un relato en relación a un tema, un grupo humano o un hecho histórico social, “ya esté biológicamente preparada o no, difícilmente podemos menospreciar la importancia de los relatos en nuestras vidas y la medida en la que sirven de vehículos que nos permiten hacernos inteligibles” (Gergen, 1996, pp. 231- 232).

Las autoetnografías buscan reflexionar en torno al papel de quienes investigamos, nuestros posicionamientos y los temas de propio interés para formar un tejido o bricolage que posteriormente puede contribuir al aprendizaje o reflexión de otras personas.

Dentro de los antecedentes de las autoetnografías y las investigaciones narrativas en general, señalan que “la investigación narrativa es hoy un lugar de encuentro/intersección entre diversas ciencias sociales, lo que la configura como “transversal” a dichos campos disciplinares” (Bolívar & Domingo, 2006, p. 2). Y por tanto, es importante entender que las autoetnografías no son un ejercicio autorreferencial. Las propias experiencias son un punto de partida para evidenciar los nudos investigativos. Según Jesús De Miguel (1996, p. 63) una autoetnografía es “una serie de experiencias contadas o narradas por el propio protagonista, como un *conjunto de sucesos que están interrelacionados*”. Pero a esto se le agrega que no es sólo una narrativa propia, es también la evidencia de las relaciones sociales, “el relato de la memoria del yo, sus trayectorias, momentos críticos, etc., es el eje de toda investigación autobiográfica que se puede realizar desde el “sí mismo” o acompañado con otro (el investigador)” (Hernández & Rifá, 2011, p. 10). Esta idea potencia el carácter dialógico de las autoetnografías, siendo una de sus principales características estar en contexto.

En una autoetnografía, el investigador forma parte del contexto, interactuando con otros, se transforma en sujeto de la investigación, borrando las distancias entre personal y social, uno mismo y los otros, revaluando la dialéctica entre la subjetividad y la cultura. El texto autoetnográfico emerge de la experiencia corporalizada del investigador, que continuamente reconoce e interpreta los residuos que la cultura inscribe en su subjetividad (Hernández & Rifá, 2011, p. 11).

Según las evidencias entonces, las autoetnografías no pueden plantearse como un

mundo en sí mismas, sino que están enmarcadas en un momento y una sociedad específica que dé sentido real a la investigación. Mark Freeman (2007) propone una reflexión en torno al auto-relato, pero lo llama autobiografía, lo que según autores como Hernández y Rifá (2011) estaría lejos de un relato contextualizado y sería más bien una narración sobre sí mismo, en particular y centrado en la persona. Sin embargo, Freeman plantea la discusión más allá y, se acerca a lo que Hernández y Rifá (2011) han determinado como autoetnografía. Define las autobiografías (insisto en que la definición es más cercana a la autoetnografía y por ello mi atención en sus propuestas) como:

La incursión por excelencia en la exploración de características dinámicas, los profundos desafíos de investigación narrativa, o al menos la parte de ella que mira al estudio integral de la vida como un vehículo importante para la comprensión de la condición humana (Freeman, 2007, p. 120).

Con esto y, tomando lo planteado por Freeman, las autoetnografías son “la historia de un grupo social” (De Miguel, 1996, p. 28) y en definitiva de sus propias relaciones desde el punto de vista de una persona, que en este caso soy yo misma.

Retomando las palabras de De Miguel en relación con las autoetnografías como relatos sociales, es necesario señalar que estos artefactos son complejos, tal como lo es la propia sociedad. Así se articulan como:

Investigación, historia y método que conecta lo autobiográfico y personal con lo cultural, lo social y lo político. Es el estudio de la cultura en la que uno forma parte, integrado con las experiencias relacionales e interiores de cada uno (Ellingson y Ellis, 2008 en Hernández & Rifá, 2011, p. 10).

Por tanto, las autoetnografías se presentan como el nudo del tejido, conectando, lo personal, propio de quienes investigamos, con situaciones culturales y sociales que conforman el propio relato.

Por otra parte, las autoetnografías pueden ser un recurso potente al momento de hablar de cambios sociales, crucial en la investigación, incluida esta, si consideramos que me enmarco dentro del paradigma crítico que busca precisamente cambios en la sociedad. Pero si somos aún más específicos a nivel educativo es también un recurso importante.

El sentido pedagógico de la utilización de la experiencia auto/biográfica en un contexto académico lleva a analizar la naturaleza del conocimiento, las diferencias entre el conocimiento institucional y el cotidiano o doméstico, las relaciones entre el saber público y el privado (De Miguel, 1996, p. 25).

Y no sólo me llevan a analizar, como señala De Miguel, también a identificar los nudos de las narrativas, el conflicto, lo develado en cada relato que nos lleva a reflexionar y a construir nuevos nudos de conocimiento socializado.

La inscripción de la subjetividad en los textos investigadores y del currículum es una de las estrategias que promueve la reflexividad y el dialogismo. Así, hablar de uno mismo no implica necesariamente la construcción de relatos egocéntricos o narcicistas, sino que esta actividad nos predispone para escuchar otros relatos y reflexionar en torno a la construcción de los mismos (Hernández & Rifá, 2011, p. 18).

Con esto toma aún más sentido articular una autoetnografía teniendo como uno de los ejes de construcción las pedagogías feministas, (Maceira, 2008; Luke, 1999; Middleton, 2004). Donde los relatos de vida son una importante fuente de conocimiento. Ya lo menciona Sue Middleton al relatar cómo había identificado la importancia de los relatos de vida para la construcción del conocimiento.

Por otra parte, me parece importante señalar que al igual que todas las investigaciones cualitativas biográfico-narrativas, las autoetnografías cuentan con un análisis de datos y, que en este caso es la propia construcción autoetnográfica.

2.3.3. Metodología de análisis narrativo en el caso de la autoetnografía

En el caso particular de mi autoetnografía, el análisis de datos será la propia construcción autoetnográfica (procesos que explicaré en el punto 2.4.1.), sin embargo, comparte posiciones con los análisis de datos narrativos planteados para otros artefactos como las historias de vida o las etnografías.

Una propuesta interesante es la que hacen Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005), quienes plantean una diferenciación entre un análisis cualitativo y uno cuantitativo: “El análisis de datos cualitativos se caracteriza, pues, por su forma cíclica y circular, frente a la posición lineal que adopta el análisis de datos cuantitativos” (p. 135).

A esto, se puede agregar la naturaleza predominantemente verbal de los datos cualitativos, lo que nos exige como investigadoras e investigadores, ser lo menos invasivos posible con las personas que colaboran con nuestras investigaciones como de los propios entornos. Aquí el desafío para mí, es encontrar los recursos adecuados para los registros, a pesar que todo pudiera parecer insuficiente para registrar cada detalle.

Este aspecto exige la utilización de descriptores de baja inferencia como las grabadoras de audio. Las notas de campo y la propia memoria del investigador se muestran como recursos insuficientes para recoger con precisión y exactitud la riqueza verbal y/o visual del material recopilado. (Rodríguez, Lorenzo & Herrera, 2005, p. 136).

Por esto, es que son clave también al momento de articular la investigación, las propias impresiones, inquietudes y relatos de quienes investigamos.

Por otra parte, la escritura de un relato requiere además de rigurosidad en los datos recopilados, mucha creatividad al momento de construir la narrativa y analizar los datos, lo que está sometido al propio criterio de quien investiga. Por otra parte creo que, los relatos dependerán también del propio estilo de quien investiga. Eso en concordancia con los objetivos planteados en un comienzo, aunque se tenga que volver a ellos una y otra vez.

Con ello nos referimos a que no existe consenso sobre dos aspectos claves del proceso de análisis- la variedad y la singularidad de tradiciones que lo tratan- y, por ende, la falta de consenso acerca de las etapas en que debe materializarse. Esta dificultad ha contribuido a considerar al proceso de análisis de datos como un proceso escasamente riguroso y creíble, sometido a todo tipo de críticas y cuestionamientos. (Rodríguez, Lorenzo & Herrera, 2005, p. 137).

Reflexionando sobre lo anterior, creo que es una consecuencia del cuestionamiento a las formas de hacer investigación, proponiendo formas cercanas al posmodernismo que enfoca su “preocupación por los recursos literarios y retóricos en los que el sentido de las palabras era diferente al literal (*tropes*) y por el giro narrativo (*narrative turn*), una preocupación para contar historias, para componer

etnografías de una nueva forma” (Denzin & Lincoln, 2005, p. 3) y que deja en manos de quienes investigamos los criterios para construir las narrativas de los análisis de otras narrativas.

Sin embargo y, a pesar de que muchas cuestiones quedan bajo la responsabilidad exclusiva de quien investiga, existen algunos consensos como en relación a qué es el análisis cualitativo de datos entendiendo que es el proceso por el cual se organiza y manipula información para establecer relaciones e interacciones para poder reflexionar, interpretar y concluir cuestiones que, dependiendo de los pasos seguidos y decisiones tomadas en la pesquisa, responderán o no a la pregunta inicial de la investigación.

En los diseños cualitativos se pone énfasis en la construcción o generación inductiva de categorías que permitan aportar una identidad categorial y clasificación a los datos recogidos, los cuales se examinan de acuerdo con núcleos significativos, en marcos de codificación que sirvan para separar los datos por grupos de categorías similares. Mediante un proceso analítico, los datos son fracturados, conceptualizados, agrupados e integrados en categorías (Bolívar, 2002, p. 11).

De acuerdo a esto, Bolívar estaría planteando que para el análisis de los datos narrativos es necesario tener en cuenta una serie de pasos, y categorías que nos ayudarían a realizar el análisis de manera más organizada, sin embargo también plantea el riesgo de perder el carácter narrativo por tener una excesiva preocupación por la organización de los datos:

Una buena investigación narrativa no es solo aquella que recoge bien las distintas voces sobre el terreno, o las interpreta, sino también aquella que da lugar a una *buena historia* narrativa, que es –en el fondo– el informe de investigación. Este es siempre una recreación de la narración del/os informante/s, por lo que el investigador, practicando un cierto “arte del bricolaje”, debe unir las diferentes piezas de modo que otorguen un significado. Cuando desaparece el carácter narrativo en el informe, por un fuerte tratamiento categorial o analítico, la investigación ha dejado de ser narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 207).

Narrar las vidas es, en palabras de Van Manen (1990) “explicar el significado de los fenómenos humanos,... y comprender la estructura vivida de significado” (Van Manen, 1990 en Bolívar, Domingo & Fernández, 2001, p. 193). Mientras que para

Bolívar, Domingo y Fernández “se trata de cómo reconstruir historias de vidas narradas” (2001, p. 193).

En el caso de mi investigación, los relatos están dados inicialmente por las experiencias en el campo, al buscar los encuentros con personas *machi*. En este trayecto recopilé entrevistas, relatos y notas de campo. A pesar de hacer esta recogida, la realidad estuvo por debajo de las expectativas sobre el trabajo de campo. Y pasó lo que mencionan Bolívar, Domingo y Fernández (2001, p.193) “puede ser una empresa intelectual frustrante, si no se tiene algún tipo de marco teórico y propuestas metodológicas para resolverlo”. Esta idea es crucial en mi investigación pues, al momento de comenzar el trabajo de campo tenía muy poca idea de lo que quería observar confiando que el propio campo me daría las pistas de qué observar. Lo que es una irresponsabilidad a todas luces. Por lo tanto, no fue un trabajo del que pudiera haber sacado todo el provecho que hubiera sido conveniente. Las guías investigativas que tuve antes de partir, fueron muy deficientes y, finalmente pude obtener datos importantes para re-articular la investigación. Identifiqué también que trabajé mucho en cuestiones que luego al momento de llevar a cabo el análisis no eran importantes. Como centrar gran parte de mis lecturas en antropología e historia cuando hubiera sido más provechoso centrarme en bibliografía sobre educación

Comprendiendo esto y, asumiendo mi responsabilidad en la recogida de datos cercano a la *espontaneidad*, es que el análisis fue dando poco a poco mayor importancia a mi propia cultura y los antecedentes que en un comienzo aparecían como fundamentales para la investigación como los encuentros con personas *machi*. Esto pasó a ser un elemento más de la articulación del análisis de datos.

Lieblich, Tuval- Mashiach y Zilber (1998) en su trabajo “Narrative Research. Reading, analysis, and interpretation” proponen una organización de análisis de los datos narrativos según dimensiones, las que son tomadas y explicadas también por Bolívar, Domingo y Fernández (2001) dando luces del ordenamiento de los relatos para darle coherencia y fluidez a la investigación.

La primera dimensión sería *Holísticas/Catagóricas* y se refieren a la unidad de análisis.

El texto como un todo o como unidades temáticas o categóricas sacadas del texto. En el tradicional análisis de contenido, por ejemplo, el relato es dividido minuciosamente en unidades categóricas extraídas del texto. Por el contrario los análisis holísticos toman la historia de vida de una persona como un todo, siendo cada parte interpretada en función de las restantes. La segunda dimensión (*contenido/forma*) alude a la dicotomía habitual establecida en el análisis literario de textos. Así se puede uno concentrar en el contenido: lo que sucedió, por qué, personas que intervienen etc.; o incluso en el contenido implícito (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 195).

De acuerdo a lo anterior, el análisis narrativo de la autoetnografía que se presenta más adelante tendrá un carácter holístico de contenido.

El modo de lectura *holístico de contenido* (H-C) emplea la historia completa de un individuo y se centra en el contenido que presenta, analizando el significado de cada parte a la luz del que emerge del resto de la narrativa o en el contexto de la totalidad del relato (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001, p. 195).

Por tanto, trabajar bajo este prisma es congruente en tanto busco la construcción de una autoetnografía, donde el foco de la investigación está puesto en mis propios procesos de aprendizaje, presentándose el modo holístico y de contenido como el más atingente al momento de organizar y analizar la información recopilada, el trabajo de campo, la revisión de bibliografía y mis propios relatos.

Por su parte Demaziere y Dubar (1997) plantean no irse a los extremos del análisis de los propios relatos y evitar posturas ilustrativas como hiperrealistas. Invitan más bien a buscar el equilibrio y hacer un análisis estructural de las narrativas, permitiendo de esta manera una lectura más fluida y dinámica. Es por esto, y tomando la sugerencia de Demaziere y Dubar en concordancia con lo planteado por Bolívar, Domingo y Fernández que el análisis narrativo será al contenido de la misma. Al respecto, Bolívar, Domingo y Fernández señalan que:

No basta ilustrar con citas descontextualizadas teorías previas, ni tampoco restituir las entrevistas transcritas, dejando al lector que saque sus conclusiones. Una postura analítica busca producir, de modo metódico, sentido a partir de la explotación de las entrevistas de investigación (2001, p. 199).

Por tanto y, considerando las evidencias es que quienes leen también son parte de análisis de mis relatos, lo que hace que el carácter reflexivo de esta investigación, continúe también con esas personas. Esto es fundamental también para Paul Ricoeur quien señala al respecto:

La experiencia estética de la lectura viene a complementar la acción mimética desarrollada por el relato. El lector activa el mundo referencial configurado por el *mythos* narrativo con el objeto de moldear su propia experiencia en función de los paradigmas pragmáticos desarrollados en la historia contada. Esta intersección de los mundos del texto y del lector constata el papel refigurativo que desempeña el relato en el ámbito de la acción (Ricoeur, 1999, pp. 19-20).

Según lo anterior entonces, parece adecuado pensar que quien termina el ciclo de la reflexión narrativa es quien lee y, aunque pienso el relato como una autoetnografía no es menos cierto que participa mucha más gente que yo misma como autora.

A continuación presento la estructura general de la autoetnografía que será presentada en los capítulos siguientes, donde habrá una triangulación de fuentes, que serán mis propias experiencias de vida, las entrevistas y relatos desarrolladas en el trabajo de campo y los registros de prensa y bibliografía.

2.4. De las historias de vida a la autoetnografía

En un principio y, como ya lo he mencionado en reiteradas ocasiones, la investigación estaba pensada como historias de vida de mujeres *machi*. Enfoqué las búsquedas bibliográficas apuntando a las historias de vida de estas mujeres. Leí libros sobre estudios antropológicos, sociológicos e históricos que me permitieran tener un panorama general de estas personas antes de llevar a cabo el trabajo de campo. Pero descuidé dos aspectos fundamentales: los antecedentes sobre pedagogía y las metodologías de investigación. Perdiendo estos dos aspectos de suma importancia para la construcción de la investigación es que llego a hacer un trabajo de campo totalmente desarticulado, sin una estructura clara ni los pasos a seguir, incluso los objetivos eran nebulosos. No tenía nada claro pero igualmente llevé a cabo el trabajo de campo pensando que sería en Chile y, que encontraría las claves para llevar a cabo la investigación.

Durante este período, las reflexiones sobre mis aciertos y equivocaciones van apareciendo a medida que pasan los días, las semanas y los meses. Estaba llevando a cabo un trabajo de campo donde mis propios cuestionamientos y reproches por hacer una planificación deficiente me fueron haciendo reflexionar sobre las formas que yo tengo de aprender. Las maneras en las que había llevado hasta ese momento mis procesos de aprendizaje. Y es ahora que comprendo que mi incomodidad en el campo fue en primer lugar porque las líneas generales de lo que tenía pensado hacer como entrevistas a *machi*, recopilación de documentos personales o registros fotográficos no lo pude llevar a cabo en plenitud. Pero también entendí que me sentía profundamente incómoda porque tengo la costumbre de hacer las cosas relacionadas con mis aprendizajes con mucha más rigurosidad.

Comprendo que siempre existirá un grado de espontaneidad en todo lo que las personas hacen pero es necesario tener en control al menos las cosas más básicas para llevar a cabo una investigación. Por ejemplo hacer contacto previo con las personas con las que me reuniría, establecer ciertos grados de confianza que me permitieran llevar a cabo entrevistas o haber hecho una pesquisa bibliográfica mucho más cercana a mis áreas de conocimiento como son la pedagogía o la educación artística. Todo esto pasó de manera parcial. Pero también pasaron otras cosas. Todo este proceso, era enriquecedor en cuanto a análisis de las decisiones tomadas, las cosas aprendidas, las maneras de relacionarme con las personas y los entornos. Es entonces cuando pienso que es mucho más responsable para mí como investigadora, focalizar la investigación hacia otro lugar. Aquí aparece la idea de hacer una autoetnografía. Una idea que había aparecido durante el máster pero que me parecía muy compleja de llevar a cabo y que ahora se presentaba como la mejor manera de dar cuenta de mi investigación.

Pasó el tiempo luego del trabajo de campo y aún no veía con claridad la investigación (la verdad es que no la vi con claridad hasta el final), pero es un concepto que Juana M. Sancho me dijo, el que terminó por hacerme calzar la idea del cambio de foco de las historias de vida a la autoetnografía y es la serendipia. Un descubrimiento o hallazgo importante pero que por lo general se hace por casualidad, pues la búsqueda principal no es lo que finalmente se encuentra. Juana M. Sancho me explicó que era esto lo que finalmente le pasó en mi investigación

cuando llevé a cabo el trabajo de campo. Fui en busca de algo que son las mujeres *machi* pero finalmente se me hizo mucho más significativo hablar de mi proceso investigativo y de aprendizaje que se articula a partir de ese episodio. En principio frustrante pero que luego, aunque muy poco a poco, fue tomando sentido para mí.

Desde aquí intento dar forma a la investigación autoetnográfica en el sentido de Garance Maréchal (2010, p. 43) "is a form or method of research that involves self-observation and reflexive investigation in the context of ethnographic field work and writing". Sentido que a medida que pasaban las tutorías con Juana M. Sancho estaba cada vez más claro. Pero tenía una enorme dificultad para llevar esa claridad mental a la escritura. Ha sido sin duda un trabajo largo, no exento de dificultades.

Para avanzar en la construcción escritural de la investigación intento, luego de tener todos los antecedentes sobre la mesa (relatos autoetnográficos, entrevistas, bibliografía e imágenes), pienso la autoetnografía en dimensiones, las que fueron pensadas de manera deductiva en relación a la experiencia en el propio campo y las lecturas realizadas (me extenderé en esta explicación en el punto 2.5.)

Martín Cortazzi (1993) hace una propuesta de la construcción del relato que, si bien en su libro "Narrative and the Study of Teaching" se centra en el trabajo narrativo en las escuelas, puede ser desplazado también a una narrativa autoetnográfica, que es este caso.

Propone tres momentos del relato: Situación, narrativa e interpretación. El primer momento plantea el desarrollo del contexto narrativo, tanto físico como social, cultural o político. En el segundo momento propone focalizar el trabajo en las experiencias concretas de enseñanza, que llevado a la escuela trabaja a fondo la voz del profesorado. En mi caso, será mi propia voz y por último plantea un trabajo reflexivo amplio en torno a la narrativa. Es este último punto, clave para comprender el sentido de la construcción narrativa y, comprender cuáles son los aportes a las discusiones planteadas en el principio de la narrativa, para entender también qué me ha llevado a su construcción. Así la auto-narrativa se convierte no sólo en una reflexión sobre mis experiencias contextualizadas, también se configura como la reflexión del propio entorno y sus condiciones, es como "la reflexión sobre la reflexión" . Y que persigo esté presente a lo largo de toda la investigación.

Entendiendo que las autoetnografías, según Goodall son “narrativas creativas conformadas a partir de experiencias personales del escritor dentro de una cultura” (2000, p. 9) y por tanto en contexto, “es investigación, escritura, narración y método que conecta lo autobiográfico y personal con lo cultural, social y político” (Ellis, 2004, p. 19). Por su parte Lionnet considera que la autoetnografía es la definición de la propia etnicidad “al estar mediada por el lenguaje, la historia y el análisis etnográfico” (1991, p. 99).

En un comienzo, como la idea era hacer historias de vida de mujeres *machi*, pensaba centrarme en sus maneras de aprender de las plantas, los sueños y la relación que tienen entre ellas y las personas que las ayudan en este camino, personas que ya pasaron este proceso de formación sanadora o podrían ser algún aporte en esta etapa de sus vidas. Esto relacionándolo con mi propia formación, intentando tejer ambas tradiciones del aprender, teniendo en cuenta que son paradigmas de aprendizaje totalmente diferentes.

Por un lado tenemos aprendizajes que nacen desde la relación con la naturaleza, que señala el camino de lo que se debe aprender para ser útil en las comunidades, es decir, un conocimiento práctico, en contexto. Consciente de qué puede hacer cada integrante de la comunidad y, por otro mi propia formación escolar occidental. Que se aleja de estas maneras de aprender de la naturaleza pero yo pude y puedo hasta hoy, experimentar gracias a mi abuela y sus conocimientos herbolarios. Sin embargo, me costaba mucho ver con claridad esta forma de articular la investigación, porque quedaba poco claro el foco de la investigación. Me pareció mucho más interesante pensarla como una autoetnografía donde pudiera identificar ciertos puntos clave durante el trabajo de campo y, que me llevaron a pensar que muchas cosas de las maneras de aprender de las *machi* son también parte de mis propias maneras de aprender (sobre esto hablaré en el capítulo 7).

Con estos antecedentes, la autoetnografía se va haciendo coherente en la medida en que puedo tejer mis experiencias, tanto dentro como *fuera* de la escuela y en relación con otras personas.

Me queda claro que *hacer* una autoetnografía es *deshacer* mis aprendizajes escolares y universitarios, “es construir una subjetividad, construir figuras del YO y

así partiendo del yo se llega al sí mismo en relación con el otro” (Viollet, 2005, p. 27) dando cuenta de ello a través de los relatos.

2.4.1. El análisis de datos

Cuando hablo del análisis de los datos, me refiero a la articulación de los datos recogidos en el campo con la bibliografía y los relatos. Dicho de otra manera, el análisis de los datos es la propia construcción autoetnográfica.

Parte de los datos a analizar entonces son los recogidos en el campo. Entrevistas a Yolanda Fuentealba, ex-integrante del programa Orígenes de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). Jorge Weke, integrante del Parlamento de Cos-Cos de Panguipulli y el profesor de letras de la Universidad de la Frontera, Hugo Carrasco. Otro cuerpo de datos recopilados durante el trabajo de campo son los propios relatos que fui haciendo a medida que me iba encontrando con las personas *machi*. De estos encuentros no tengo registro en imágenes, ni audios pues, de las tres personas, una no lo permitió, la otra estaba en un centro penitenciario donde está prohibido todo tipo de registro digital y en el caso del tercero tampoco registré pues, era parte de una clase de sanación mapuche y no llevé a cabo los registros por respeto al *machi* y al resto de personas que integraban el grupo de la clase. Por tanto, luego de todos los encuentros realicé un relato que describe la experiencia, intentando incluso poner frases textuales de estas personas. De esta manera, estos relatos son la única documentación recogida de los encuentros con *machi* Rosita, Millaray y Juan. Por lo anterior, es que mis notas de campo se limitan a apuntar fechas y datos sin mayor detalle pues, traté de hacer eso en la construcción de los relatos de los encuentros¹⁸.

Por otra parte, el análisis de los datos será propiamente narrativo, definido por Bolívar (2002) como:

Estudios basados en casos particulares (acciones y sucesos), pero cuyo análisis (narrativo, en sentido estricto) produce la narración de una trama o argumento,

¹⁸ Toda esta documentación se encuentra al final de la tesis en el apartado Anexos.

mediante un relato narrativo que torne significativos los datos. Aquí no buscamos elementos comunes, sino elementos singulares que configuran la historia (p. 13).

Entendiendo los planteamientos de Bolívar y el carácter autoetnográfico propio del relato, es que la ordenación, está dada por las propias experiencias del campo. Luego del cual emergieron tres dimensiones (contexto mapuche, naturaleza y sanación) a las que se le agregaron dos más con posterioridad (espacios pedagógicos y procesos de aprendizaje de maestra y *machi*).

A continuación explicaré en qué consistió mi trabajo de campo y la recogida de los datos anteriormente descritos.

2.5. El trabajo de campo: pensar, reflexionar y tomar decisiones

El trabajo de campo fue el proceso por el cual cambié el foco de mirada de las mujeres *machi* y su proceso de aprender, a mis propios procesos de aprendizaje. Fue el momento en el que valoré mi propia experiencia como importante para construir conocimiento y, entendí que yo también era parte de la investigación. Transformándome sin buscarlo, en el centro del proceso de aprendizaje.

El trabajo de campo fue llevado a cabo entre los meses de enero y mayo de 2012 en la Región Metropolitana, IX Región de la Araucanía y XIV Región de los Ríos. Realicé la pesquisa en esas regiones pues, en la primera es donde existe mayor cantidad de población mapuche de todo el país (situación dada principalmente por procesos migratorios del campo a la ciudad en busca de trabajo). Mientras que la segunda es territorio mapuche. Aquí es donde se encontraba la mayor cantidad de población indígena a la llegada del hombre blanco al actual territorio chileno. Y por último en la Región de los Ríos es donde se encontraba encarcelada una de las *machi* con las que buscaba tener un encuentro y no dudé en ir a cárcel para encontrarme con ella.

La región de la Araucanía fue el primer lugar donde me instalé. Realicé una pesquisa bibliográfica en la Universidad de la Frontera y en su Instituto de Estudios Indígenas (IEI). Tuve la oportunidad de entrevistar al Dr. Hugo Carrasco, docente de

la misma universidad de la Facultad de Educación y Humanidades, con quien pude debatir acerca del rol de quienes investigan en las comunidades indígenas con quienes llevaba larga relación de colaboración mutua. Así mismo, tuve un encuentro con Rosita, una mujer *machi*, en un pueblo cercano a Temuco, la capital de la región. Este encuentro configura el primer relato del trabajo de campo. Posteriormente viajaré a Valdivia, en la XIV Región de los Ríos para ir a la cárcel concesionada de la comuna a conocer a Millaray, una joven *machi* detenida por sospecha de provocar un incendio en una predio. Ella es además la cara visible de la lucha por la defensa del Río Pilmaikén, amenazado por la construcción de un represa. Nunca había entrado a una cárcel. Además era muy complejo mantener una conversación con ella, pues estaban constantemente respondiendo preguntas de gente que venía de observatorios internacionales de derechos humanos. Estas personas intentaban organizar asambleas y marchas en distintas ciudades y estaban preocupados del proceso judicial del que estaban siendo parte. Por lo mismo, es que conversé también con los otros comuneros mapuche con los que pude intercambiar algunas palabras en relación a mi investigación.

Durante ese mismo tiempo y, aprovechando la cercanía, viajé al pueblo de Panguipulli a entrevistarme con Jorge Weke, representante del Parlamento de Coscos y con Yolanda Fuentealba, ex-integrante del programa Orígenes dependiente de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). Ellos me dieron su visión del trabajo de las comunidades desde la organización tanto de la comunidad en el caso de Weke como de la institucionalidad gubernamental en el caso de Yolanda. Finalmente viajé a Santiago, la capital de Chile para asistir a la clase de sanación mapuche que impartía *machi* Juan, un hombre muy amable que explicó a las personas que asistimos a la jornada las maneras de sanar y sanarse con plantas usadas tradicionalmente por personas sanadoras mapuche. La jornada se llevó a cabo en el Cerro San Cristóbal, uno de los pulmones verdes más importantes de la capital. En Santiago también llevé a cabo una pesquisa bibliográfica similar a la realizada en la UFRO pero esta vez en el Museo Precolombino. Así también tuve un encuentro con José, un activista por los derechos y el reconocimiento del pueblo mapuche. Sus principales inquietudes son la educación intercultural y el respeto al pueblo mapuche. Nos encontramos sólo dos veces pero ha seguido la comunicación vía mail. Gracias a su buena voluntad he podido enterarme sobre actividades y noticias que de otro modo sería mucho más difícil.

Con estos encuentros es que desarrollo mi trabajo de campo que contextualiza mi proceso investigativo y que se va tejiendo con mis propias experiencias de vida¹⁹.

2.5.1. Resonancias del trabajo de campo

Comprendí que el trabajo de campo y todas mis experiencias están contextualizadas a un momento y lugar particular y que por lo mismo no se puede hablar de una generalidad. La parcialidad nos hace comprender que existe un todo más amplio, del que somos parte y, “también incluye en el mismo a los sujetos de la investigación, o sea, las propias investigadoras o investigadores (Mies & Shiva, 1993, p. 62). De esta manera, la investigación se fue transformando en una autoetnografía:

La autoetnografía sitúa al investigador en el centro de la investigación como un autor integrado, relaciona su reflexión a lo desconocido, y al conocimiento creado por estas relaciones y las evidencias interpretadas y explora lo emotivo y espiritual como acercamientos entre la reflexión personal y las interpretaciones que se suelen hacer a nivel universal (Montero, 2006, p. 9).

Así, la autoetnografía es testimonio de un proceso que comparto para construir conocimiento también con quienes leen la investigación y de esta manera “realizar la mágica hazaña de transformar el contenido de [mí] conciencia de una forma que otros puedan entender” (Eisner, 1997, p. 4) y relacionar con sus propios contenidos.

La investigación se torna híbrida y expansiva. En palabras de Deborah Reed-Danahay: “la perspectiva autoetnográfica consiste en que el autoetnógrafo es un ‘trasgresor de límites’, y su papel puede caracterizarse por una identidad dual” (Reed-Danahay, 1997, p. 3) y no sólo dual. Es muy posible que quien hace la autoetnografía, en este caso yo, asuma más identidades a lo largo de la investigación. Situaciones que son mediadas por las experiencias que cruzan el trabajo.

¹⁹ Los relatos más significativos del trabajo de campo marcan el inicio del capítulo 3 y de la propia autoetnografía. Por otra parte, las entrevistas y relatos pueden ser consultados en el anexo al final de la tesis.

Desde diferentes tradiciones culturales y filosóficas ha sido puesto de manifiesto que “conocer es reconocer”, que enseñar consiste en ayudar a descubrir e identificar la “perla escondida” de la propia humanidad. Necesitamos, por lo tanto, una hermenéutica y una hermética del reconocimiento para alcanzar de manera plena un conocimiento y una comprensión basados en el reconocimiento, es decir, en la afirmación explícita del derecho a la alteridad y a la diferencia (Duch, 1998, p. 30).

Por tanto, y siguiendo con la idea de Duch, el reconocer no es sólo vivenciar, sino también relacionarse con la experiencia de otros y otras. En el caso de esta investigación ese espacio está dado con la lectura de la propia tesis. Donde la autoetnografía “expone las posiciones políticas” (Montero, 2006, p. 11), aspecto clave, considerando que en la investigación se habla de procesos de aprendizaje contextualizados a situaciones conflictivas. Dando cuenta de aspectos políticos sociales, cruciales para entender las demandas del pueblo mapuche. Así doy espacio para un juego de intersubjetividades que es una “dinámica inherente y permanentemente presente” (Sanz, 2005, p. 100) a lo largo de la investigación.

2.6. Cómo organizo la autoetnografía

Luego de realizar el trabajo de campo y de recoger toda la información explicada anteriormente, me doy cuenta de que los datos son insuficientes para la construcción de historias de vida, pero si me proporciona una base reflexiva para establecer un diálogo personal sobre una serie de temas sociales, culturales políticos entre otros.

Con esto, la autoetnografía se configura como un diálogo que se establece entre mis referencias bibliográficas, mis experiencias personales contextualizadas en mi entorno social, cultural y político y el propio trabajo de campo.

Persigo la idea de autoetnografía entendida en términos de Bolívar, Domingo y Fernández (2001) como la práctica del arte del bricolaje, intentando no perder el carácter narrativo de mi informe de investigación que es la propia autoetnografía.

Al comenzar la tesis y luego de las lecturas y el trabajo de campo, determino tres dimensiones, que en términos de Lieblich, Tuval-Mashiach y Zilber (1998) serían dimensiones organizadas de manera holística y dando énfasis en el contenido.

El primero se relaciona con el contexto socio cultural y político del pueblo mapuche, seguido de una dimensión relacionada con la naturaleza, para seguir con mis conceptos sobre sanar. Estas tres dimensiones emergen aún cuando pensaba realizar historias de vida de mujeres *machi* y, por tanto son tres ejes que se vinculan directamente a la tradición de personas sanadoras mapuche. Son mantenidas a lo largo de la tesis pues, aún cuando se genera el vuelco hacia mi autoetnografía, estos temas se relacionan de manera directa con mi propia vida. Por lo que me pareció fundamental mantenerlas en la tesis para visibilizar que, aunque en un primer momento no fueron pensadas como parte de la construcción de mi autoetnografía siguen siendo pertinentes.

Había pensado que estas dimensiones fueran parte del marco teórico de la tesis, pero como la investigación se va transformando en un auto-relato, me di cuenta de que finalmente lo interesante sería establecer un tejido a lo largo de toda la investigación, donde fuera evidenciando todo lo que iba aprendiendo sobre mí misma en relación a los temas establecidos como dimensiones. De esta forma, transito con mi experiencia por ellas.

Lo que había pensado como marco teórico en realidad sería también parte de mi autoetnografía. De esta manera no existe un marco teórico establecido como tal ni separado de la construcción autoetnográfica, sino que se teje una trama a lo largo de los próximos capítulos y que configuran mi autoetnografía.

A las tres dimensiones mencionadas anteriormente se le suman otras dos que defino con posterioridad, cuando ya comenzaba a construir mi autoetnografía. Estas son la dimensión sobre mis procesos pedagógicos y de formación de maestra. Esta última vinculada a los procesos de formarse sanadora y maestra.

Las dimensiones anteriormente descritas, habían sido pensadas en un principio como parte del estado de la cuestión, para la construcción de historias de vida de mujeres de *machi*, pero ahora son las dimensiones de mi propia autoetnografía,

pues tienen sentido también para mis propias trayectorias de vida. De esta manera, con las dimensiones establezco el diálogo, el significado y la comprensión que yo elaboro entre los diferentes temas y yo misma.

De esa manera organizo un debate reflexivo en torno a los temas que había planteado al comienzo de la tesis y los que fueron apareciendo con posterioridad. Los que no se organizan de manera jerárquica, sino por la temporalidad en la que aparecen durante la investigación. Así, mi autoetnografía son los vínculos establecidos desde mi subjetividad con un contexto específico, que se relaciona con mis experiencias de vida y el trabajo de campo.

Con todo esto la autoetnografía se presenta como un proceso de auto-reflexión. Una forma de escribir que explora las propias experiencias de mi proceso investigativo.

De esta forma, me queda más claro cual es mi rol como investigadora en este tipo de análisis: “es configurar los elementos de los datos en una *historia* que unifica y da significado a los datos, con el fin de expresar de modo auténtico la vida individual” (Bolívar, 2002, p. 13).

Si bien esta idea se refiere al análisis narrativo donde quien investiga es diferente del investigado o investigada, toma sentido en mi pesquisa en tanto no busca la generalidad de una narrativa ni que sea representativa de un grupo humano. Es el rescate de la individualidad y la riqueza de ella en la construcción de conocimiento. Que se transforma en social en la medida que busca relacionarse con otras personas del entorno.

El conjunto de elementos que configuran finalmente la narrativa es lo que Bolívar define como *intriga narrativa* (2002) y que yo llamo *Nudo*, tal como los nudos de un tejido que van conformando una manta.

Una buena investigación narrativa no es sólo aquella que recoge bien las distintas voces sobre el terreno, o las interpreta, sino también aquella que da lugar a una *buena historia* narrativa, que es, en el fondo, el informe de investigación (Bolívar, 2002, p. 19).

Y que no puede perder su tono narrativo. Por lo tanto, la organización del informe, que en este caso es mi propia autoetnografía se organiza en coherencia con el carácter narrativo y es la organización del mismo, que se estructura temporalmente para llevar a cabo el ordenamiento del relato.

Considerando todo lo anterior, posiciono mi autoetnografía como un diálogo entre mis propios aprendizajes y las dimensiones establecidas para la configuración autoetnográfica.

2.7. Conclusiones del capítulo

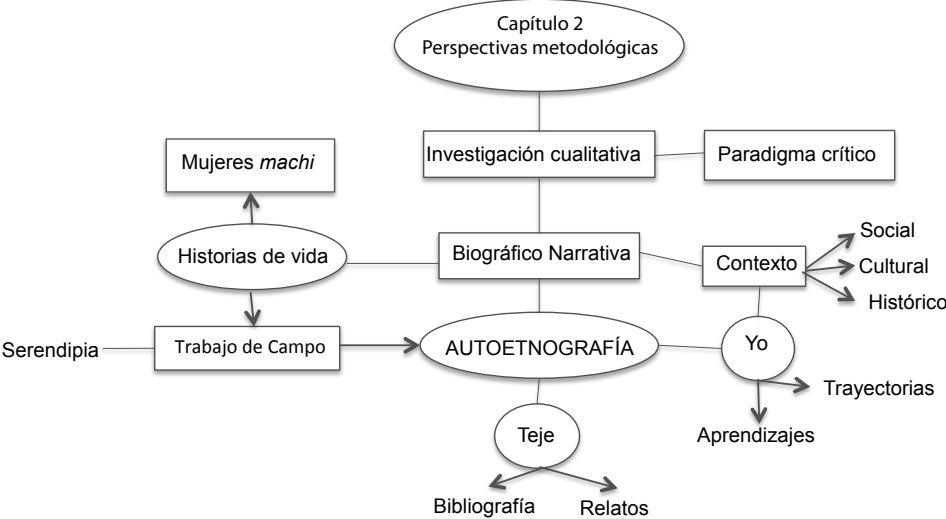
La organización metodológica es la clave de la tesis porque me permite articular un diálogo.

Definir la metodología como biográfico narrativa, fue definir una manera de armar la investigación dando protagonismo a las propias experiencias. De esta manera, la metodología define cómo establecer los cruces y diálogos entre quienes participan en la investigación y yo como investigadora.

La metodología definió además el tipo de análisis y me permitió configurar el posicionamiento de la tesis como un diálogo, donde partí de mí misma para establecer el tejido que me permitió establecer relaciones y construir conocimientos.

De este modo, la metodología biográfico- narrativa se hace además significativa por otorgar espacio a los relatos y establecer significado a mis propias experiencias.

2.8. Cuadro resumen





AUTOETNOGRAFÍA

Articulando el relato

Escribo una autoetnografía porque luego de realizar un trabajo de campo mal planificado y con acceso muy restringido a la vida de *machi*²⁰. Esto se alejaba mucho de lo que yo esperaba y, hacer una autoetnografía era la manera más coherente de dar cuenta del proceso reflexivo y que me llevó a pensar a su vez en los procesos de aprendizajes propiciados durante este tiempo y que terminaron por enriquecer la reflexión en torno a mis propias formas de aprender y construir conocimiento.

Un trabajo de campo marcado por la muerte de un matrimonio anciano que detona la desconfianza y las alarmas en las comunidades mapuche por ser las primeras personas sospechosas del crimen. Mientras en paralelo, se detienen a *machi* y comuneros en todo el sur de Chile, sospechosos de quemar a fundos (me extenderé en este punto más adelante).

De esta manera, esta fase de la investigación se transforma en el punto de inflexión para pensar la tesis doctoral de otro modo y, volcar la mirada en mis propios procesos de aprendizaje.

Las experiencias del propio campo me fueron haciendo pensar en mi propia cultura y mi propio contexto social, cultural, económico, político etc., mis propias maneras de ser maestra, de relacionarme con otras personas, de investigar. Esto me lleva a recoger durante el trabajo de campo, aspectos significativos que identifico también dentro de mi propia cultura.

El marco teórico es re-articulado para entrar en diálogo con lo que ya había trabajado anteriormente pero intentando dar coherencia desde el ahora. Desde la escritura de una autoetnografía pero considerando igualmente el trabajo bibliográfico realizado en los primeros años de investigación que se hacen igualmente valiosos al presentarse como un punto de partida para la construcción de los relatos. Por lo tanto, no pretendo invisibilizar esa trayectoria y escribir la tesis como si siempre hubiera sido pensada como una autoetnografía porque no fue así. Y creo que con

²⁰ Era difícil construir confianzas entre personas desconocidas. Donde yo aparecía haciendo preguntas y para ser honesta, tampoco tenían ninguna obligación de ayudar con mi investigación. Además la situación socio política del momento era muy complicada por el asesinato del matrimonio Luchsinger.

esto, la gran riqueza de la tesis es precisamente evidenciar las crisis, las paradojas y por sobre todo los tránsitos y diálogos de la investigación que me llevan a construir la autoetnografía sobre los nudos y espacios reflexivos de la investigación. De esta manera, si bien el marco teórico fue pensado en principio para construir y dar sentido a historias de vida, ahora se transforma en un intercambio teórico con mi propia cultura.

Re-artilando la tesis desde el ahora, las referencias bibliográficas toman otro sentido. Reflexiono acerca de los tiempos y las maneras de trabajo y creo que dediqué mucho tiempo a leer cuestiones que no eran centrales para la investigación. Pero creo también que el ir y venir de las lecturas y los relatos es también la evidencia de los ires y venires de la propia investigación.

Por lo anterior es que, si bien la recogida de datos y el trabajo de campo en general se desplaza y, deja de ser el centro de la investigación, sigue siendo importante por propiciar el quiebre para el relato autoetnográfico.

El trabajo de campo fue pensado como un espacio de aprendizaje sin duda, pero también fue idealizado. Pensaba que llegaría a una comunidad mapuche y que podría hacer seguimiento a las *machi* del lugar y que compartirían conmigo sus procesos de formarse como sanadoras. Pero no fue así. No tuve en cuenta los tiempos reales de un trabajo de campo y los meses planificados para ello en Chile, fueron muy pocos (cinco meses).

Pensé en hacer una tesis desde el fracaso. Desde el pensar que nada resulta. Pero a medida que iba avanzando en esta búsqueda de mujeres sanadoras, pensaba en lo interesante de las cosas que no funcionan como las planificábamos. Reflexionaba en relación a la frase común de: *todo pasa por algo o siempre se aprende de las cosas malas*. Pero ¿Por qué estaba siendo tan difícil hacer el trabajo de campo? Creo que en principio y como dije antes por creer que las cosas ocurren espontáneamente y pensar de manera tan espontánea la investigación.

Asumo la responsabilidad sabiendo que el propio proceso y, lo que finalmente cambio el foco de la investigación fue ese mismo trabajo de campo. Que me hizo reflexionar, a la fuerza, sobre mis propios procesos de construcción de aprendizajes

que, seguramente si hubiera podido hacer historias de vida, nunca hubiera tenido. Como me dijo mi tutora, Juana M. Sancho, encontré la oportunidad en un problema.

Comencé a pensar en el tema de la tesis y, fui articulando la investigación hacia la memoria en mi propia experiencia de vida, en relación al mundo indígena.

No tengo recuerdos de haber tenido de pequeña compañeros o compañeras mapuche en el colegio, todas y todos teníamos nombres y apellidos muy comunes, no había mapuche en mi curso o al menos no que recuerde.

Así como pensaba cuando muy niña que el continente americano no existiría si Cristóbal Colón no hubiera llegado a sus costas, también pensaba que era correcto que las personas les llamaran “indios” a personas mapuche. Esta palabra se usaba despectivamente para referirse a las personas indígenas y que, a día de hoy es utilizada por personas más bien racistas o faltos de información como una palabra ofensiva.

Fuí educada con el discurso eurocéntrico y pensando que los indígenas eran pobres personas que fueron salvadas y civilizadas por los europeos que llegaron a Chile. Un arribo mesiánico de los religiosos católicos que llegaban a salvar las almas de los pobres salvajes. Eran mis interpretaciones de pequeña cuando escuchaba las clases de mis profesoras y profesores de historia. Me acuerdo incluso de haber participado en un concurso regional de dibujo sobre el *Descubrimiento de América*. Dibujé a un hombre arriba de un barco que gritaba ¡Tierra, tierra! (quedé seleccionada para la exposición general).

Para mí, lo que habían hecho estas personas españolas, de cruzar un océano y llegar a tierras desconocidas era fascinante. Cristóbal Colón se transformaba en un héroe y nuestros maestros y maestras ensalsaban la historia contando que, la reina Isabel había vendido sus propias joyas para pagar la aventura y que los *indios* e *indias* de tan sólo verlos llegar a las costas habían decidido obedecerles. Con el tiempo me dí cuenta de que eran todos puros cuentos.

Con el pasar de los años entendí, que además de ser puros cuentos, eran también historias tergiversadas, totalmente alejadas de la realidad que vivieron las comunidades indígenas y que a día de hoy continúan reclamando sus tierras.

El caso de Chile y la historia contada en las escuelas no es muy distinta de la que acabo de relatar sobre Cristóbal Colón. En el caso de Chile los relatos de las escuelas siempre comenzaban con palabras como *heroico* y *valiente* para referirse a los españoles, quienes además poseían una belleza sin igual que había dejado encandiladas a las mapuche, quienes caían rendidas a sus pies. Mientras que para referirse a los mapuche las palabras eran: violentos y flojos²¹.

Las definiciones definitivamente no calzaban. Afortunadamente con el tiempo y, sacando mis propias conclusiones me di cuenta de que había relatos incompletos. Que había escuchado muchas interpretaciones pero que yo misma no había hecho una al respecto de los temas que involucraban mi propia historia como chilena. Mis propios procesos de saber cuáles eran mis raíces y las de mucha gente, no había sido importante hasta que tomé distancia de Chile y me vine a vivir a Barcelona.

Buscaba dar sentido a mi propia condición de mujer latina y educadora. Es así como comienza la búsqueda de vínculos con las mujeres indígenas de mi país. Despiertan mi curiosidad sobre sus maneras de ser mujer y cómo son, en algún punto, coherentes con las mías. Aparecen algunas preguntas que van configurando el camino de la investigación hacia mis propios procesos de aprender de personas indígenas y de reflexionar sobre mis propias prácticas. Despiertan inquietudes en relación a mis herencias culturales y cuántas de esas son mapuche. Tener consciencia de ser mestiza, de no tener claridad en el origen. De familias de hijos regalados, prestados y no reconocidos. De búsquedas familiares que se acaban con la frase *tu abuela no conoció a su padre porque él no quiso reconocerla*.

¿Qué puedo aprender de estas reflexiones? Pienso en los procesos de aprender, comprender y atender a esa condición que en Chile es tan mal mirada. Porque aunque suene ridículo, en Chile aún las personas se avergüenzan de su condición indígena ¿Qué puedo aprender de las relaciones de poder? Relaciones que se evidencian en los malos tratos al pueblo indígena pero que permean a toda la

²¹ Chilenismo para referirse a la gente perezosa.

sociedad chilena llegando incluso a la escuela. Existe una similitud entre el desconocimiento y el mal trato que se ve en el día a día en las comunidades mapuche y que, están presentes también en las instituciones educacionales.

Como profesora muchas veces vi cómo el estudiantado mapuche era foco de burla por parte de sus compañeros y compañeras no mapuche. Me quedaba la sensación de una situación absurda considerando que todos y todas las estudiantes eran, a simple vista muy parecidos físicamente, pero sin duda existía una especie de sensación de superioridad por no tener apellidos mapuche. Esto se podría explicar por la forma en la que se aprende en las escuelas, donde los españoles fueron los vencedores y los mapuche los derrotados. Ahora estaba presente la misma dinámica en la sala de clases siglos después de la llegada de españoles a Chile.

Me preguntaba cómo las personas mapuche aprenden ¿Lo hacen como en las escuelas? ¿Cómo aprenden las personas mapuche a sanar?²² ¿Son espacios de aprendizaje de su vida cotidiana o se forman como tales también en la escuela? Con estas preguntas intentaba relacionarme con personas que me pudieran ayudar a entender mis propias maneras de aprender en relación con ellas. Indagar en historias sociales, de entorno y de acontecimientos. Es difícil dar coherencia a tantas preguntas y, dar sentido a las curiosidades que van apareciendo a medida que avanza la investigación. Aparecen las subjetividades, entendida en las palabras de Braidotti “como fenómeno completo, multi-estratificado, más próximo a un proceso que a una entidad sustancial y mas parecido a un acontecimiento que a una esencia” (Braidotti, 2004, p. 55). Entiendo entonces, que el proceso de aprender en relación con otras personas es también un juego de multiplicidad de miradas, donde cada persona aprenderá y entenderá todo en relación a su propio contexto.

Por otra parte, los antecedentes familiares de los que doy cuenta en el capítulo 1, son el punto de inicio para comenzar a interesarme realmente por los temas indígenas. Digo realmente porque antes, era todo más bien intuitivo y, no me sentía que era o debía ser una preocupación central para mí los temas indigenistas.

²² Cuando me hago esta pregunta, es siempre pensando en mapuche que viven en comunidades o que mantienen las tradiciones de su pueblo. Hago este alcance porque existe una gran población que vive en las ciudades y que no tienen ninguna cercanía con las tradiciones culturales mapuche.

En un viaje al sur de Chile con mi madre, conozco a estas primas, mapuche comprometidas con la recuperación de tierras y la transmisión de tradiciones.

Comencé a reflexionar sobre mi historia, esta que conozco recientemente y en cómo, mi otra familia, la paterna, de clase media tradicional chilena era también parte de la configuración de mi vida. Pensar en cómo estas dos familias, por un lado, una que veía cada día y la otra que permanecía ausente y en silencio jugaban distintos roles en mí.

Pensarme como mujer, algo mapuche, algo chilena, algo española me inquietaba en un principio, sentía la necesidad de definirme, pero ahora entiendo que es parte de una configuración identitaria mestiza. De esta manera, no sólo reflexiono de mi rol como educadora y de las preocupaciones mapuche. También comienzo a pensar en los puentes que puedo construir a partir de estas reflexiones.

Así, a lo largo de la investigación aparecen inquietudes en relación a lo anterior. Como profesora pienso en la importancia de la escuela para el desarrollo de las personas. Pero ¿Qué pasa fuera de la escuela? ¿Dejamos de aprender cosas porque estamos fuera de ella, o es que esos conocimientos son menos importantes que los aprendidos dentro de la escuela?

Son estas preguntas centrales al momento de pensar en qué y cómo he aprendido lo que sé, desde que era estudiante, pasando por mi formación docente y los estudios posteriores que llevo realizando hasta hoy ¿Por qué en las escuelas aprendemos en descontexto? ¿Qué sucede con los aprendizajes fuera de la escuela, en la vida cotidiana?

La cultura mapuche da gran importancia a la observación y todas las formas de comunicaciones incluida la oral. Hace énfasis en las necesidades y cuidados de su propio entorno. Cuestiones que la escuela pasa muchas veces por alto. De esta manera, mis reflexiones van hacia cuáles son las maneras y los aprendizajes en que las personas *machi* se desarrollan y cuánto de esas formas de aprender han estado también en mi propia formación escolar y académica.

Con estas inquietudes, es que empiezo un recorrido por zonas rurales del sur de Chile buscando hombres y mujeres que se acercaran a estas formas del aprender.

Personas que sanan, que aprenden en el día a día y que conectan con su entorno más inmediato para mantener el equilibrio físico y espiritual de quienes las y los rodean o llegan buscando su ayuda. Personas *machi* ¿Cómo aprenden a sanar? Pregunta que luego se transforma en una interrogante central: ¿Qué y cómo aprendo yo en este viaje?

Al principio de la investigación, como señalaba en el capítulo 1 y 2, pensaba trabajar historias de vida de mujeres *machi*, pero con el correr del tiempo, me di cuenta que trabajar desde mi propia experiencia para construir conocimiento podría llegar a ser enriquecedor. Esto en la medida en que quedarán patentes los procesos de ese aprendizaje y, no perdiendo la perspectiva del aporte que pudiera llegar a ser para las personas que leyeran el trabajo realizado. Se hacía coherente trabajar una autoetnografía (Hernández y Rifá, 2011; Denzil y Lincoln, 1994; Ellis y Bochner, 2000).

La relación de mis experiencias con otras personas en un contexto sociocultural determinado se hace central para las construcciones de conocimiento, pues “se despliegan múltiples niveles de consciencia... y observa[n] con mayor profundidad las interacciones entre el yo y los otros” (Ellis, 2004, p. 37). Idea primordial cuando hablo de los aprendizajes entendiendo, como mencioné antes, que los procesos de aprendizaje no se limitan al espacio de la escuela.

A continuación presento mi autoetnografía. Se extiende a lo largo de los capítulos 3, relacionado con los relatos del trabajo de campo. El capítulo 4 sobre mis diálogos con la naturaleza. El capítulo 5 correspondiente a las búsquedas del bienestar y el sanar. El capítulo 6 sobre espacios pedagógicos y finalmente el capítulo 7, donde reflexiono sobre el proceso de formarse como maestra en paralelo a la misma acción en las personas *machi*. Por tanto, cada capítulo corresponde al desarrollo reflexivo de una dimensión.



CAPÍTULO 3

Relatos
del trabajo
de campo

El presente capítulo plantea el desarrollo del trabajo de campo en relación con personas mapuche y los aspectos más importantes de la cultura que configuran la construcción autoetnográfica.

De esta manera, evidencio también las dificultades para llevar a cabo el trabajo de campo en un contexto de conflicto y tensión marcado por aspectos político-sociales que son relatados en este capítulo.

3.1. El pueblo mapuche

El pueblo mapuche defiende su tierra como si fuera su madre y creen que espíritus guías de personas muertas, además de ser personas respetuosas de la naturaleza, sus ciclos y de todas las personas que habitan ella. Para comprender a estas personas y encontrar vínculos con mis propias experiencias fue necesario comprender su cosmovisión, sus luchas y sus relaciones.

3.1.1. Para situar y conectar con el pueblo mapuche

Si tuviera que resumir en una palabra la historia del pueblo mapuche, desde que comienzan los registros materiales, como ilustraciones o relatos escritos²³, diría que abuso. La historia marca el relato según quien la cuenta y en ese sentido, debería existir la posibilidad del acceso a todos los relatos que tejen la historia. Como es de suponer esto no pasó ni pasa en Chile.

Durante mi historia escolar primaria fui aprendiendo historia de una manera muy *amistosa*. Donde aprendimos que los españoles vinieron a *civilizarnos* y, el 12 de octubre es una fecha celebratoria donde las escuelas organizan actos especiales

²³ Antes de esto la oralidad era una de las formas más importantes de transmisión de las tradiciones, hábitos o lecciones. Por supuesto que existen otras formas como la observación de la naturaleza o el tejido de historias en telar, pero una de las que más se ve afectada a la llegada del hombre blanco son las formas de tradición oral.

para conmemorar el *Descubrimiento de América*. ¿Descubrimiento? El continente ya existía, las personas ya existían, las civilizaciones, los recursos, las tradiciones, todo ya existía. ¿Por qué entonces se habla de descubrimiento? ¿Qué descubría entonces el hombre blanco? Intento pensar sobre esto, e imagino que pensar en un territorio que no sabían que existía, al cual llegaban ahora por casualidad, estaría dentro de la categoría de descubrimiento. Esto pensando en un primer momento de la historia pero luego, ¿Seguirían pensando que eran descubridores? A día de hoy se sigue hablando en las escuelas del *Descubrimiento de América* y la *civilización indígena*.

Pensar que los españoles *civilizaron* a los nativos y nativas, los acercaron a Dios católico, educaron, vistieron y les enseñaron las costumbres del buen vivir es la perspectiva europea de la historia. La que, curiosamente se sigue contando en las escuelas. Relatos de abuso, violaciones, imposición de creencias o esclavitud, son algunas de las cosas que podrían contar las personas indígenas y que, no son de común conocimiento, al menos en Chile.

En la actualidad, los temas referidos al *conflicto mapuche*²⁴ tienen una circulación casi inmediata (sobre allanamientos a comunidades mapuche o procesos judiciales) a través de las redes sociales, twitter o facebook. Lamentablemente, los medios electrónicos que propagan estas noticias no comparten los mismos principios de información que los medios oficiales. Me refiero particularmente a los medios televisivos y radiales que poco informan sobre situaciones de violencia en territorio mapuche. Las cadenas radiales aún mantienen principios de información que ayudan a la difusión de estos hechos, ayudados eso sí, por las redes sociales.

La desinformación o indiferencia por parte de las personas en Chile, es una situación común, aunque es cada vez más común que las personas accedan a las noticias y la contingencia a través de los medios antes nombrados (yo misma lo hago). La indiferencia es cada vez menos y sectores de la ciudadanía, sobre todo estudiantes y gente joven se está haciendo responsable de la situación del pueblo mapuche. Así se han organizado marchas y manifestaciones haciendo sentir el malestar de la población por medidas injustas hacia personas mapuche o autoridades espirituales.

²⁴ Se le llama conflicto a pesar de ser más bien una persecución al pueblo mapuche.

Hablar del pueblo mapuche es hablar de muchos momentos en la historia. Es hablar de un pueblo que es hijo de la tierra, que la defiende y que se mantiene firme a día de hoy en su recuperación (ya desarrollaré más adelante, el tema de la recuperación de tierras en el sur de Chile).

A pesar de esta relación armónica del pueblo mapuche con su entorno, la imagen que tenían los políticos chilenos sobre el pueblo mapuche era muy distante de la que tenían ellos mismos de sus pares.

Un extracto del discurso pronunciado en la Cámara de Diputados por el diputado por Valdivia don Benjamín Vicuña Mackenna en 1868 lo demuestra:

Que el indio (no el de Ercilla, sino el que ha venido a degollar a nuestros labradores del Malleco i a mutilar con horrible infamia a nuestros nobles soldados) no es sino un bruto indomable, enemigo de la civilización porque solo adora todos los vicios en que vive sumerjido, la ociosidad, la embriaguez, la mentira, la traición i todo ese conjunto de abominaciones que constituye la vida del salvaje (Vicuña Mackenna, 1868, p. 7)

Otro ejemplo son las palabras del cronista español Diego de Rosales quien define al pueblo mapuche como “un instrumento y azote de Dios para castigar a los españoles” (Rosales, 1878 en Foerster, 1995, 27). Extracto que habla de un total eurocentrismo por parte de los recién llegados.

La población indígena, después de las campañas denominadas de “pacificación” de la Araucanía. La radicalización consistió en dar títulos de dominio sobre los terrenos que habitaban al momento del empadronamiento a grupos familiares de indígenas, proceso que terminó precisamente a comienzos del siglo XX. Su efecto sobre la población mapuche fue de hondas repercusiones, pues terminó para siempre con el sistema de asentamiento tradicional, caracterizado por su enorme capacidad de movilidad. De aquí en adelante, el mapuche queda confinado a su reserva, siempre de exiguas proporciones, y no puede abandonarla a riesgo de perder sus derechos sobre ella. El gobierno de Chile toma posesión de todas las demás tierras de la Araucanía y procede a incorporarlas al sistema económico del Estado mediante su venta, concesión o contratos de colonización con nacionales o extranjeros (Aldunate, 1996, p. 118).

Queda la sensación de que, además no hay voluntades políticas de mejora de condiciones del pueblo.

Por otra parte también existe algo de vergüenza por ser indígena.

Hoy día, la vergüenza por el origen étnico, el reconocimiento de ancestros indígenas y del mestizaje, se advierten en el enmascaramiento de la identidad étnica, cambio de apellidos y el ocultamiento o negación de la identidad. Frente a estos hechos dolorosos y traumáticos, la antropología y los antropólogos socioculturales poseen hoy día una misión preventiva y correctiva, puesto que con el incremento progresivo de la migración indígena a los grandes centros urbanos es necesario prevenir los conflictos interétnicos (Grebe, 1998, p. 21).

Por otra parte, la llegada de religiosos católicos europeos a tierras mapuche, marca también un hito.

Los casos más extremos son, tal vez, el de los misioneros que vieron a los indios como un grupo de bárbaros indolentes e inhumanos, y en de los nativos que terminaron confundiendo a los sacerdotes con hechiceros o “machis” inmensamente poderosos (Pinto, 1990, p. 19).

Muchas veces se llegó a pensar que el pueblo mapuche tenía características malignas.

Digamos por nuestra parte que esta concepción demoníaca con que los españoles interpretaron la cultura mapuche no era más que la proyección y confirmación de la *ideología* medieval europea sobre la hechicería, donde el lazo con el demonio era la nota dominante (Foerster, 1995, p. 18).

De manera bastante inteligente, pero no por eso menos invasiva, “los jesuitas cambiaron su manera de concebir el sacramento, el rito y su eficacia, y con ello reconocieron y respetaron todo lo valioso que había en la cultura indígena” (Foerster, 1996, p. 259). No sin pensar que Dios cristiano era el único al que tenían que rendir culto.

Los colonizadores españoles trajeron consigo además entre sus pertenencias la religión católica, que representó también la imposición de un orden patriarcal que, probablemente, llegó a ser más fuerte en sus “colonias” que en España. Simplemente crearon una sociedad basada en el fundamento masculino-militar (Quilaqueo, 2013, p. 21).

Según lo planteado por Quilaqueo entonces, fue ese fundamento masculino patriarcal lo que derivó en un carácter también masculino de relaciones sociales.

3.1.2. Algunas cuestiones importantes sobre las personas con las que desarrollé el trabajo de campo

La cultura mapuche tiene tres aspectos que para mí son fundamentales, tanto para la caracterización del propio pueblo como para mis propias experiencias de vida. La cosmovisión, el contacto con la espiritualidad, que da sentido a todo lo que hacen en la vida terrena y en directa relación con la naturaleza. La familia, grupo humano que organiza la cultura. Y por el último, el rol de las mujeres en la preservación de la cultura y las luchas sociales. Todos aspectos que hacen resonancias con mis propias experiencias de vida y, donde todas estas dimensiones son importantes y presentes a lo largo de toda mi vida. De esta manera encuentro cruces y diálogos con el pueblo mapuche en su constitución y creencias.

3.1.2.1. Espiritualidad

La cultura mapuche plantea como central su relación con la tierra²⁵, la naturaleza y sus ciclos. Creen en las relaciones con los espíritus ancestrales. Tienen la creencia de que “los antepasados son mediadores, intercesores, entre los hombres y las divinidades mayores” (Foerster, 1995, p. 74), los que se hacen presentes a través de los rituales chamánicos de las personas *machi*, que son “la figura dominante de los indios araucanos”²⁶ (Métraux, 1973, p. 155) y a través de los *nguillatunes* para rogar por buenas cosechas, salud o bienestar.

²⁵ La palabra mapuche significa gente de la tierra.

²⁶ He utilizado esta cita con una doble intención: en principio para dar cuenta de la importancia de la figura de las y los *machi* y en segundo lugar para evidenciar la utilización y normalización de la palabra *Indio* aún por investigadores en los años setenta, siendo que esta palabra se usa despectivamente en Chile para referirse a las personas mapuche. Esto da cuenta de la normalización de la mala utilización del lenguaje y de las formas peyorativas que se han utilizado en Chile par referirse a la etnia mapuche incluso en las investigaciones antropológicas más serias como es el caso de los trabajos de Alfred Métraux.

Los ritos más estudiados de la sociedad mapuche son el nguillatún y el machitún. En ambos el objetivo principal es la mediación entre lo sobrenatural y lo humano, expresada ya sea en acciones simbólicas destinadas a la obtención de medios de existencia- cuya dotación no depende nunca por completo de las capacidades humanas, sino de un orden divino (nguillatún)-, o a la restitución de la salud y el equilibrio síquico y social subvertido por la irrupción de fuerzas malignas que manipulan a enfermedad y la muerte (machitún) (Foerster, 1995, p. 88).

Para el pueblo mapuche, es de fundamental importancia el contacto con la naturaleza. En mi propia vida, la naturaleza es fundamental también para conectarme con mis propias necesidades curativas. Es gracias a ella que aprendo a reconocer plantas medicinales para buscar la cura a enfermedades comunes.

El pueblo mapuche, además de respetar e intentar conocer la naturaleza, poseen arboles sagrados que simbolizan protección y respeto (árboles presentes también en la casa familiar donde a día de hoy vive mi abuela paterna).

Las tres plantas sagradas más importantes para los mapuche son el *maqui* o *kulon* (*Aristelia maqui*), el canelo o *foye* (*Drymis winteri*) y el laurel o *triwe* (*Laurelia sempevirens*). Las herramientas rituales principales de la *machi*, el *rewe*, que simboliza el árbol de la vida, y el *kultrun* o tambor ritual, se confeccionan con esas plantas. El *rewe*, un tronco de árbol con muescas de peldaños que representa el cosmos en su extensión vertical, sirve como axis mundi personal a la *machi*. Los *rewe* usualmente se orientan hacia el Este y tienen lugares de ofrenda en ellos. Se hacen de madera de laurel o roble y de ramas de *kulon*, *triwe* y *foye*, las que son atadas a su costado (Bacigalupo, 2013, p. 436).

Con esto, entiendo que el mundo espiritual mapuche es de suma importancia para la cultura, pues es la dimensión que guía su relación con el mundo material, el cual respetan y cuidan. En mi caso la espiritualidad si bien, no tiene relación con espíritus de antepasados o protectores, siento que es un aspecto que me hace conectar con cuestiones que pudieran ser mucho más concretas pero que para mí, representan una dimensión espiritual. Como la cercanía con la naturaleza o el conocimiento y respeto de mi propio cuerpo. Con esto quiero decir que, mi propio concepto de espiritualidad tiene que ver también con mis espacios cotidianos, con el respeto a mi entorno y con sentirme plena con esas prácticas. Es como mencionaba al principio

del párrafo: la espiritualidad como una guía para relacionarme con el mundo material.

Según las investigaciones relacionadas con la espiritualidad mapuche entonces, puedo entender que en el ciclo de la vida existen también estados, en los que transitan. De esos estados, algunos son muy confusos para las personas y cuesta definir como de no vida o no muerte. Para pasar de la vida a la muerte y no quedarse en estos limbos, se requiere de ayudas, haciendo que este paso “sea provocado u orientado por mecanismos sociales (machi, parientes, acción ritual)... de este modo, es la sociedad la que logra efectuar el tránsito entre la vida y la muerte recobrando el orden alterado” (Slater, 1988, p. 41). Por lo anterior, es importante que reafirme la idea de que el pueblo mapuche posee la madurez de entender los distintos estados de la vida, los momentos en que se requiere ayuda y los espacios para proteger y hacer perdurar estas creencias y tradiciones.

Las actitudes relacionadas con los fenómenos de la cultura material están mediatizadas por la cosmovisión y la espiritualidad del indígena de mentalidad tradicional. Se da una relación íntima, profunda y respetuosa entre este hombre y las potencias del mundo sobrenatural y de la naturaleza silvestre. Pues se cree que estos mundos están habitados y animados por espíritus cuya potencia se proyecta en diversas experiencias cotidianas y procesos rituales. Y que los fenómenos naturales suelen estar dotados de poder y energía espiritual. Se atribuyen características espirituales a la naturaleza silvestre, cuyas potencias residen en ciertas plantas, árboles y animales, como también a ciertos fenómenos geológicos, atmosféricos o astrales (Grebe, 1998, p. 23).

En definitiva, todo está coordinado con las dimensiones espirituales y, sus acciones irán siempre en esa dirección.

3.1.2.2. La familia

En esta misma línea y, entendiendo que el pueblo mapuche busca el equilibrio entre el mundo espiritual, el mundo terreno y la relación entre ellos y ellas mismas, es que la familia se hace fundamental.

La *familia* mapuche es el núcleo o institución fundamental de la sociedad mapuche. Las comunidades (*lof mapu*) están formada por el conjunto de las familias en un determinado lugar o espacio geográfico y, a su vez, el conjunto de las comunidades forman la sociedad y Pueblo mapuche, que se rigen por el *Admapu* o legislación mapuche. La mujer dentro de la sociedad mapuche, a través del matrimonio se traslada a vivir a la comunidad del esposo (*anenche*=que viene de afuera) y así pasa a ser el factor principal de unión entre los diferentes linajes. Ella asume el rol (no forzado) de transmitir el idioma, las costumbres y valores culturales a los niños con la ayuda del padre e indirectamente de la comunidad (Quilaqueo, 2013, pp. 19–20).

Por lo anterior entonces, es que las tradiciones orales cobran gran sentido. No es la única forma de mantener y preservar las tradiciones y creencias mapuches pero, no es menor cierto que es una de las más importantes formas de mantener espacios de aprendizaje en las familias. Esto se hace importante no sólo para las personas mapuche, sino que para los pueblos indígenas americanos en general.

La tradición oral de los pueblos indígenas de América es antigua, diversa, compleja y duradera. Se basa en narraciones orales sobre mitos de los orígenes y las migraciones, canciones y cantos, ritos curativos, plegarias, oraciones, cuentos, nanas, chistes, narraciones personales e historias de aventuras de miedo (Bataille & Mullen, 1986, p. 17).

Hablar de tradición oral es fundamental pues, antes de la llegada de los hombres blancos a territorio indígena no existían registros escritos de sus leyendas o historias. Por tanto, ha sido la oralidad, fundamental al momento de hablar de la preservación de creencias y pensamiento mapuche.

Al igual que para el pueblo mapuche, mi familia es fundamental en la configuración de mis principales intereses, inquietudes y red de apoyo fundamental para todo lo que hago. Son precisamente las mujeres de mi familia las que articulan mis maneras de aprender fuera de la escuela, el interés por la naturaleza, el sanar y el enseñar. Y así, como en la cultura mapuche las mujeres y personas más ancianas son las depositarias y transmisoras de las tradiciones, en mi propia familia se construye también esa dinámica, donde la mujer más importante del clan es mi abuela materna.

3.1.2.3. Las mujeres

En mapudungun, mujer se dice *Domo* o *zomo*, que es lo femenino. “Literalmente domo significaría “*el instrumento o medio por el cual se accede al “más, a lo mayor”, “lugar donde hay excedente”, “donde hay más”, “el tiempo que canaliza la abundancia o un tipo de calidad mejor, un “ser mayor”* (Mora, 2001, p. 115), por tanto, las mujeres están en un estadio de importancia fundamental dentro de la cultura mapuche. Lo que sin duda me deja pensando, considerando que en la actualidad, no sólo son reprimidas por ser mapuche, sino también por ser mujeres en un estado machista.

Por otra parte y, para que no quede la sensación de que las mujeres pudieran ser pensadas como superiores dentro de la cultura mapuche, Francisca Quilaqueo apunta:

La cultura mapuche en su esencia sitúa a ambos géneros masculino y femenino en un mismo nivel y con roles definidos, que marcan las relaciones sociales entre hombre y mujeres, en condiciones de respeto e igualdad (Quilaqueo, 2013, pp. 77-78).

Las mujeres mapuche se caracterizan por su generosidad a la hora de criar, aprender y enseñar con más mujeres o en grupos de personas. Carácter que se abrió paso al momento de verse como sostenedoras de la familia mientras los hombres permanecían en guerra con los españoles.

Sus actividades cotidianas estaban marcadas por la solidaridad y cooperación entre ellas. Esto se daba principalmente por la ausencia de los hombres, ya que ellos permanecían la mayor parte del tiempo alejados del núcleo familiar debido a los permanentes conflictos de guerra que debían enfrentar. De esta forma las mujeres asumían casi la totalidad del trabajo, tanto doméstico como productivo (Rodríguez, 2004, p. 13).

De esta manera, el carácter de las mujeres es también afectado por la llegada del hombre blanco a sus tierras. A pesar de esto, cosa que se repitió en toda América, algunos rasgos femeninos se han mantenido y repetido de generación en generación.

En su condición de madre, la mujer a sido sanadora desde los comienzos de la humanidad. Como “productora de vida”, la mujer ha sabido pronunciar palabras misteriosas, entonar cánticos mágicos, aplicar toques sanadores, visualizar imágenes y utilizar plantas y gemas para tratar el desequilibrio de la enfermedad (Gardner, 1992, p. 11).

Aspectos que Gardner, plantea como generales de las mujeres del continente, pero que sin duda calzan con la figura de mujeres mapuche y mujeres *machi*. Aún en la actualidad estas características se mantienen, siendo aspectos observados no sólo en las propias familias, sino también en las escuelas donde las propias profesoras asumen un rol muy maternal. Cosa que he observado siendo estudiante pero también como profesora, entre mis colegas docentes.

Llevando estos relatos a mi propia experiencia, sobre la generosidad de las mujeres por compartir experiencias y conocimientos, identifico que es un rasgo distintivo también de las mujeres de mi familia. Es mi abuela paterna gran responsable de mis intereses artísticos y herbolarios. Con esto, me hago eco de las tradiciones familiares femeninas mapuche e identifico que esas formas de hacer comunidad son también las mías.

Retomando la idea anterior, sobre la llegada del hombre blanco a territorio mapuche, hubo cambios. Y no sólo por los efectos de la guerra, sino también por sus creencias, sobre todo por el cristianismo y sus efectos sobre las actividades femeninas del cuidado de los enfermos y las actividades chamánicas que antes de su llegada eran de hombres y mujeres y, desde aquí se tornan innegablemente femeninas. La cultura occidental “ha ejercido sobre la ideología chamánica araucana una influencia innegable. La profesión, antiguamente abierta a personas de uno u otro sexo, parece haber sido luego ejercida en particular por el sexo femenino” (Métraux, 1973, p. 155), esto puede ser uno de los primeros antecedentes del vuelco hacia lo femenino en el ejercicio del sanar. Y de aquí la relación que se da entre las mujeres y la naturaleza, “lo femenino de la cultura mapuche representa el medio que dispone la naturaleza para acrecentarse y mejorarse a sí misma, una suerte de instrumento personalizador de la abundancia, la fecundidad y el poder de “ser más” (Mora, 2001, p. 115).

Entiendo entonces y a la luz de las evidencias, que las mujeres son entonces, multidimensionales y, si bien son fundamentales para la mantención de las

tradiciones, lo son también para el trabajo de la crianza de las y los hijos y el tejido artesanal. “El tejido transmite conceptos sagrados para los mapuches, destinados, principalmente, para ser leídos y revelados en familia” (Gordon, 1986, p. 218). Estos tejidos, que también cuenta historias.

Mediante la faja decorada, la mujer mapuche es la conservadora, transmisora de la experiencia e historia de su pueblo. De ella depende, en gran medida, la continuidad y la sobrevivencia de la cultura mapuche manifestada a través del idioma, del arte de la alfarería y del tejido, como también de las prácticas religiosas terapéuticas y chamánicas (Gordon, 1986, p. 222).

Así, se entiende que las mujeres tienen múltiples roles y compromisos dentro de sus comunidades. Tal como las mujeres actuales, dentro de las cuales también me encuentro.

Pero la relación con la tierra y, la sanación es un tema central para ellas y para mí. Se hace transversal a todo lo relacionado con el pueblo mapuche y mis propias formas de hacer del cotidiano una manera de estar en conexión con la naturaleza.

La principal preocupación del pueblo mapuche, y la mía como parte de la sociedad chilena, es la recuperación de tierras. Pues existe una dependencia de la tierra con lo divino y la necesidad de salud.

La mujer chamana es poderosa y temida. Ella domina y manipula lo sobrenatural, por eso es peligrosa; conoce los **lawen** (remedios) y los secretos de plantas, árboles; tiene la facultad de devolver el equilibrio al cuerpo enfermo por medio del rito del **machitún** (Montecino, 1995, p. 47).

Las mujeres *machi* son poderosas y guían a las personas no sólo a encontrar el bienestar, sino que también son líderes políticas muy respetadas. Las mujeres mapuche también han sido fundamentales en la lucha por la recuperación de tierras en el sur de Chile.

En este sentido debe rescatarse y visibilizarse el papel primordial que tiene la mujer en la resistencia cultural de su pueblo, pues desde la reproducción y la relación que sostiene con la vida interna o doméstica de sus comunidades, lleva aquellos

conocimientos ancestrales esenciales a sus hijos y entorno, lo que provoca que las fronteras de su identidad se vayan fortaleciendo en el tiempo y permitan la mantención de la cultura mapuche (Morales & Muñoz, 2005, p. 40).

De este modo, las mujeres luchan por sus derechos y yo lucho a su vez, por los derechos de las mujeres.

A diferencia de los tiempos de la Guerra de Arauco, la lucha ahora es transversal a hombres y mujeres. Ya no hay diferencia al momento de recuperar las tierras porque entienden que para vencer los abusos de los estados chilenos, es necesario estar unidos, defender la naturaleza y a sus líderes espirituales.

3.1.3. Situación político y socio cultural en la actualidad

Este apartado es sin duda uno de los más importantes de la investigación. En la actualidad, el pueblo mapuche es perseguido, encarcelado y violentado por parte del gobierno. Mantienen un doble discurso: por una parte incrementan los beneficios para becas de estudios o proyectos comunitarios. Por otro, son perseguidos y encarcelados por intentar recuperar algo de las tierras ancestrales de las que eran poseedores y poseedoras a la llegada e instalación del hombre blanco. Así pasaron por alto sectores que para el pueblo mapuche son sagradas. Esto tiene su raíz en las decisiones gubernamentales que entregaron parte de las tierras mapuche a colonos, criollos²⁷ y extranjeros pues, las personas mapuche no tenían títulos de propiedad de los lugares donde vivían, por tanto para el gobierno no eran legítimos propietarios. Al respecto, José Aylwin señala:

En 1866, la intención del Estado chileno de ocupar la Araucanía a fin de incorporarla al desarrollo agrícola del país, llevó a la dictación de una legislación en que declaró las tierras indígenas al sur del Bío Bío como “fiscales”, facultando a las autoridades a rematarlas a particulares para su colonización, creando una Comisión Radicadora de Indígenas que ubicaría a estos en terrenos de su pertenencia.

²⁷ Chilenos y chilenas descendientes de españoles y españolas.

La ocupación militar de la Araucanía por el ejército chileno en 1881, y el sometimiento definitivo de los mapuche a las autoridades y leyes nacionales, vino a poner en marcha el proceso de radicación de este pueblo en comunidades a reducciones a través del otorgamiento de los denominados “títulos de merced”.

En virtud de estos títulos-alrededor de tres mil- se radicó a los mapuche en 510 mil hectáreas (el 6.39 por ciento de su territorio ancestral), generalmente las de peor calidad. El resto de las tierras, las más ricas, fueron entregadas a colonos nacionales y extranjeros, a título gratuito en el caso de estos últimos (Aylwin, 2005, p. 3).

Por su parte, Francisca Quilaqueo Rapiman (2013) explica que la gran mayoría de personas extranjeras llegadas a Chile, venían con la convicción de mejorar sus niveles de vida, pues la mayoría eran pobres en sus países y no tenían acceso a bienes o al desarrollo propio de sus lugares de procedencia. Quilaqueo explica al respecto:

Llegaron con el objetivo y el deseo de adquirir propiedades, pero partiendo de unas costumbres y hábitos culturales propias de gente muy pobre y sencilla. Por su condición social, no habían tenido acceso al desarrollo socio-cultural de su país de origen, y aquellos migrantes que tenían alguna mesería o profesión (o eran más letrados) se quedaron en Santiago.

Posteriormente, los colonos ya de origen *chileno-criollo* que seguían empobrecidos, con apoyo del Estado penetraron masivamente en tierras mapuches para conseguir realizar “sus” ideas de propiedad privada, protagonizando la transición de una forma de feudalismo a un capitalismo rural similar al que tuvo lugar en esta época en Europa, que expulsó y redujo a los mapuches cada vez más de sus tierras, con apoyo de instituciones chilenas (Quilaqueo, 2013, p. 22).

Este tipo de situaciones que marcan la historia del pueblo mapuche, han ido a lo largo de los años, cultivando un malestar general por parte del pueblo. Eso sin mencionar la marginación y la pobreza progresiva de las comunidades luego de la *Pacificación de la Araucanía*. Con los territorios al sur del río Bío-Bío y hasta el río Toltén invadidos, son víctima de la llamada *radicación*, que se inicia en el año 1883 y se extiende hasta 1920. Esto mediante los llamados “título de Merced” nombrados anteriormente (Aylwin 2005), “esto significó un dramático proceso de marginalización y usurpación de las tierras y bosques, iniciándose un rápido proceso de empobrecimiento, en particular por la pérdida de su capital físico y natural”

(Quilaqueo, 2013, p. 29). Así el pueblo mapuche va perdiendo progresivamente sus territorios.

Los mapuches perdieron el 90% de su masa ganadera al no considerarse en la asignación de tierras, los terrenos que empleaban para pastizales (pastoreo). De esta forma, la descapitalización fue violenta debido a que el ganado constituía en índice de riqueza y el equivalente general de intercambio [...] además de los terrenos asignados [...] Eran sueldos de ladera que se erosionaron (pronto) con el tiempo (El Mercurio electrónico, 1999 en Quilaqueo, 2013, p. 29).

La reducción de tierras que desde tiempos inmemoriales pertenecían a las comunidades, ahora eran expropiadas y cedidas a personas extranjeras que se adjudicaban la pertenencia de las tierras con títulos de dominio. Este documento innecesario para las personas mapuche que viven comunitariamente y se consideran hijos e hijas de la tierra, no sus dueños pues es un lugar de encuentro, donde se comparten tanto las bondades de las cosechas como los momentos ceremoniales.

El despojo de tierras es uno de los principales problemas a los que se enfrenta la cultura mapuche hasta el día de hoy.

La tierra no es sólo el espacio donde se cultivan los alimentos, es también el lugar desde donde se recolectan las plantas medicinales utilizadas por las personas sanadoras de las comunidades. El lugar físico donde las personas realizan las ceremonias que las sanan, conectan con su mundo espiritual, sus antepasados y espíritus protectores.

Las luchas del pueblo mapuche en la actualidad no apuntan a intereses personales, son reclamos colectivos.

En las sociedades tradicionales los conflictos étnicos eran (y son) de carácter local. Los conflictos modernos, en cambio, tienen como reivindicación central los derechos colectivos indígenas, el reconocimiento de la diversidad en la sociedad, y por tanto la capacidad reivindicada de autonomía, autogestión y autogobierno (Bengoa, 1999, pp. 9–10).

Luchas por el reconocimiento de la propia cultura que podría pensarse en relación natural con el desarrollo de la nación chilena, sin embargo no lo es. Para el pueblo mapuche ha sido una lucha constante desde la llegada de los españoles el mantenerse en sus territorios. Lamentablemente no sólo se pasaron a llevar los asentamientos territoriales, sino también las tradiciones, creencias e incluso la fe. Punto importante al momento de hablar del carácter actual de la cultura mapuche que cuenta con un alto porcentaje de creyentes en Dios católico y evangélico protestante.

Puedo pensar en una falta de voluntades para solucionar en algo la actual situación del pueblo originario más importante y numeroso de Chile. En un país que le cuesta reconocer su carácter mestizo y que mira a occidente con admiración, ensombreciendo lo que sucede en el propio país es difícil pensar en soluciones a las necesidades mapuche. Pensar en una suerte de *compensación* a los abusos que llevan siglos realizándose es cada vez más difícil. En 1999 José Bengoa, historiador y antropólogo chileno se hizo algunas preguntas:

Al comenzar el siglo veintiuno se plantea de nuevo el desafío. ¿Serán capaces el Estado y la sociedad chilena de establecer nuevas relaciones con el mundo indígena o reiterará su tradicional posición asimilacionista de homogeneidad etnocultural del país y de no reconocimiento de la diversidad existente? (Bengoa, 1999, p. 12).

Años después esta última pregunta parece pertinente y, podría haberlo sido hace cien años también. La relación Estado, nación, mapuche y personas chilenas parece no cambiar. Lo peor es que parece ser una constante a través de los años. A pesar de esto, el estado insiste en institucionalizar a los pueblos originarios y de crear organismos que se preocupen de manera exclusiva de sus demandas. Un ejemplo de esto es la creación de la Corporación nacional de desarrollo indígena CONADI. “La constitución de la CONADI, abre las puertas para la implementación de una nueva política indígena en el país que permita su desarrollo integral con respeto a sus identidades y culturas propias” (Aylwin, 2005, p. 18).

A pesar de estos avances insuficientes y en ocasiones poco respetuosos de las verdaderas demandas mapuche (entrega de tierras no ancestrales por ejemplo). Las medidas arrastradas por los gobiernos durante años, sólo han logrado que aumente la desconfianza y la concentración del poder en los sectores más enriquecidos del

país, que en ocasiones, es coincidente con las familias beneficiadas por la entrega de tierras a los colonos.

Junto con los colonos alemanes adviene el nacimiento del latifundio en el sur de Chile y el despojo de las tierras mapuches (Ley de Propiedad Austral 1930). No es coincidencia, en la actualidad, la superposición legal que existe entre los terrenos indígenas y los ocupados por colonos alemanes. El latifundio legitima en el sur de Chile, una fórmula de poder y subordinación que se instala en el seno de la sociedad y genera una clase política dominante, constituida por ganaderos y hacendados de las provincias de Valdivia, Osorno y Llanquihue (Colipán, 2008, p. 15).

Luego del retorno a la democracia, luego de la dictadura militar de Augusto Pinochet, las luchas sociales, comienzan a aparecer nuevamente. Una de ellas es la recuperación de autonomía por parte del pueblo mapuche, “a partir de 1992 se vive entre estos aborígenes un movimiento de recuperación de su identidad cultural, e incluso surge un movimiento, minoritario de autonomía que insiste en conseguir un país (...) independiente del Estado y gobierno chilenos” (Orellana, 1994, p. 170). Pensamiento que permanece hasta ahora con los movimientos y luchas sociales que en los últimos años ha ido en aumento.

3.1.3.1. Hoy: tierras y resistencia

En la actualidad y, según el censo del año 2012 en Chile, “los mapuche son 1,2 millones de personas, constituyéndose como uno de los grupos indígenas más numerosos de Sudamérica (Instituto Nacional de Estadística, Censo 2012)” (Bacigalupo, 2013, p. 432). Y se constituye como un ícono de la resistencia ante los abusos por parte del gobierno y sus maneras de control a través de fuerzas armadas. Pero el pueblo mapuche no deja de resistir y sigue pidiendo el retorno de sus tierras.

María Luisa Femenías, reflexiona acerca del carácter de la identidad étnica y la resistencia.

La reducción (...) de la importancia de la intersección etnia-género crea ‘lo diferente’ como *identidad de resistencia* (...) opuesta a lo ‘uno blanco’. América latina es

‘impura’, es decir mestiza (...) sujetos multiculturales, de identidades múltiples, capaces de desarticular las estructuras identitarias naturalizadas y de promover fuertes cambios en sus grupos de pertenencia (Femenías, 2007, pp. 19–20).

Me pregunto entonces ¿Es la resistencia parte del carácter propio de las sociedades ‘impuras’? ¿Es un rasgo que se mantiene en el tiempo sin importar la lucha que se esté dando? ¿Sería un rasgo identitario más que una actitud aislada dado por las situaciones socio-culturales? A medida que me voy haciendo preguntas surgen más y más dudas. ¿Cómo puede un pueblo permanecer unido si es desterrado de lo que por derecho propio es la base de su cultura y su identidad? Por ello es que la consciencia de pertenecer a los márgenes de las sociedades, no sólo en latinoamérica, sino también en lugares tan distantes como India o Senegal tienen puntos en común y, se construye el diálogo e intercambio de experiencias que hacen que sea el momento posterior a terminadas las últimas colonias, el espacio propicio para hablar de la condición de haber estado sin voz, de no haber sido parte del contar la historia, situación que también afecta a América latina, a Chile y a las mujeres en particular.

El pueblo mapuche, no cree en la propiedad privada de las tierras, y se consideran “sus brotes, sus hijos e hijas” (De la Fuente: 2008:12). La relación con la tierra no es de propiedad simplemente, es una relación vital, proporciona todo lo que necesitan para vivir, tanto alimentos como medicinas. La tierra no se considera un objeto por tanto, sus argumentos de dominio de tierras sin documentos legales, para la cultura occidental no tienen ninguna validez. Por tanto, existe un aprovechamiento por parte del Estado de Chile y los empresarios agrarios y ganaderos.

Los mapuche se quedaron prácticamente sin tierras, base de su cultura, por ende el cultivo de plantas para sanarse y desarrollar rituales sagrados se torna difícil.

En una conversación entre Víctor Hugo de la Fuente, director de la editorial Aún creemos en los sueños y la Machi María Ancamilla relata:

Nos han quitado nuestros remedios, tenemos que salir lejos para recogerlos. Los pinos de los winka/chilenos usurpadores han secado el agua, por eso han desaparecido las plantas y hierbas medicinales, por eso nos estamos enfermando nosotros y nuestros animales. Los winka están enfermando a nuestra Ñuke Mapu/Madre Tierra (De la

Fuente, 2008, p. 17).

Con este relato queda claro que las personas mapuche consideran la tierra como el centro de todo cuanto hacen, es ella la que alimenta y mejora. Sin ella, pierde sentido su propio pueblo, pierden uno de sus principales elementos identitarios. Y es Chile, como gobierno, el que los ha despojado de su Ñuke Mapu²⁸ con leyes de otorgación de tierras a colonos europeos. Ese mismo país del que no se sienten parte pero que hace del pueblo mapuche también parte de Chile.

Las únicas medidas hacen referencia a la creación de la Ley Indígena 19.253 y “que no establece la demanda central: la recuperación de las tierras usurpadas y conceptualiza la realidad mapuche como fenómeno social” (De la Fuente, 2008, p. 33). Esta ley creó la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena CONADI, institución que apoya a las comunidades indígenas con proyectos y ayudas económicas. Aunque me parece que son también instancias de control y tranquilización del pueblo mapuche para así minimizar la tensión sobre los conflictos que apuntan a la recuperación de tierras y la autonomía. Una forma de mantener la tranquilidad y propiciar la colaboración desde el pueblo mapuche hacia el gobierno. Sin embargo, esto no aplaca las agresiones violentas hacia personas mapuche. Y a pesar de las aparentes voluntades por mejorar las relaciones institucionales entre las comunidades y el gobierno. Siguen siendo un pueblo empobrecido e invisibilizado por las esferas de poder, pero que sin embargo, no se deja vencer “El *newen*²⁹ ofrece una resistencia epistemológica a los discursos de poder, político y espiritualidad de la sociedad chilena” (Bacigalupo, 2010, p. 12), lo que finalmente deja la sensación de que son personas chilenas sólo en el aspecto legal, pero que nunca se sentirán como tal.

La marginalización del Pueblo mapuche y la creciente pobreza que comenzó con época de la Independencia de Chile (1810), tiene su fundamento en particular en la llamada “Pacificación de la Araucanía” que se inició en el año 1861, durante el gobierno de Don José Joaquín Pérez (1861-1871). Esta “pacificación” en realidad fue una invasión militar ordenada por el Estado para anexar al territorio chileno el territorio mapuche que hasta entonces era independiente, y que se extendía entre el río Bío-Bío y el Toltén. Los territorios ocupados se entregaron a colonos que llegaron de Europa y

²⁸ Madre tierra en mapudungun. Lengua mapuche.

²⁹ Fuerza o energía.

a chilenos criollos.

Con el territorio invadido se produjo “la radicación” que se inició desde el año 1883 hasta 1920. En este proceso se entregaron los llamados Títulos de Merced a los mapuches a partir de reducciones de tierras de un promedio de poco más de seis hectáreas por persona. El resto del territorio se les entregó a los colonos, así fue el inicio del latifundio en el territorio de los mapuches. Esto significó un dramático proceso de marginalización y usurpación de las tierras y bosques, iniciándose un rápido proceso de empobrecimiento, en particular por pérdida de su capital físico y natural (Quilaqueo, 2013, pp. 28–29).

Con este panorama, el pueblo mapuche que vivía del trabajo de la tierra, se ve obligado a migrar a la capital del país para desarrollar actividades de servicio que, eran muy mal pagadas. De esta manera se contribuyó al crecimiento de la capital en zonas periféricas, haciendo aumentar las condiciones de pobreza de las personas mapuche.

Con el correr de los años, se ha intensificado la idea de la recuperación de tierras que, en la década de los veinte dio paso a la explosión demográfica de Santiago. Actualmente, existen organismos como Consejo de todas las tierras, que buscan el reconocimiento de la deuda estatal hacia el pueblo mapuche, pero el diálogo se hace muy difícil, pues “los gobiernos chilenos rechazan a los líderes mapuches contemporáneos como terroristas bárbaros y masculinos, que exigen autonomía y soberanía y que se oponen a los proyectos nacionales de desarrollo” (Bacigalupo, A, 2010, p. 16).

En los últimos años, los enfrentamientos entre las fuerzas policiales y las comunidades mapuches ha sido en extremo violento por parte de la policía y los medios de comunicación hacen lo suyo invisibilizando las situaciones de abuso en los campos del sur o las huelgas de hambre en las cárceles donde muchas personas mapuche han permanecido meses sin una causa clara de su encarcelamiento. Todo bajo la ley antiterrorista desarrollada durante la dictadura militar de Augusto Pinochet. “Ahora en los últimos años, con la militarización de comunidades mapuches y durante los muchos allanamientos efectuados en busca de supuestos “terroristas”, las familias han sido violentadas por carabineros, suponiendo una constante amenaza de violación de sus derechos mínimos” (Quilaqueo, 2013, p. 24).

Esto sin hablar del abuso que se ha hecho a niños y niñas, quienes han sido atacados con armas de fuego en los propios campos donde se encuentran sus casas.

Por nombrar sólo dos ejemplos, Patricia Troncoso, acusada por la ley antiterrorista, sostuvo una heroica huelga de hambre de 111 días, las hermanas Berta y Nicolasa Quintreman, dignas mujeres mapuches, que desde el Alto Bío Bío en territorio Pehuenche, protagonizaron una enorme lucha por la defensa del territorio, donde se inundaron tierras sagradas para la construcción de una represa (Quilaqueo, 2013, pp. 46–47).

En este punto, la reflexividad tiene suma importancia. Debo pensar en la construcción de mi propia memoria en torno a todas las situaciones descritas y mi rol como mujer chilena y educadora. Es fundamental tener un posicionamiento en esta cuestión, informarse y tener opinión.

En el sentido de que su energía intelectual procede de la incesante interrogación a la que el presente somete al pasado. La historia se halla construida totalmente sobre la premisa, la de que sin pasado no puede haber presente excepto como una instantaneidad sin rasgos (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott & Trow, 1997, pp. 136-137).

Hablar de reflexionar es pensar también que el pueblo mapuche lucha por lo justo. Mi pensamiento es absolutamente crítico con quienes desconocen la herencia indígena en Chile. No se puede perder la memoria de los acontecimientos que construyeron Chile. “La memoria supone una valiosa mediación entre los individuos y la vida social, una herramienta cultural que nos ayuda a “dar voz” a sujetos que suelen ser marginados e ignorados (Bal, 2002, p. 236). Ignorados por el propio país que habitamos. Dar espacio a la memoria es también reconocer historia, se relaciona con el pasado, pero es en el presente donde los ejercicios de mirar hacia atrás encuentran lugar. La memoria por tanto, “puede representar la compleja relación que existe ente el análisis cultural y la historia” (Bal, 2002, p. 237).

Queda la sensación de que todo lo que con ellas y ellos se relaciona no tuviera importancia para nadie más que para estas personas. Y el estado, que debiera ser uno de los organismos más involucrados en el bienestar de las personas de su país no hace eco de los reclamos.

Evidentemente el Estado no ha sido capaz de dar una solución a este problema que afecta al país entero, porque sabemos que el pueblo mapuche es una de las bases genéticas e identitarias del pueblo chileno. De tal manera que este conflicto nos concierne a todos y no va a tener solución hasta que el Estado no parta por reconocer su responsabilidad y además, por hacer un reconocimiento oficial en la Constitución del carácter plurinacional, pluriétnico que tiene y que debe tener oficialmente la República de Chile (Grez, 2014).

Como mujer y, profesora chilena, no puedo más que pensar en la importancia de mi rol para visibilizar las situaciones de injusticia y crueldad que se han llevado a cabo con el pueblo mapuche durante ciclos. Además de indagar en mis propios relatos de vida que logran dialogar con las formas de vivir mapuche y que ahora constituyen mi investigación autoetnografía. Soy consciente de que no puedo pensar en cambiar una realidad como por arte de magia, pero sí de dar testimonio de mis propios procesos de aprendizaje en relación con personas mapuche.

Es mi objetivo a través de esta investigación visibilizar las propias relaciones de aprendizaje y las experiencias del trabajo de campo que me hicieron cuestionar mis propias prácticas pedagógicas a la manera occidental.

Pensarme como profesora de artes en Chile, es también pensarme como activista, como facilitadora para mis estudiantes sobre sus propios ejercicios de memoria en relación a sus experiencias y los acontecimientos que nos configuran como chilenos y chilenas.

3.2. En el campo: Dificultades para llevar a cabo la investigación

Llegué a hacer el trabajo de campo en un momento muy complicado para el pueblo mapuche. En enero de 2013 en la Región de la Araucanía se había realizado un ataque incendiario al fundo de un matrimonio perteneciente a una de las familias más poderosas de Chile, los Luchsinger, poseedora de una de las fortunas más grandes del país. El matrimonio de ancianos, Luchsinger Mackay falleció

carbonizado cuando su casa fue incendiada. Eran sindicados como responsables personas mapuche³⁰.

Luego del incendio de la casona patronal de la familia de empresarios Luchsinger y la consecuente muerte de la pareja de ancianos, Bernard Luchsinger y su esposa Vivianne McKay, ocurrido tras un incendio provocado por encapuchados durante la madrugada de este viernes, fuerzas especiales de carabineros han arremetido con suma violencia contra comunidades mapuche en la zona de Cautín³¹.

Se detenían también en la misma época a *machi* de la regiones de la Araucanía, Bío Bío y Los Ríos. Se realizaron allanamientos por parte de la policía de investigaciones en la casa de *machi* Millaray Huichalaf en el sector de El Roble, Carimallín, momento que se ve en la primera fotografía de la figura 6. Es detenida junto a otras cuatro personas que se encontraban en su casa en ese momento y que son también detenidos y permanecen con ella en todo momento como se ve en la segunda fotografía. Junto a ella se detiene al también *machi* Tito Cañulef, del territorio de Cunco de San Juan de la Costa, quien es apoyado por simpatizantes que se agolpan en la puerta de la cárcel como muestran la dos últimas fotografías. La policía realiza allanamientos a comunidades mapuche de manera intensa, sorpresiva y sin ningún tipo de miramientos a niños, niñas, mujeres o personas ancianas. En las imágenes se puede ver el momento de las detenciones e ingreso a la cárcel de Valdivia.

³⁰ En mapudungun, el idioma mapuche, el plural de esta palabra no existe, al igual que la palabra machi que carece de plural en lengua originaria, por tanto no usaré la S final aún cuando me refiera a más de una persona.

³¹ Nota tomada del periódico digital "El ciudadano".



Figura 6: Imágenes correspondientes a la detención de *machi* Millaray Huichalaf y *machi* Tito Cañulef, Enero de 2013.

Con estos acontecimientos pienso en cómo fueron los españoles quienes llegaron a usurpar tierras mapuche sin más. Luego los colonos traídos por el gobierno de Chile para trabajar sus tierras, mientras que las personas mapuche fueron desplazados más y más a pequeños trozos de tierra. Medidas que el gobierno fue tomando por considerar que las personas extranjeras tenían mayor fuerza de trabajo que las personas que tenían toda la historia de su pueblo en el mismo lugar.

*¡Flojos, sucios, borrachos!*³² Fueron algunos de los apelativos que escuché durante este tiempo de trabajo de campo para referirse a la gente mapuche.

Vinieron a mejorar la raza, fue otra frase que escuché decir para referirse a las personas europeas que vinieron a adueñarse de las tierras con documentos oficiales que el mismo gobierno les otorgó. Dándoles además casa, animales y semillas de manera gratuita para que dieran *vida útil* a las tierras que anteriormente el pueblo mapuche cuidaba como a su madre. Esto para la visión occidental era no sacarle suficiente provecho. Un contrasentido para la gente mapuche. Uno de los comuneros detenidos junto a *machi* Millaray y Tito, dice: *Somos hijos e hijas de la tierra, no sacamos provecho de ella, recolectamos lo que ella nos da, lo que*

³² Extracto de entrevista a Yolanda Fuentealba. Consultar la entrevista completa en el anexo al final de la tesis en su versión digital.

*realmente necesitamos, ella es tan sabia que sabrá otorgarnos lo que necesitamos, ni más ni menos, no la forzamos a más, porque no es necesario*³³.

Alex, un comunero mapuche con el que tuve esta conversación, estaba detenido acusado de quemar el fundo Pisu Pisué, en la comuna de Río Bueno en la Región de los Ríos, junto a *machi* Millaray Huichalaf (condenada por encubridora), *machi* Tito Cañulef y otros comuneros mapuche .

Alex me contaba que los sacaron de la casa de la *machi* de la comunidad sin ninguna explicación. Llegó la policía y detuvo a todas las personas que estaban ahí. Él ni siquiera era parte de esa comunidad pues, había viajado hasta la casa de la *machi* para hacerse un tratamiento de salud, por supuesto los policías no creyeron su versión.

En este ambiente enrarecido y de desconfianza, me instalé en el sur de Chile en busca de *machi* que me quisieran ayudar con la investigación de la tesis doctoral. Todo esto pensando que aún podría hacer historias de vida.

Llevaba una pauta de trabajo basada en ideas de Francisco Ferrándiz (2001), sobre todo pensando en la entrada al campo y la contingencia, pero consciente que “el contexto personal, social, académico o incluso político es, por lo tanto, muy importante en la selección del tema” (Ferrándiz, 2011, p. 46). Mis principales preocupaciones eran explicar lo mejor posible en qué podía consistir la colaboración y que no pensarán que quería sacar algún provecho adicional de los encuentros que se realizaran. Pero claro, era difícil. La coyuntura política-social del pueblo mapuche no era de las mejores para iniciar un trabajo de campo *exitoso*, lo que para mí se reducía a conversar con personas *machi* por un par de horas. Pensaba que si podía propiciar un diálogo con una ya era un avance, pero no dejaba de ser un tema difícil considerando que, en primer lugar no soy mapuche, venía de una universidad extranjera y además buscaba a las líderes espirituales de las comunidades que en estos días eran las más buscadas por la policía, independiente de donde estuvieran sus comunidades.

³³ Esta explicación fue dada por un comunero mapuche en el marco de una visita a los detenidos por la quema del fundo Pisu Pisué, en la cárcel de alta seguridad de Valdivia, región de los Ríos. (nota realizada como parte del relato construido inmediatamente después de la visita a la cárcel)

La tarea no era nada de fácil. Mis expectativas eran bajas, incluso pensando en hacer el relato de un trabajo de campo desde el fracaso. Así y, como no tenía ninguna expectativa de éxito en el trabajo de campo es que todo lo que pasara sería sumado a la experiencia, lo bueno, lo malo, los silencios y las conversaciones.

Traté de no hacerme un esquema muy positivo de trabajo porque sabía que sería frustrante no lograrlo. Podría decir que me dejé llevar más que nada por la intuición.

Hice algunos contactos previos a la llegada al campo para tener algún encuentro seguro. Lamentablemente no tuve buena suerte.

Mi prima me dio el nombre de una *machi* de la región donde ella vive, la Región de Los Lagos en el sur de Chile para comenzar a tirar millas con la investigación.

Le envié un mail a su correo personal, sin intermediarios. Le conté a grandes rasgos lo que quería hacer. Me respondió que podría ayudarme, pero que le preocupaba el trato que tuviera el tema y que le interesaba dar una buena imagen a la *academia* y la gente que leyera el trabajo. Me preguntaba además cuáles serían sus honorarios y sobre un viaje al final de la investigación. Esto último no lo entendí mucho, no sabía para dónde quería ir. Le contesté que tenía todo el interés de trabajar con ella, que trataría de hacerlo lo mejor posible pero que mis recursos económicos eran muy limitados y, que me era imposible pagarle por su ayuda. Nunca contestó el correo.

Le conté a mi prima sobre esto. Quedó igual de sorprendida que yo porque se supone que las *machi* no pueden salir de su territorio “ella no puede salir a otras partes que no sean mapuches. Ya que atender a la gente que no es mapuche, esto a dios no le agrada, ya que es Él quien le da el poder a las *machi* que son de bien” (Ñanculef & Gumucio, 1991, p. 58) en la actualidad esto ya no es tan estricto pues muchas personas *machi*, tienen entre sus pacientes a personas no mapuche. Da para pensar también esta afirmación sobre la petición de la primera *machi* con la que contacté.

Creo que esto marca el punto en el que dejé de idealizar a las *machi*. Sentí que dejaban de ser mágicas y pasaban a ser mortales. Creo que eso ayuda a tener

menos miedo al momento del encuentro. Aunque no bajaba mi ansiedad por encontrarme con estas mujeres.

Realicé otro contacto con un centro de sanación mapuche en la comuna de Valdivia (Centro Kalfvgen). En principio se mostraron interesados en ayudar y concretar al menos un encuentro con la *machi* que lleva las sanaciones del centro pero cuando ya debía concretar fechas, no respondieron más mis correos electrónicos. De la misma manera, pedí una entrevista para conversar con algún funcionario o funcionaria del servicio regional ministerial de justicia de Valdivia para conocer un poco más el proceso de detención de las personas *machi*, además de los comuneros, pero a la fecha no he tenido respuesta

También hice gestiones con dos *machi* en Santiago. Una que atendía en una consulta en Cerro Blanco (zona centro norte de la capital), para lo cual debía comunicarme con su asistente que negó el encuentro al igual que otra *machi* cuya asistente me dijo que no hacía este tipo de cosas (acceder a una entrevista).

Como dije antes, frente a la situación política y social de la Región de la Araucanía, no tenía muchas expectativas con el trabajo de campo, iba más bien a intentar acercarme a quienes sanaban pero no tenía certeza de que eso fuera a ocurrir. Lo que sí tenía muy claro era que pondría todo de mi parte para aprender de esta experiencia, independiente de lo que pasara.

Aterricé en Temuco un día de sol y me fui a casa de una tía que vivía en un pueblo cercano. Al día siguiente y luego de una ducha con agua fría, tomé el bus a Temuco para gestionar el acceso a la biblioteca de la Universidad de la Frontera³⁴.

Comencé una pesquisa bibliográfica que me fue dando luces sobre algunas sospechas previas como que, las investigaciones en torno al aprender de la sanación mapuche desde un punto de vista pedagógico era escasa. En este viaje me di cuenta de que casi todas apuntaban a investigaciones de educación intercultural y experiencias en escuela. Me extrañó que así fuera, sin embargo, entendí que las preocupaciones principales de la educación y las pedagogías se

³⁴ Es el centro de educación superior público más importante de la región de la Araucanía. En ella se encuentra además el Centro de estudios indígenas, lugar donde se ubica la colección más completa a nivel nacional de investigaciones relacionadas con el mundo mapuche e indígena en general.

relacionaban con asuntos dentro de la escuela, haciendo del espacio fuera de esta, foco casi exclusivo de la antropología. Es esta disciplina la que acumula la mayor cantidad de investigaciones, o al menos fue lo que pude constatar en el IEI³⁵ y la biblioteca de la Universidad.

Confieso que pasados los días me sentía cada vez más desorientada con lo que quería investigar, pensaba que quizás era demasiado raro tratar de cruzar formas de hacer pedagogía con los procesos del aprender de las comunidades mapuche, quizás los paradigmas eran demasiado distantes y hacer el tejido sería muy difícil. Sin embargo, pensaba en la necesidad de vincular formas de entender o de aprender cosas nuevas que tuvieran las raíces en la cultura y cosmovisión mapuche por el hecho de ser uno de los primeros habitantes de lo que ahora se conoce como Chile. Pensaba en que se podía hacer un vínculo aunque fuera muy remoto en las formas del aprender. Me parecía descabellado pensar en formas tan ajenas a la tierra para llevar a cabo procesos de aprendizaje. Sin embargo, la manera de aprender de la escuela chilena viene de tradiciones europeas que nada tienen que ver con Chile en su primigenia, es decir, aprendimos en total descontexto.

Con este antecedente que me desmoraliza sin duda, por mi condición de profesora es que cambié el foco hacia lo que no era parte de la escuela. El fuera de lo establecido. Y las preguntas comenzaron a girar sobre ¿Cómo las personas de las comunidades mapuche aprenden a vivir en sus comunidades? ¿Cómo las personas tienen la sabiduría para obtener bienestar desde el conocimiento de la tierra y la naturaleza en general? Las respuestas fueron apareciendo a medida que hacia el trabajo de campo y, que iré contando más adelante.

Volviendo a lo que contaba en algunas paginas anteriores, durante mi estadía en la Universidad de la Frontera, tuve la oportunidad de conversar con algunas personas sobre mis preguntas de investigación, académicos que hablaban con gran propiedad del tema de las personas *machi*, los mapuche y las comunidades. Mucha soltura al hablar del pueblo mapuche sin ser mapuche. Actitud que me producía un poco de rechazo pues pensaba en los protocolos éticos al momento de investigar y como para mí, en este punto el respeto por las personas y sus silencios era fundamental.

³⁵ Instituto de estudios indígenas.

Aquí corroboré una decisión que ya venía pensando hace un tiempo: quería que mi tesis fuera honesta, no quería impresionar a nadie. Esto me dejaba tranquila pensando que hice las cosas lo mejor posible y no pasé a llevar a nadie ni rompí votos de confianza, cosa que pasado los días, me di cuenta que pasaba mucho en las investigaciones que tenían relación con el mundo mapuche. Supe de casos, donde quienes investigan llegan a las comunidades hacen preguntas y nunca más vuelven y yo no quería eso. No creo haber generado vínculos de confianza con las personas que accedieron a colaborar en mi trabajo (no sólo personas *machi*). Creo haber sido honesta al momento de exponer mis inquietudes. Me comprometí con las personas colaboradoras a enviar mis relatos cuando estuvieran terminados. Algo posible y al alcance de mis posibilidades. No podía ser de otra manera.

Llevaba algunos días entre la biblioteca de la universidad y el IEI, pero sentía que no encontraba nada nuevo, no daba con las claves que buscaba, que en ocasiones ni siquiera sabía cuáles eran, así que partí en busca de una *machi*.

Los días pasaban y lo que en un principio sería un trabajo de campo para una investigación doctoral, independiente de lo que pasara, pero un trabajo de campo al fin y al cabo, se transformó en un constante cuestionamiento de mis propias prácticas de aprendizaje y enseñanza, como estudiante, como docente y como ciudadana chilena. Veía sólo sin sentidos entre las maneras de aprender de la escuela que en gran medida carecen de contexto socio cultural y las formas de aprender de los niños y niñas mapuche que crecían pensando y observando a sus padres y la reciprocidad que existe con la tierra. Sentía el deber de manifestar y hacer central mis inquietudes en torno a cómo aprendemos, qué aprendemos y si eso nos sirve realmente para nuestras vidas. De evidenciar que para mí, las formas en las que aprendí no fueron las óptimas, que estar dentro de una sala de clases ocho horas diarias no me ayudaría a ser mejor persona, ni a saber que hacer frente a la naturaleza y sus ciclos o en mi propio entorno inmediato aunque fuera en la ciudad.

No puedo decir que no aprendí nada en la escuela porque muchas de las cosas que estudié me han servido y me servirán hasta el día que muera, sin embargo, muchos de los aprendizajes escolares nada tuvieron que ver con mis intereses o mis necesidades reales como mujer individual. Y es por esto, que construir una

autoetnografía, tomando mi experiencia educativa-docente y esta nueva aventura de aprender fuera de la escuela, se hace central para hacer patentes *otras* formas de construir conocimientos significativos.

En este punto y, viendo que la accesibilidad a las personas *machi* sería muy reducida y, que la bibliografía apuntaba a temas históricos o antropológicos en su gran mayoría y no a temas relativos a educación, comencé a pensar que la idea inicial de las historias de vida se hacia cada vez más inviable.

Intentaba darle sentido a cada experiencia vivida en este tiempo en el sur de Chile y comprender por qué estaban pasando las cosas de esa manera, qué tenía que aprender de eso. En el campo aún no tenía respuesta a esta pregunta, pero con la distancia y re articulando la tesis, fui comprendiendo que ese tiempo me permitía indagar en mis propias formas de aprender. Lo que me llevaría a construir una autoetnografía.

Tuve oportunidad de tener contacto con tres *machi*, en espacios muy diferentes. La primera es sanadora en un centro de medicina mixto, es decir occidental y tradicional indígena. La segunda estaba detenida en una cárcel de Valdivia acusada de encubridora por la quema del fundo Pisu Pisué en la Región de los Ríos y con el tercero tuve contacto en un contexto de formación de medicina mapuche. El *machi* realizó una clase de un día para enseñar a personas no mapuche a utilizar las plantas sanadoras.

3.3. Mis encuentros

Durante el trabajo de campo tuve encuentros que fueron clave para, por un lado acercarme a las maneras de aprender y ejercer la actividad de *machi* y, por otro lado tomar en cuenta mis propias maneras de construir los aprendizajes. Esto porque muchas de las experiencias en el campo fueron evocativas a tal punto que me hicieron poner el foco en mis propios procesos de aprendizaje. Machi Rosita, Millaray y Juan fueron las tres personas *machi* con las que pude tener acercamiento durante el tiempo que estuve en Chile en el verano y la primavera de 2012.

Las maneras de llevar a cabo registros ya fueran de audio o fotográficos eran muy limitados. Por una parte, algunas autoridades espirituales del pueblo mapuche no lo permiten y por otra parte y, como relataré más adelante, esto era limitado también en recintos penitenciarios donde los registros de cualquier tipo están prohibidos.

Por lo anterior, es que el relato de los tres encuentros que presento a continuación no tienen notas de campo, ni fotografías, ni registros de audio. Así, los relatos fueron escritos inmediatamente después de los encuentros, transformándose en mis notas de campo, mis reflexiones y también mis diálogos conectados con lo que estaba experimentando en el trabajo de campo. De igual manera, mantengo las palabras textuales de las personas con las que tuve los encuentros, con letra cursiva, además de incluir los escritos de los encuentros en el anexo al final de la tesis junto a la transcripción de las entrevistas.

3.3.1. Machi Rosita

Nueva Imperial, marzo de 2013

Luego de buscar y preguntar por *machi* en Temuco y que todas las personas me dijeran que no sabían o no podrían ayudarme, decidí ir directamente al pueblo donde sabía que vivía una. Nueva Imperial, un pueblo cercano a Temuco. Allí había una *machi* a la que podría preguntarle si quería ayudar en mi investigación pero que tendría mucho de azar porque, por lo general las *machi* no son muy abiertas a conversar con personas desconocidas, menos si se trata de investigaciones que no entienden muy bien en que consisten. Así que con muy poca fe de tener una conversación con la *machi*, partí con una amiga a Nueva Imperial.

En conversación con el profesor Hugo Carrasco de la Universidad de la Frontera, tuve algunas luces de cómo se investiga sobre el pueblo mapuche. Algo distinto de lo que yo misma tenía pensado. Le comenté que me gustaría investigar sobre los procesos de aprender de *machi* y, su respuesta fue: *¡No! Mala postura, no se puede aprender desde la pedagogía, porque no es una situación pedagógica*³⁶. Me quedé

³⁶ Extracto de la entrevista con el profesor Hugo Carrasco.

muy sorprendida con su respuesta. Y continuó explicando lo que había querido decir antes con tanta seguridad.

En que medida se puede hacer la aplicación, pero no parta pensando así porque se anulan muchas cosas. Es uno de los errores que veo, yo también soy profesor, profesor primario, de enseñanza media etcétera y, no conviene pensarlo así.

Seguramente sabes que los signos son lo más importante al momento de hablar de las machi y desde ahí debemos comenzar, además de distinguir entre machi hombres y mujeres, pensando que se dice de los hombres que son homosexuales, que no son, y en el caso de las mujeres debemos pensar que son mujeres absolutamente normales, muchas de las mujeres que yo conocí eran casadas.³⁷

El profesor Carrasco sin duda tenía un plan bastante claro de lo que tenía que investigar él y todas las personas que nos acercábamos a la cultura mapuche. Pero me queda la idea de que la investigación parcial y con otras miradas era extraño, para él incluso incorrecta.

Con estas ideas en la cabeza voy en busca de una *machi*. Pensando que, no puedo ver mi investigación como el profesor Carrasco, porque no puedo pretender observar y analizar todo cuanto veo, o cambiar mis puntos de partida porque él pensara que era incorrecto mirarlo de esa manera. Creo que ese es precisamente la riqueza de mi trabajo. Mirar a las *machi* desde otro lugar.

Llegamos al pueblo a media tarde con un sol casi veraniego. Se veía muy poca gente por las calles y no teníamos una dirección exacta para buscar a la sanadora, así que decidimos preguntarle a la primera persona que viéramos, si conocía a alguna *machi*. No encontramos a nadie en la calle, pero llegamos por azar a un pequeño museo de piezas mapuche que se encontraba saliendo del pueblo, al comienzo de un camino de tierra. Estaba cerrado con una reja de fierro. Me asomé entre los barrotes y grité hacia adentro esperando respuesta de algún encargado del lugar que por cierto era muy precario. Salió un hombre mayor muy amable que me invitó a pasar al lugar que estaba lleno de esculturas de madera que él mismo hacía

³⁷ Extracto de la entrevista al profesor Hugo Carrasco. Para consultar la entrevista completa consultar el anexo al final de la tesis.

y claro una vez dentro me di cuenta de que el lugar era más un taller de escultura que un museo. Le conté que andaba buscando a una *machi*, que necesitaba hablar con ella y que si conocía alguna por el lugar. Para mi sorpresa me dice: claro, en la casa de enfrente vive *machi* Rosita, es muy amable, de seguro accederá a ayudarla. Viene mucha gente por acá como usted que la buscan porque es muy amable con los afuerinos. Me quedé mucho más tranquila de pensar que tendría buena disposición para conversar conmigo pues, me contaba este señor que las personas investigadoras la buscan para hacer sus trabajos porque es muy generosa con lo que sabe.

Al salir del museo me di cuenta de que estaba justo en frente de su casa. Estaba cerca de conocer a una persona que se transformaba en el testimonio vivo de todo lo que había leído por años y que ahora estaba a unos cuantos metros. Me puse nerviosa, tenía las manos heladas y comencé a sudar. Me quedé en blanco, no sabía que diría ni cómo lo diría. Todo lo que había leído de cómo entrar al campo y como proceder para comenzar la investigación en terreno se hacía difuso ahora entre tantos sentimientos. Así que traté de ordenar las ideas y fui en dirección al lugar indicado. Una pequeña casa de madera color amarillo con un cerco también de madera y muchas plantas en el jardín.

Avancé, y antes de golpear la puerta pensé: debo estar tranquila y hablar con claridad. Lo primero era presentarme y explicar por qué la estaba buscando. Abrí el cerco y golpeé dos veces la puerta de la casa. Para mi sorpresa fue la misma *machi* quién me abrió la puerta y me preguntó con una enorme sonrisa que necesitaba.

Me quedé sin respiración por dos segundos y cuando me di cuenta de su disposición y amabilidad pude volver a respirar. Estaba ahí frente a mí, vestida con una falda larga negra, una blusa de raso y un delantal con flores casi del mismo largo de su falda. Tenía el pelo cubierto por un pañuelo pero alcanzaba a asomarse una trenza que le llegaba a la mitad de la espalda y el *trapelakucha*³⁸ colgando de su cuello. Me presenté y le dije que la buscaba para pedirle ayuda. Me dijo que estaba comiendo pero que pasara a conversar con ella mientras terminaba de almorzar. Me pareció muy invasivo entrar de esa manera a su casa justo cuando compartía con su familia así que le dije que la esperaba a que terminara para que pudiéramos conversar con

³⁸ Adorno de plata que usan las mujeres mapuche y que cubre el centro del pecho de quien lo usa.

más calma y yo aprovechaba de aclarar un poco más las ideas y de buscar en mi registro mental de las lecturas previas sobre como abordar a posibles colaboradores y colaboradoras. Pero no se me venía nada concreto a la cabeza, era pura emoción, estaba contenta, no podía dejar de sonreír. Por fin conocía a una mujer que encarnaba todos mis intereses sobre mujeres sanadoras.

Le dije que comería algo y la volvería a ver. Me tomó ambas manos que por cierto estaban con una temperatura muy alta y yo estaba muy fría. Me mantuvo las manos tomadas casi todo el tiempo que hablamos en la puerta. Nunca dejó de sonreír.

Estaba asombrada de lo amable que era. Todos esos miedos sobre las reacciones de las *machi*, que había escuchado en la universidad de gente que conocía alguna o que había escuchado sobre ellas, hablaban de mujeres duras de trato, herméticas, poco amables, todo lo contrario a *machi* Rosita.

Cuando vuelvo a verla estaba esperando unos sacos de carbón para llevar a su *ruka*³⁹ pues su hija estaba de cumpleaños y lo estaban celebrando con un asado (barbacoa).

Como andábamos en auto con mi amiga nos ofrecimos para llevarla a su *ruka*, a lo que accedió de inmediato. Cargamos unos envases con líquidos (imagino que serían preparaciones de hierbas para sus pacientes) y el carbón en una camioneta que la esperaba. En cuanto subimos todo al vehículo nos fuimos en dirección a la *ruka*. Yo no podía irme en el asiento de adelante en el auto, tenía la necesidad imperiosa de estar cerca de ella, no podía parar de mirarla y ella evidentemente se daba cuenta y no hacía mas que sonreírme.

Comenzamos a conversar sobre su vida. Cuando *machi* Rosita era muy pequeña comenzó a soñar de manera constante con plantas, soñaba que le hablaban que un canasto lleno de plantas sería de ella. Un canasto muy pesado. Paralelo a esto, en el mundo real, *machi* Rosita se enfermaba y dibujaba en la tierra una figura circular y repetía dibujo una y otra vez con una varilla.

³⁹ Casa tradicional mapuche.

Cada vez enfermaba más. Se acercaba a la gente o conocía gente nueva y se enfermaba. Entonces sus padres la cuidaban evitando que viera gente y así impedir que se enfermara. Un día su padre le preguntó que qué significaban los círculos que dibujaba en la tierra y *machi* Rosita respondió haciendo un círculo con un punto en el centro. Fue entonces cuando machi Rosita le dijo que fuera a ver a su hermano que no veía hace muchos años. Que fuera porque lo estaba esperando, que había mucha gente pero que sólo lo esperaba a él. El padre de Rosita fue a ver a su hermano, a caballo. Cuando llegó a verlo el hombre estaba muy enfermo, efectivamente había mucha gente como había dicho Rosita.

El hermano enfermo no hablaba, pero cuando llegó el padre de *machi* Rosita mantuvo una conversación con él. Al volver a casa, el hombre contó la experiencia a su hija y su esposa y entendieron que algo no era normal en Rosita por enfermarse mucho, incluso al punto de tener convulsiones y visiones. Sus padres, con intranquilidad la llevaron a diagnosticar a una *machi* anciana de una localidad cercana a Boroa, donde vivían. Debía ser una mujer que estuviera lejos de allí, para que fuera una completa desconocida y no pudiera haber influencia social de ningún tipo en el diagnóstico. Cuando llegaron a la *ruka* de la *machi*, Rosita con apenas cuatro años miró las orinas que estaban en el *rehue*⁴⁰, tomó una y diagnosticó de manera certera al enfermo y le dijo a la *machi* que la analizaría que la persona que le había llevado esa orina debía apurarse porque estaba muy enferma y que debía recibir un tratamiento que ella no podría hacer porque era una enfermedad que debía tratar un médico *winka*⁴¹.

La madre de Rosita llamó la atención a la niña por jugar con el frasco y que no lo cogiera porque no sabía nada, que no opinara porque era sólo una niña. Diciendo esto, la *machi* vieja, que según Rosita era extremadamente mayor, le dijo que iba a ser *machi* y que su diagnóstico era correcto.

Era la señal inequívoca de que tenía don de *machi*. Y la anciana corroboró. Tal como señala el relato de Pascual Coña : “Cierta día se hizo machi una hermana mía.

⁴⁰ Tronco escalado que se ubica en la entrada de la *ruka* de personas machi y que simboliza la conexión con el cosmos.

⁴¹ Hombre blanco invasor. La connotación del término es negativa y se usa para referirse a las personas no mapuche de manera despectiva.

A la entrada de una noche cayó como una muerta. Se le buscaba una machi para que curara y ésta la sometió al tratamiento tradicional (...) de repente se incorporó, le quitó el tambor a machi llamada y lo golpeó. Al mismo tiempo empezó a cantar en los términos siguientes : Seré pues machi” (Coña, 1984, p. 331).

Con esto, los padres de Rosita se asustaron más que alegrarse, pues consideraban que tener vocación de sanadora era algo malo, considerándolas brujas. Ellos no querían que su hija fuera bruja así que la internaron en un colegio de monjas católicas de Boroa, pensando que de alguna forma, alejándola del campo perdería sus capacidades, pero fue todo lo contrario. Diagnosticaba a sus compañeros y compañeras y les decía a las monjas qué debían hacer. Afortunadamente las religiosas no tenían mayor problema con su don, pero intentaban que no estuviera cerca de los niños y niñas que enfermaban para que no los asustara. Ella misma siguió enfermando.

Pasaron algunos años y Rosita que declaraba abiertamente su rebeldía se enamoró de un winka que vivía también en el internado. Cosa muy mal vista porque el ideal de las familias mapuche es que sus hijos e hijas se casen también con personas mapuche.

Intentaron casarse siendo menores de edad pero no fue posible porque la ley no lo permite. Me cuenta que lo hacía para no volver a su casa. Una amiga le dijo que se embarazara, que de esa forma no le podrían decir que no al matrimonio civil. Lo hizo, pero como todavía era menor de edad igualmente no pudo casarse.

Desde esa época vive con su esposo pero estuvo los primeros trece años de convivencia ocultando su don de machi para que la familia de él no se asustara ni pensaran que era bruja. Durante todo ese tiempo nunca tuvo buena salud. Ocultaba sus atuendos de *machi* e incluso usaba pantalón. Nunca dejó de enfermar. En relación a esto, Montecino rescata un relato sobre las *machi* y la enfermedad.

Mi abuelita tuvo paciencia para criarme, como yo vivía enferma nunca estuve feliz cuando era niña, dos días, tres días, cuatro días, semanas estaba bien y después ya caía otra vez. Al final ella se aburría porque gastó mucha plata en mí. Entonces mi abuelita hizo lo posible para mandarme a Santiago. ¿Por qué lo hizo? Porque vivía enferma, porque nadie entendía que enfermedad tenía, y la enfermedad que tenía

era para ser *machi*, aparte que costaba caro y no tenía para estar pagando. Yo también aborrecía a cualquier *machi*, tenía miedo de que fueran *machis* malas que me podían hacer daño. Nunca me gustó que nadie me tocara el cuerpo y yo ya sabía mucho, en mis sueños yo era enseñada por mi Dios *Ngenechén* (Montecino, 1999, p. 177).

Continuando con la historia de Rosita, cuando decidió finalmente ser *machi*, dejó de usar pantalones y comenzó a vestirse como una *machi*, siempre con falda y nunca más enfermo. Sin embargo, una vez, cuando ya la decisión de ser sanadora estaba tomada (aunque la decisión no la toma ella directamente porque son sus dioses los que deciden esto) se vistió con pantalones y se cayó al suelo, no pudo caminar con normalidad. Esa fue la última vez que usó esa ropa.

Instaló su *rehue* de cinco peldaños en una parcela al interior de Nueva Imperial, al lado de su *ruka* y muy cerca de su casa occidental, pues no vive en esta última. Nunca recibió preparación de ningún tipo, sólo los sueños que le indican que hacer. Concuerta aquí con un pequeño relato de una *machi* que cuenta a la antropóloga Sonia Montecino sobre su experiencia de sanadora: “Después de ese *perimontún* yo busqué remedios. Por eso digo que una *machi* no estudia para médica, yo no estudié en ningún libro, pero desde niñita ya sabía dar remedios. Yo estudié natural nomás” (Montecino, 1999, p. 68).

Desde ese momento, Rosita comenzó a trabajar como *machi* en el centro médico de Puerto Saavedra y diagnostica por la orina, aunque también lo hace de otras maneras.

Su poder de *machi* no descende de su línea femenina familiar como señalan los libros⁴², sino que descende de una masculina paterna: su bisabuelo paterno era *machi*, desde ahí debiera venir su poder.

En el caso de las *kalkú*⁴³ ellas no eligen serlo. Es una condición heredada y es el espíritu el que elige en quién alojarse, de alguna manera es lo mismo que con las

⁴² El poder de *machi* es transmitido por el espíritu de algún pariente muerto, por lo general mujeres y elige a la nueva persona sanadora para que el *Don* continúe en la familia.

⁴³ Machi que trabajan con las fuerzas del mal para provocar desgracia en las personas. Usualmente son pagadas por personas que quieren hacer maldad a otras.

machi buenas. El espíritu de *machi kalkú* elige a quien de su familia le va a dejar el poder. Estas *machi* nunca van a reconocer que son *kalkú* pero las *machi* que no lo son saben identificarlas. Las *machi* buenas pueden decidir hacer un mal pero no es habitual que lo hagan.

No supe muy bien cómo pero cuando estábamos en la *ruka*, un lugar forrado casi en totalidad por pieles de animal, con una pequeña fogata en su interior. Le pregunté si podía diagnosticar a las personas sólo mirándolas y me dijo que sí, que podía hacerlo y me dijo: *usted por ejemplo tiene depresión, usted anda porque tiene que andar pero si dependiera de usted ni siquiera se levantaría en la mañana y no le diré nada más porque no me ha preguntado y no quiero ser irrespetuosa con usted*. No supe que decir pero tenía razón, nada grave pero tenía algunos síntomas de depresión que ella logró identificar rápidamente.

Su manera de diagnosticar es a través de la orina pero su don se extiende a otras formas, aunque por su actitud, me quedó claro que esa es su forma *oficial* pues se cuidan mucho de no hacer diagnósticos rápidos o considerados poco serios porque es muy fácil perder la buena reputación en las comunidades, entonces tratan las *machi* de ser lo más rigurosas posibles.

Entramos a la casa, estaba el esposo de Rosita, un hombre muy amable. Estaba toda su familia. Caminamos a la *ruka* que tenía afuera del *rehue* con cinco peldaños. Los que pueden tener de cuatro a siete peldaños.

Dentro de la *ruka* habían cenizas de un fuego previo. Habían sillones por toda la *ruka* y calderos para hervir hierbas. También había una mesa con ramas de ruda.

Toda la conversación fue dentro de la *ruka*, mientras en su otra casa celebraban el cumpleaños de su hija. Estaba con nosotras una amiga de Rosita, quién nos contaba que la conocía desde antes que fuera *machi*, decía que la había conocido con ropa de mujer occidental, en ese tiempo en que escondía su don. Contaban con Rosita que creen que su hija tiene también don de *machi* y que llevaba desde los 19 años (en ese momento ya tenía 23) teniendo sueños, que se veía con joyas de *machi* pero que no quiere serlo todavía, no ha tomado aún la decisión.

Rosita nos decía que las personas que tienen don pueden también ser sanadoras de otras formas, como la medicina occidental. Contaba el caso de una prima que también tuvo el llamado a ser *machi* y había estudiado medicina en la universidad y que había canalizado su don de otra manera. Rosita explica que el trasfondo es ayudar, independiente de la forma.

Le pregunté también por qué había sido tan amable conmigo y mi amiga, pues sin conocernos nos invitó a su casa, nos presentó a su familia, incluso nos invitaron a comer y ser parte de la celebración del cumpleaños de su hija. Explica que siempre ha sido así con las personas, que intenta ayudarlas en todo lo que pueda. Le dije que había llamado mi atención la dulzura con la que había tomado mis manos. Me dijo que trataba siempre de ser amable con las personas que llegaban a buscarla.

A medida que íbamos hablando intentaba hacer los cruces con las cosas que había leído en los textos sobre la preparación de *machi*, la ordenación, el uso del *kultrún* etcétera. En el caso de *machi* Rosita nada se aplicaba, su trayectoria de sanadora es tan atípica que no pude hacer ningún cruce mental con los textos leídos⁴⁴ y, claro pensaba en cómo cada historia de sanadora es particular y única, tal como la vida misma de las personas. Es posible que existan ciertos patrones pero todas las historias son distintas en tanto personas existen haciendo la misma actividad. El problema de las investigaciones se presenta cuando se habla con propiedad de los procesos de otras personas pasando a llevar precisamente estas singularidades.

Me quedé con la sensación de haber conocido a la persona que echó por tierra la idea de la uniformidad en cuanto a las vidas de las sanadoras sólo contándome su vida.

Dejé de pensar que todas soñaban lo mismo, que se preparaban de la misma manera y que se ordenaban *machi* de igual forma, pues las experiencias no son unificables.

Sentí que esa imagen mágica que tenía de las *machi* se normalizó viéndola a ella en facetas de mamá, esposa y amiga. Entendiendo que tiene un poder sobrenatural

⁴⁴ Me extenderé en estos temas en los capítulos 5 y 7.

que le permite llevar el equilibrio espiritual a su comunidad pero que puede ser tan cercana como una mamá llevando la torta de cumpleaños a su hija.

Todo ese nerviosismo y caos mental que tenía antes de conocerla se fue cuando me tomó las manos y sentí que era bienvenida. La conversación fluyó con normalidad con una familiaridad excepcional considerando que nos conocíamos hace dos horas.

Aprendí que no existen procesos homogéneos aunque las personas se dediquen a lo mismo y tengan trayectorias parecidas lo que finalmente da la riqueza y el sentido a mi investigación, pues cada persona es una fuente de conocimiento individual que me hace tejer los aprendizajes en relación también a mis propias experiencias.

3.3.2. Machi Millaray

Valdivia, marzo de 2013

Me bajé del colectivo⁴⁵ en la puerta del centro penitenciario y comenzaron a tiritarme las piernas.

Antes de bajar, el conductor me pregunta si vengo a hacer una visita a algún interno. Le cuento que si pero que ni siquiera sé si ella está en esta cárcel. Me da sus buenos deseos y me indica que, para volver al centro de la ciudad deberé caminar, pues los colectivos ya no llegan hasta acá o tomar un bus, el número 3 que me dejará en la estación de buses de la ciudad.

Camino hasta la entrada intentando afirmar las piernas y que el miedo a la primera vez en una cárcel no se me notara tanto.

Intento explicar que vengo a preguntar si es que *machi* Millaray Huichalaf se encuentra recluida en este recinto. Me cuesta explicar, me atropello con las palabras, no logro hilar frases coherentes. Miro los uniformes de los gendarmes y a pesar de no tener ninguna experiencia de violencia con uniformados chilenos no puedo evitar tener un poco de miedo.

⁴⁵ Autos que hacen recorridos establecidos por las ciudades.

El discurso que había ensayado mentalmente durante el viaje hasta la cárcel no me sirvió de nada. Me quedo un poco en blanco, hablo rápido. Algunas frases ni siquiera yo las entiendo, pero logro explicar que vengo a ver a la *machi*, que ella no sabe quién soy yo y que no sé nada sobre el procedimiento para entrar a hacer visitas a las personas de la cárcel. Me indican que es muy temprano y que debo esperar una hora para hacer el proceso de “enrolamiento” (a las personas que hacen visitas por primera vez se les toma una foto y se les pide la dirección. Esta ficha es asociada a la persona que se va a visitar), que pase a otra recepción. Me hacen pasar y explico lo mismo que antes: *vengo a ver a una persona que es machi, pero ni siquiera sé si está en este lugar*. El gendarme, saca un celular y sin mirarme, dice que espere en el sector de bancas hasta la hora del ingreso de visitas que era dentro de una hora y ahí recién sabría si *machi* Millaray se encontraba en el recinto. No entendía por qué no podían darme la información en el momento. Pensaba: tendré que esperar más de una hora para recién saber si está acá y si no está debía partir rápidamente a la cárcel de Río Bueno en busca de la *machi*.

Paso al sector de bancas, un lugar muy frío, con colores fuertes, principalmente azul y amarillo. Dos mujeres esperan en el lugar para hacer una visita. Me preguntan si es la primera vez que vengo y les digo que sí. Mi cara, que debe haber sido una mezcla de curiosidad y miedo les debe haber llamado la atención. Además el nerviosismo se me debe haber notado de lejos.

Eran dos mujeres de unos cincuenta años cada una. Son tías de un hombre recluso en el este centro penitenciario. No me explican por qué está ahí, sólo sacan cuentas de cuantos años le quedan de cárcel. *¡Dos!* dice una con entusiasmo, mientras la otra señala que es un poco más pero que pronto saldrá con permiso dominical por buena conducta.

Me comentan que tendré que dejar gran parte de mis cosas fuera de la visita. Me dicen que no puedo entrar con mochila, ni ropa negra (mi camiseta era negra) ni tampoco con la chaqueta verde que llevaba puesta, pues los colores verde y negro están prohibidos para las visitas de los encarcelados porque se confunden con la ropa del personal de gendarmería. Me cuentan que las cosas que no entran quedan colgadas en una reja sin ninguna seguridad especial y que no es extraño que en

ocasiones se roben los celulares. Yo no dejaba de pensar en lo inapropiado de mi atuendo. Se me notaba mucho que era mi primera vez en ese lugar.

Llega otra chica de unos 25 años, saluda a todas en general, en principio sólo mujeres. Mientras se saca la chaqueta va contando como hacen la revisión física antes de entrar a ver a los reclusos. Se saca el cinturón de Colo-Colo (el equipo de fútbol más popular de Chile) y me dice que las hacen pasar a una sala donde se deben desnudar para revisar que no lleven nada prohibido entre la ropa íntima. Dice que es el procedimiento habitual. Se fija en mí y me dice: *tendrás que dejar en la reja la chaqueta y el chaleco, esos colores no los permiten adentro*. Y la verdad era lo que menos me preocupaba. Para mí sería quizás más incómodo desnudarme, eso sí que sería difícil, vergonzoso en algún punto y no paraba de pensar en eso. Pasado un rato volví a preguntar al gendarme que cuando me daría la información de si la *machi* se encontraba o no en ese lugar. Me dijo que esperara en la reja y que en unos diez minutos podría pasar a enrolarme. Me dijo que no esperara en las bancas porque cuando todas entraran yo no lo haría por ese lugar.

Esperé frente a la puerta principal de la cárcel. Miraba el prado de la entrada que debe haber tenido unos 100 metros de largo, mientras que de ancho era prácticamente igual que el recinto. Pensaba en cómo las personas recluidas ni siquiera podían mirar hacia ese prado. Pensaba qué se sentirá estar encerrada en un lugar como ese, me costaba imaginar la idea de estar privada de libertad; no logré encontrar en mi cabeza una idea parecida a esa, simplemente no lo podía imaginar.

Pasé a una pequeña oficina pasada esa reja que llevaba una hora y media mirando. Un gendarme me indica que me siente y le pase mi carnet de identidad. Le pregunto si *machi* Millaray se encuentra en ese lugar y por fin recibo respuesta. Se encontraba en este recinto junto a otros cuatro comuneros mapuche que fueron encarcelados la noche en que allanaron su casa. Todos ellos se encontraban en el lugar. Nunca había entrado a una cárcel y por tanto, nunca había sido enrollada. Aún conservo el papel que indica mi primera vez en un recinto penitenciario.



Figura 7: Comprobante de registro e ingreso a la cárcel concesionada de Valdivia.

Entramos a una sala donde dejamos las cosas. Me saqué la chaqueta y la mochila y las dejé junto a unos casilleros que se encontraban allí. Un gendarme revisa los alimentos que las visitas llevan a los reclusos. Todo debía ir en bolsas transparentes y los líquidos en botellas traslucidas.

Luego de eso comenzamos a caminar por un pasillo muy largo hasta llegar a la sala donde estaban los comuneros, *machi* Tito y la *machi* Millaray. Entro y los saludo a todos con amabilidad y un poco de vergüenza, no sabía mucho como reaccionar, no sabía donde sentarme ni que conversar, era una sensación rara de incomodidad pero a la vez de profunda curiosidad.

Saludo a todas las personas que están en el lugar. La mayoría eran familiares de la y los detenidos y yo sólo quería conversar con el y la *machi*. Me siento en la banca al lado de uno de los comuneros, frente a la *machi*. La observo durante varios minutos, me llama atención que lleva el pelo suelto, muy largo y negro, tomado arriba con unas pequeñas trenzas. La veo más delgada que las últimas fotos que vi de ella antes de la detención. Me quedo mirando su cara que a pesar de la situación sonríe constantemente a la gente. Es una mujer joven, bella y notoriamente fuerte, líder incluso dentro de la cárcel para sus compañeros detenidos que ven en ella la columna vertebral de la lucha por la defensa del río Pilmaiken, Aunque también se encontraba *machi* Tito, era ella quien lideraba el grupo.

Comencé a conversar con uno de los comuneros. Me preguntó que de donde venía, le conté que venía de Santiago, no le dije mucho más, me parecía más interesante

escucharlo a él que, no sé si tenía frío pero estaba cubierto con un poncho gris muy grueso y un *trarilongko*⁴⁶ en su frente. Me preguntaba si pertenecía a alguna agrupación o movimiento, le dije que no, que sólo hacía una tesis pero que no era activista ni miembro de ninguna organización. Luego me preguntó si simpatizaba con algún partido político. Le conteste con algo de desgano porque le comenté que la política me parecía muy tráfuga, que nunca sabías si creer o no en los políticos, que las personas con poder se transformaban. Pero que si tuviera que elegir un partido o una tendencia con la cual identificarme parcialmente sería la izquierda. Me dijo que ellos como mapuche no se identificaban con ningún partido político, que la política no hacía nada por el pueblo mapuche y que ellos se organizaban de manera independiente, como pueblo autónomo, sin creer en los partidos del estado chileno *winka*. Comenzamos a hablar sobre la situación del río Pilmaiken, me decía que el gran objetivo que tenían como comunidad era hacerle entender a la gente lo importante que era el agua, no sólo para ellos, sino que para todo el ecosistema. Me decía: *es importante que la gente entienda que sin el agua no existe la vida y por eso el agua de ese río no tiene precio, no se puede cambiar por dinero. Pero claro, los chilenos no entienden.*

Me contaba cómo todos los comuneros, incluida la *machi* habían enfermado por consumir el agua de la cárcel y comer alimentos que, lo más probable era que estuvieran manipulados con muchos días de anticipación y por ende no fuera comida fresca como ellos están acostumbrados a consumir. Me decía que el agua era lo más complicado porque estaban habituados a tomar agua de vertiente y el agua de la cárcel incluso tenía cloro. Y por eso hacía tanto énfasis en que la gente supiera la importancia del agua. Me contaba que en las comunidades mapuche se cultivaba la tierra de manera colectiva, todo lo que la tierra daba era repartido para los integrantes del grupo, no había moneda de cambio ni problemas por la cantidad otorgada a cada persona, era un trabajo justo y colaborativo, absolutamente distinto a la forma que tenemos de abastecernos los *winkas*.

Machi Millaray me preguntó: *ñaña de donde viene*, le dije que de Santiago.

El término *ñaña* me parece recurrente. Ya lo había escuchado en la familia de *machi* Rosita para referirse a las niñas de la familia, mientras que *machi* Millaray me llamaba también a mi así. Luego, cuando llegó su hija también la llamó *ñañita*.

⁴⁶ Cintillo para la frente.

Pregunté a algunas personas si sabían que significaba la palabra y me señalaron que podría significar abuela, pero luego supe que es una palabra que se usa para referirse, en el caso de las mujeres a las hermanas mayores o para dirigirse a una mujer no pariente de manera respetuosa pero amable a la vez. Como me di cuenta que también le llamaban *ñañas* a niñas de las familias, me imaginé que era una palabra amorosa para referirse a ellas y es sin duda una forma de integrar a esa persona a la conversación y hacerte sentir que era bienvenida en el grupo.

Me fue muy difícil conversar con *machi* Millaray, estaba parte de su familia y era lógico que priorizaría las dos horas de visita carcelaria para estar con ellos. Me sentía contenta sólo de mirarla. En momentos me quedaba mirándola y pensaba en cómo su ropa era diferente al resto de las *machi*, quizás por una brecha generacional pues ella es la *machi* más joven que conozco (25 años aproximadamente). Su pelo estaba descubierto, tenía una falda negra hasta la rodilla y en el borde tenía una cinta color azul, de tela brillante, andaba con una blusa negra de raso, un chaleco también negro, pantys negras y zapatos marrones, parte de sus pantorrillas se cubrían por calcetines largos también marrones. Y no tenía puesto su *trapelacucha*. Su esposo llegó más tarde junto a su hija. La alegría era evidente cuando los vio llegar. Él venía además con plantas para su esposa, consideración especial que según el sistema carcelario está prohibido pues no se pueden ingresar elementos que puedan pudrirse para los internos e internas. Mientras tanto, la hija de Millaray repartía piñones a todos los que estábamos en la sala e Hilda, la madre de uno de los comuneros repartía mate para calentar el cuerpo.

El ingreso de plantas fue una de las cosas que más me llamó la atención pues, conversando con algunas personas, me comentaron que había una serie de cosas que no se podían ingresar y algunas prendas de vestir tampoco podían ser llevadas puestas por las visitas. En mi caso, como ni siquiera sabía si *machi* Millaray se encontraba en esa cárcel, no me preocupé de ir vestida de ninguna manera en especial.

Durante mi segunda visita, cuando comenzó el ingreso para las visitas, las personas que visitaban a los comuneros mapuche debían esperar en otro sector. Me llamó la atención un par de mujeres, una de ellas era Hilda, que iban vestidas con trajes negros hasta los tobillos y pensaba: cómo es posible que pueda entrar si el negro

está prohibido, luego me di cuenta que estas visitas ingresan por otro camino, no son revisadas como lo hacen con las visitas de los presos comunes (no deben desnudarse) sólo se les pasa una paleta detectora de metales, la que, esta vez no fue pasada a las primeras seis personas que entraron a la visita, entre las cuales iba yo.

Las cosas eran dejadas en casilleros y no colgadas en las rejas como lo tenían que hacer en el caso de los reos comunes. Incluso sentí cierta empatía por parte de los gendarmes con los familiares de los comuneros. Y fue ese el comentario que me hizo el gendarme que realizó la ficha para mi ingreso. Me dijo: *A los comuneros mapuche se les trata distinto* y le pregunté: *Distinto ¿mejor o peor?* se rió y me dijo *mejor*. Y es que claro, no pueden tratarlos como reos comunes pues estas personas, no están todavía imputadas. Además están dentro de la cárcel como presos políticos y se encuentran en un sector de celdas individuales donde se juntan con los presos comunes sólo en el patio. Uno de los comuneros menciona lo incómodo que es para él escuchar a los presos evangélicos con sus cantos, dice que lo desespera y que algunas conductas de los reos le molestaban mucho, que intentaba conversar con ellos pero que no tenía mucha afinidad con la gente.

Pensaba en las *consideraciones especiales* que tenían las personas mapuche dentro de la cárcel y, claro tiene todo el sentido si pensamos en que muchas organizaciones relacionadas con los derechos humanos como el Observatorio de derechos humanos o el Instituto nacional de derechos humanos están pendientes de las condiciones de estas personas. Por su parte el colegio médico de Chile, realizó un diagnóstico en febrero de 2013 a las personas detenidas. Señalaron que todos están enfermos por la dieta que llevan dentro del recinto, que no tiene ninguna relación con la alimentación diaria que llevan fuera de la cárcel.

Aprendí de esta experiencia la importancia de la tierra no sólo para quienes son *machi*, sino para todas las personas que habitan las comunidades. Y no sólo la tierra, también el agua.

3.3.3. Machi Juan

Santiago, mayo de 2013

Por facebook me llegó una información de un *machi* de Lautaro, un pueblo cercano a Temuco que estaría en Santiago haciendo clases de medicina mapuche.

Si quería asistir a la clase debía usar falda larga y cubrir mi cabello con un pañuelo, como lo usan habitualmente las mujeres mapuche. Decía en el correo que era por respeto, no decía respeto a quién, pero me imagino que respeto al proceso mismo de aprender sobre las plantas que mantienen la salud de las personas mapuche.

Me apunté pensando que no habría mucha gente y que todo sería más o menos impersonal pero llegué al lugar, el punto más alto del cerro San Cristóbal, emplazado en pleno centro de Santiago y las personas que ya habían llegado sólo mujeres, fueron muy amables. Inmediatamente me puse a conversar con algunas que ya habían venido a tomar clases con el *machi* Juan o se dedicaban a terapias alternativas que se realizan teniendo conocimientos herbolarios como terapias de relajación o masajes con esencias naturales.

Llegué temprano, me interesaba ser puntual para no perder detalle de todo lo que pasara. Hacía mucho frío, la vegetación existente en el lugar es muy generosa, y mantuvo la humedad hasta muy entrada la tarde. En ese lugar se encuentra también la Casa de la Cultura Anahuac, centro que alberga todas las manifestaciones artísticas realizadas en el cerro. Una enorme casa donde en principio dejamos los bolsos para estar livianos mientras estábamos en la clase que fue en el exterior.

El encuentro empezaba a las once de la mañana pero el *machi* se retrasó, venía directo de Temuco y no pudo llegar puntual.

En todo ese rato traté de imaginar como era el *machi*, pensaba que podía ser un poco amanerado, como algunos relatos que hablan de hombres que se visten de mujer, travestis u homosexuales : “Aunque el shamanismo era ejercido por los dos sexos, la presencia de hombres está vinculada a la pérdida de la identidad masculina desde la infancia” (Sosa, 2001, p. 248), “los *machis*, según las primeras descripciones de las crónicas, eran hombres cuya característica más común fue el

travestismo o la pederastia” (Montecino & Conejeros, 1985, p. 18) o “aunque en nuestros días la vocación chamánica sea principalmente femenina, los hombres no han desertado enteramente. Son todavía homosexuales que se visten de mujer para dirigir las ceremonias” (Métraux, 1973, p. 158). El profesor Carrasco opina también al respecto: *Cuando jovencitos en el caso de los varones, efectivamente son amanerados, se visten de mujer, eso es real, absolutamente verdad*⁴⁷.

Cómo estaría vestido, cómo hablaría, cómo se movería, cual sería su manera de enseñar, todo intentaba visualizarlo en mi cabeza.

Pasado el tiempo de espera llegó el *machi* con un grupo de aproximadamente seis o siete personas que lo acompañaban. Saludó a todas las personas con un abrazo y un beso en la mejilla. A medida que se acercaba a mí, comencé a ponerme nerviosa y cuando se puso al frente y antes de abrazarme me dice: *nos tocó un lindo día para trabajar*, me tomó de los hombros y me dio un beso. Cuando se acercó noté que no tenía ningún olor, ni a perfume ni a plantas como en algún momento pensé, pues creía que si estaba todo el tiempo trabajando con plantas, podría tener su olor pero no era así.

Me concentré en mirarlo. Trataba de hacer un tejido mental entre mis observaciones y lo leído anteriormente. *Machi* Juan no era amanerado, ni estaba vestido de mujer, no podría decir si era homosexual o no. Era un hombre sin ninguna característica particular.

Vestía pantalones y camiseta negra, unos zapatos de tela también negros y en su cabeza un pañuelo de raso azul al igual que el tapado que llevaba puesto sobre sus hombros. En su pecho el *trapelacucha* bastante más pequeño que el usado por las mujeres que pude observar.

Comenzamos la clase con una ceremonia frente a un árbol de canelo⁴⁸ que había atrás de la casa de la cultura. Sacó algunas hojas y las repartió entre las personas asistentes. Yo aún conservo la mía.

⁴⁷ Extracto de entrevista.

⁴⁸ Árbol sagrado para el pueblo mapuche.



Figura 8: Hoja de canelo.

El *machi* comenzó a cantar y a tocar el *kultrún*⁴⁹, muy cerca de su cara, tal como lo había descrito el profesor Hugo Carrasco en la entrevista que le hice el Temuco, donde decía que se acercaban el *kultrún* cerca de la cara para escuchar a su espíritu guía que se aloja en el tambor.

*Su machi maestra permanece durante toda su vida guiándola y permanece dentro del kultrún. Es por ello que las machi tocan el kultrún cerca de la oreja, se lo pegan a la cara precisamente para escuchar lo que les dice su maestra*⁵⁰.

De esa manera si está cerca del oído del *machi* puede escuchar sus instrucciones para proceder en el *machitún* o en este caso en la clase de medicina mapuche.

Durante la ceremonia cada uno tenía una hoja de canelo y alguna otra rama de los arbustos del lugar. El *machi* decía que debíamos pedir permiso para sacar las ramas y agradecerle por otorgarnos parte de ella. De esa forma, mostramos respeto a la naturaleza y a los elementos que nos otorga.

Mientras el *machi* cantaba, las personas asistentes movíamos las ramas al ritmo del *kultrún*. Algunos llevaron sonajeros, lo que intensificaba el ritmo. Luego de eso nos pusimos al sol (hacía mucho frío e intentábamos buscar el calor, así que nos sentamos en la terraza de la Casa de la Cultura que era donde más llegaban los rayos del sol). El *machi* llegó con una fuente de madera donde traía infinidad de plantas, hojas y ramas que serían las usadas por él para realizar la clase.

⁴⁹ Tambor ritual revestido con piel de animal. Es utilizado por personas *machi* durante las ceremonias.

⁵⁰ Extracto de entrevista.

Yo tenía algunas nociones sobre herbolaria gracias a mi abuela, como comentaba antes pero generalmente eran a través de infusiones. Esta vez vi cómo las hojas y las ramas pueden ser usadas de múltiples maneras y para múltiples cosas. En algunos casos por ejemplo se debía raspar las ramas y mojarlas con agua de vertiente para convertirlas en cataplasmas para los dolores producidos por la artritis y el reumatismo como es el caso de la planta *chen chen lawen*.

Además de todas las plantas que pueden ser hervidas o usadas como infusión, éste es el caso de las ramas de maqui, la *zarzaparilla* o el palo negro se pueden hacer vapores para problemas de sinusitis con *triwe*, también llamado lawen amargo. Intentaba no perder detalle y fui anotando todo en una libreta.

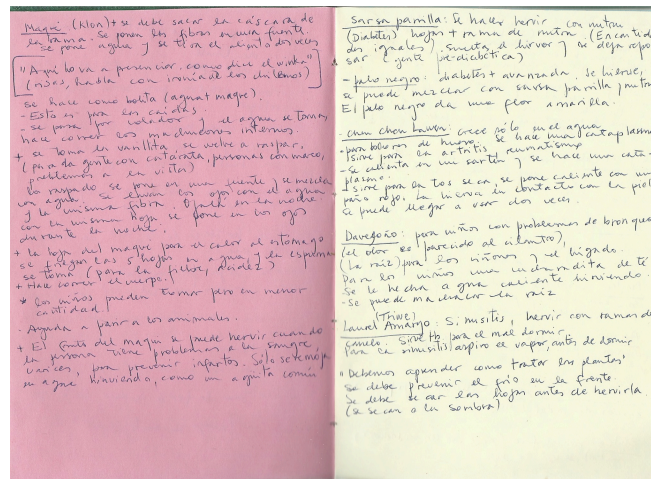


Figura 9: Apuntes de la clase de herbolaria.

Todo lo fuimos aprendiendo a medida que el *machi* avanzaba en la clase y nos iba mostrando como se hacia cada preparado, teniendo en común el agua de vertiente, agua pura de la cordillera chilena, sin aditivos químicos que permiten la preparación de las medicinas tal como se hace en el sur del país.

A medida que avanzaba la clase me daba cuenta de que el proceso de aprender no era sólo a través de la observación, sino que también los aromas y el tacto eran importantísimos para identificar las diferentes plantas. Por ejemplo, las hojas del *maqui* pueden ser frotadas con un poco de agua entre las manos hasta que salga

una espuma que sirve para bajar la fiebre o tratar la acidez estomacal. Otro caso es el triwe (que mencioné anteriormente) o laurel amargo tiene un olor muy característico, parecido al alcanfor, que se obtiene de frotar de manera suave sus hojas con las manos, así estamos seguros de que se trata de esta planta y no de otra pues sus hojas pueden confundirse fácilmente con las de otros árboles ya que no tiene nada característico, pero la naturaleza y su sabiduría, facilitaron la tarea, otorgando a estas plantas otras características que ayudaran a su diferenciación.

El *machi* a medida que avanzaba el día nos iba contando cosas sobre la recolección de plantas y los lugares donde iba a buscarlas, de esta manera también se pueden diferenciar, pues crecen en lugares muy específicos como quebradas de cerro. Así el *machi* sabe en que lugar encontrar las que necesita, además de reducir al máximo cualquier confusión pues esa que crece en la quebrada no crecerá en otra parte.

En el caso de *machi* Juan que vive en el sur de Chile, recolecta las plantas que crecen de manera silvestre, cosa que en Santiago es imposible pues el clima y la excesiva densidad poblacional de la región impiden el crecimiento de las plantas. Es por eso que la mayoría de las plantas para medicina son traídas del sur y las plantas que crecen en Santiago por lo general, no se caracterizan por crecer sólo en esta zona. Son más bien de crecimiento universal y, casi siempre para preparar infusiones como la menta o la manzanilla que no necesitan de cuidados especiales para crecer y son de fácil crecimiento en pequeños espacios.

Cada especie tenía una característica que no necesariamente se podía observar, en el caso de las plantas con hojas más ásperas o con sensación de terciopelo al tacto. Sin duda fue el aprendizaje de los sentidos, tal como me contó Jorge Weke: *aprender a sanar es aprender no sólo observando sino que siendo parte de la naturaleza con todos nuestros sentidos puestos en ella*⁵¹.

Luego de esto hicimos un recorrido por el sector de árboles nativos que había en el cerro San Cristóbal para identificar algunos árboles y sus recomendaciones curativas. Entre todos y todas fuimos haciendo la ruta, comentando colectivamente sobre las propiedades de cada especie, algunas personas se sacaban fotos, otras intentaban estar lo más cerca posible del *machi* para escuchar cada palabra que

⁵¹ Extracto de entrevista.

salía de su boca, yo me quedaba a veces paralizada mirando la ciudad desde el cerro, pensaba lo afortunada que era estando ahí aprendiendo no sólo del *machi*, sino que de toda la gente que de manera generosa contaba sus experiencias con las plantas. Me daba la sensación de que las personas que asistieron tenían una disposición muy positiva a compartir lo que sabían y por sobre todo a conversar sobre plantas.

Terminado el recorrido nos sentamos en el pasto a compartir comida que fue pedida al momento de la inscripción para llevar a cabo un almuerzo comunitario. Yo llevé piñones araucanos⁵², mientras que otras personas llevaron pan artesanal, galletas o fruta. Todo se puso en un gran mantel azul que se instaló en el pasto y donde todos y todas pudimos comer todo lo que había. En ese espacio no sólo compartimos alimentos, también compartimos experiencias, sobre todo las que hacían referencia a la vida sana y el sanarnos.

Mientras la gente comía me acerqué al *machi*. Tenía muchas ganas de contarle por qué había llegado a su clase. Le conté que hacía una tesis sobre procesos de aprendizaje, que vivía en Barcelona y una que otra cosa sobre mi vida. Me miraba con atención. Estábamos enfrente del canelo mientras conversábamos. Me dijo que le parecía interesante lo que yo hacía que creía en el compartir de los conocimientos y que le parecía muy positivo investigar estos temas, incluso me ofreció su ayuda por si necesitaba algo para la investigación. Me dijo que siempre intentaba ayudar a la gente que llegaba a él con la intención de indagar sobre algo que tuviera relación con él o el pueblo mapuche. Cree en la generosidad del compartir experiencias. *Siempre me viene a ver gente que está haciendo estas cosas (investigaciones) porque yo no tengo problema en ayudarlos.* Me dijo al finalizar la conversación.

Todas las personas que allí estábamos pudimos conversar con tranquilidad sobre nuestras actividades, el por qué estábamos ahí y llegamos a esta actividad. Estábamos en esa conversación cuando apareció un policía motorizado y nos rodeó a todas y todos los que estábamos comiendo.

⁵² También llamado ngüilliu, fruto de la araucaria, árbol nativo chileno.

Quedamos en silencio, fue intimidante, nos sentimos vulnerables en nuestra libertad de compartir alimentos en un lugar de libre acceso. Cuando terminó de rodearnos, el policía preguntó si estaba todo bien. A lo que respondimos que sí, que no había problema y se fue. Luego comentamos que si necesitaba saber si estaba todo bien no tenía necesidad de rodearnos. Fue un momento que no entendimos mucho por qué pasó, aunque si se relaciona con la imagen que mucha gente tiene sobre las personas mapuche como personas conflictivas. Probablemente tenga sentido si el policía tenía ese prejuicio en su cabeza.

Al término de la jornada me quedé con la sensación de haber aprendido como lo hago con mi abuela: tocando plantas, diferenciando olores, observando las formas de las hojas, probando semillas y escuchando cómo y para qué se usa cada planta.

Aprendí sobre sanación con hierbas involucrando todos los sentidos de mi cuerpo y, se hicieron evidentes mis sospechas anteriores: para aprender a sanar no es suficiente con mirar y escuchar. Necesito los cinco sentidos atentos y perceptivos a los mensajes de la ñuke mapu⁵³. Siendo la actividad sanadora, una de las actividades en las que me centré para identificar mis propios procesos de aprendizaje que se extrapolan a todas las dimensiones de mi vida.

3.4. Conclusiones del capítulo

El trabajo de campo fue lo que terminó por convencerme sobre la importancia de la visibilizar mis propias formas de construir el conocimiento.

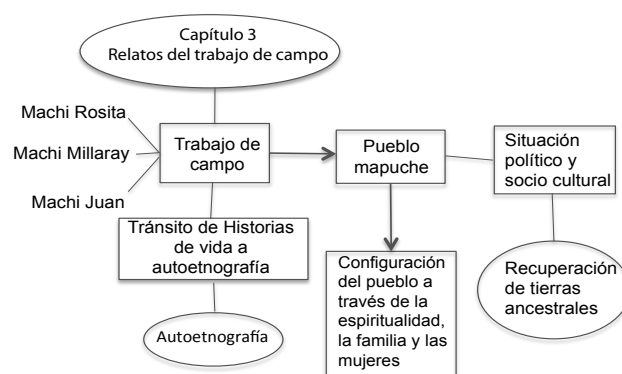
Comprendí el papel de los sentidos y en particular de la visualidad para entender los procesos que se viven en las dinámicas del pueblo mapuche del sur de Chile, pues para mí, es a través de la visión que puedo entender en gran medida los procesos y el sentido que le fui dando a las experiencias durante el trabajo de campo. Esto me permitió establecer diálogos con mis propias experiencias de aprendizaje y ejercicio docente.

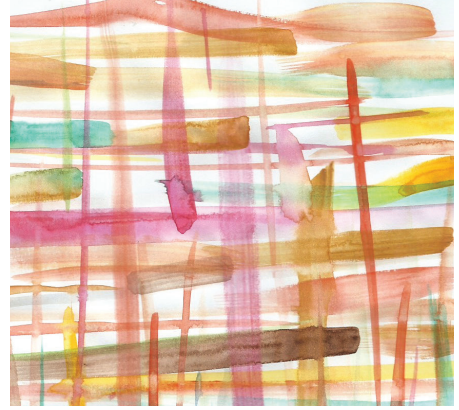
⁵³ Madre tierra

El trabajo de campo evocó mis propios recorridos de aprendizaje, siendo los relatos fundamentales. Esto comprendiendo también que sin los relatos, la investigación hubiera perdido sentido.

Pude conectar con mis recorridos de vida, además de aprender y cuestionar a través de la relación con otras personas. Es por ello que incluí estos tres relatos, porque me hicieron cuestionar mis formas de hacer escuela como estudiante y maestra. Y me hicieron conectar con mis recuerdos cotidianos que plantean la coherencia de los temas de interés que se articulan como dimensiones en los próximos capítulos.

3.5. Cuadro resumen





CAPÍTULO 4

Mis diálogos
con la
naturaleza

En este capítulo presento mis principales acercamientos con la naturaleza en todas sus dimensiones y que guardan relación con la naturaleza como madre, proveedora y cuidadora de vida. Dar cuenta de lo que significa para mí la naturaleza y de cómo esta dimensión que fue pensada inicialmente como parte de las historias de vida de mujeres *machi* adquiere sentido también en mis propias trayectorias de aprendizaje.

En algún momento (antes del trabajo de campo) pensé esta cercanía desde las mujeres sanadoras mapuche, pero manteniendo el vínculo con la naturaleza, cambio el foco hacia mi experiencia con ella.

Me acerco al ecofeminismo y lo considero como uno de mis principales ejes de trabajo pues, me pareció fundamental para evidenciar mi relación con la naturaleza y, las luchas sociales en torno a ésta.

De esta manera y, aunque cambió el foco de la investigación durante el proceso del trabajo de campo, el ecofeminismo sigue siendo un eje central en la investigación por su importancia social en la relación de las personas con la naturaleza, el cultivo sustentable y el cuidado y mantención de semillas en todo el mundo.

El presente capítulo indaga en relación a los diálogos que mantengo con personas que se relacionan con la tierra, de quienes aprendo el respeto y la valoración por la naturaleza.

Doy luces también sobre la importancia de la tierra para el pueblo mapuche, aspecto importante si considero que mucha de esa sabiduría permea en mi vida diaria, lo que me ayuda a entender las luchas por la recuperación de tierras y el incesante reclamo por su cuidado.

4.1. La importancia de la naturaleza en mi investigación

Nosotros amamos la ñuke mapu, que es la madre tierra, por eso hacemos estos grandes nguillatunes a plena vista, día y noche, donde nos ven hasta los pajaritos lo que estamos haciendo contentos y felices. Al aire libre, porque no tenemos nada que esconder.

Leonardo Cuante Loncoman
Longko Mayor de la Cuenca del Lago Ranco⁵⁴

Para llegar a ser “habitantes de la tierra”, para recuperar el espíritu de los antiguos griegos, para llegar a conocer el planeta, completa y honestamente, la tarea clave, y tal vez la única y omniabarcante, es comprender el lugar, el inmediato y el específico lugar, donde vivimos⁵⁵

Entender la importancia de la naturaleza en mi vida y entorno inmediato, parece evidente pero es difícil de explicar. Puede parecer evidente porque no podemos vivir sin agua, o productos alimenticios que provienen de la tierra, pero finalmente todo eso, llega a mi vida y la de las personas ciudadinas en botellas envasadas o cajones ordenados por tipo de producto. Sin embargo, es claro que para otras personas, la relación con la tierra y todo lo que ella proporciona, como agua y alimento, es del día a día.

Vivo en la ciudad, pero comprendo que las decisiones que se vinculan con la naturaleza son cruciales para todas las personas independiente de dónde vivamos. Con esto me refiero a las intervenciones realizadas en pro de *avances tecnológicos* tales como las hidroeléctricas o la utilización de grandes extensiones de tierra como campos de cultivo. Lograr un desarrollo humano armonioso con la naturaleza no es fácil. Chile es un gran productor de materias primas, exporta cobre (somos el principal productor del mundo) madera, frutas, verduras y productos del mar a todo el mundo. De esta manera, las personas afectadas con las malas decisiones en

⁵⁴ Relato rescatado por Rodrigo Moulian para comenzar el capítulo: *Nguillatún/Rogativa* de su libro “Tiempo de Lepün. Una etnografía visual del *nguillatún williche*” (2005, p. 14).

⁵⁵ (Sale, 1999, p. 89).

relación a la explotación y manipulación de la naturaleza no son las comunidades indígenas del mundo, sino que todas las personas que a diario nos alimentamos de sus productos.

Para mi investigación, hablar de la naturaleza es fundamental. Centraba la mirada en los procesos de aprendizaje de mujeres *machi* que a su vez, son intermediarias entre las personas enfermas o afectadas por algún mal y la propia naturaleza. Pues ella otorga todos los recursos para el bienestar de la gente.

Luego del trabajo de campo si bien, el foco de interés se desplaza, sigue siendo la naturaleza, fundamental para comprender su importancia para el pueblo mapuche y, adquiere importancia también en mis procesos de aprender de la naturaleza y en relación con mi abuela, quien se ha preocupado desde que tengo recuerdos, de vincularme con la naturaleza, sus procesos y sus frutos. Mi cercanía con la naturaleza está dada principalmente por ella, quien cada vez que tiene oportunidad me explica algo nuevo del lugar donde vive (un pequeño campo al sur de Santiago), el cuidado de los animales o las nuevas semillas que ha conseguido para la huerta.

Con esto, sigo pensando que la relación de las mujeres con la naturaleza es un antecedente importante para mí. Lo que a su vez se relaciona con lo femenino del cuidado y cultivo de la tierra en el mundo (hablaré de ellos más adelante en el apartado de ecofeminismo) y la consideración de las comunidades indígenas como es el caso mapuche, que piensa a las mujeres como cuidadoras de las tradiciones y la naturaleza. Además son las mujeres de las familias mapuche las que transmiten los conocimientos herbolarios a sus hijos e hijas en conjunto con las personas más sabias de las comunidades.

Considerando éstos antecedentes y, teniendo presentes algunos desastres naturales cuyos responsables somos las personas, es que existe descontento social en torno al trato o la relación con la naturaleza⁵⁶. Por otra parte, los cultivos o el pago justo de cosechas resulta también importante para mí en un sentido de responsabilidad social y, que marca el carácter de lucha constante que tiene el

⁵⁶ En los últimos años en Chile se han llevado a cabo numerosas manifestaciones en Chile por la defensa de los ríos. Las acciones más importantes se relacionan con la necesidad de impedir la construcción de centros hidroeléctricos.

pueblo mapuche, al ver afectadas sus zonas de recolección de plantas, sino que también el secado de ríos que afecta directamente a las personas que se consideran hijos e hijas de la tierra y no sus propietarios o propietarias. Por ello es también fundamental reconocer las banderas de lucha del ecofeminismo, pensamiento que se centra en la protección y ayuda de mujeres y su relación con la naturaleza.

Por lo anterior es que en mi autoetnografía, este capítulo resulta fundamental a la hora de entender los procesos de aprendizaje desde espacios no institucionalizados como pueden ser los aprendizajes en contacto con la naturaleza. Por esto presento relaciones entre el concepto de la madre tierra, el ecofeminismo, la importancia de la naturaleza para el pueblo mapuche y mis propias maneras de aprender de la naturaleza mediada y guiada por mi abuela.

4.2. Las personas y la naturaleza. Lo que he aprendido sobre este vínculo

Desde muy pequeña me enseñaron en la escuela que a la naturaleza se le debía tener respeto. Que tenía mucha fuerza y por eso la teníamos que tratar bien.

Esto se me hace patente cuando recuerdo mis veranos en Pichilemu (una localidad costera de la VI Región) y me daba miedo entrar a bañarme al mar porque las olas eran demasiado grandes. Pero veía a mi papá que, en vez de salir corriendo como yo a la orilla cada vez que venía una gran ola, avanzaba casi a la base y se sumergía para salir nuevamente por atrás de la ola. Cuando aprendí a hacer esto, en vez de ser embestida por la fuerza de la ola que me escupía en la orilla, dejándome totalmente desorientada y llena de arena, comprendí que podía estar en el agua incluso si habían grandes olas.

Recuerdo esto ahora porque me da la sensación de que las personas intentan dominar la naturaleza en vez de comprenderla. Pasar las olas por debajo del agua es ahora un ejemplo de comprender el funcionamiento del agua y la fuerza, pero en ningún caso de tratar de dominarla ni desafiarla. La naturaleza es para mí fuerza, energía. El inicio y el final de la vida. Nos alimenta y gracias a sus ciclos nos permite permanecer vivos y vivas. Todo esto, incluso si no tengo relación diaria con ella (y

con esto me refiero al contacto directo en bosques o ríos porque a diario sentimos el viento, la lluvia o comemos de sus frutos).

Otros fenómenos naturales puedo comprenderlos pero a diferencia de pasar la ola por debajo, es muy poco lo que puedo hacer frente a ellos, como el viento o la lluvia. Fenómenos naturales que pueden ser alterados también por las personas, al intentar dominarla o pasarla por alto.

Pero creo que es precisamente ese tratar de entender la naturaleza, lo que ha llevado a las personas a lo largo de la historia a intentar comprender cada vez más los ciclos de la naturaleza, al menos en los espacios que nos afectan directamente. Esto dado también por la necesidad de control que los seres humanos persiguen y que, lamentablemente ha desembocado muchas veces en catástrofes naturales.

En la prehistoria, esa necesidad de control lleva a las personas a su representación visual, la pintura rupestre donde se pueden identificar animales, seres humanos o escenas de caza. Interpretaciones que durante mi época escolar no relacionaba con la naturaleza, sino más bien con la idea de ocio creador que los llevaba a representarse con animales u otras personas. Vinculándolo con el inicio histórico del arte (En la escuela no tuve mayores explicaciones al respecto y sólo se mostraban éstas representaciones como una actividad más del hombre prehistórico).

Ahora relaciono ésto en alguna medida como acto *mágico*, que les permitía apropiarse de aquello que representaban a través de las pinturas. Susan Sontag explica este fenómeno en relación a las fotografías y la acumulación de estas: "Fotografiar es apropiarse de lo fotografiado. Significa establecer con el mundo una relación determinada que parece conocimiento, y por tanto poder" (2006, p. 16). De alguna manera, desde la prehistoria, las personas han tratado de *apropiarse* de las imágenes que representan, o adquirir su poder, como lo explica Sontag. Es también conocer aquello que represento y que a través de la imagen poseo. Félix de Azúa por su parte plantea que las imágenes son un punto de partida para el mundo real.

Las imágenes nacieron (y nacieron perfectas) cuando los humanos sintieron la irresistible necesidad de ver *hacia fuera*, de manera que se convirtieron en "el punto de vista", el lugar orográfico desde donde "se ve". Creo inseparable la súbita

presencia de imágenes y la distinción entre “lo de dentro” y “lo de fuera”. De un solo golpe, los humanos se separaron del mundo o hicieron del mundo un espectáculo que ellos contemplaban desde la butaca de sus ojos (De Azúa, 2010, p. 32).

Pensado de esta forma, podría inferir que los dibujos y pinturas de las cavernas eran un acto de posesión y control de animales o, en el caso de las escenas de caza, de tener una jornada efectiva en la persecución de las bestias.

Es así como la naturaleza, misteriosa y generosa, fue haciendo que las personas comenzaran a organizarse para, en algún punto, tener algo de dominio sobre ella. En esta época se enfoca en la búsqueda de alimentos, lugares de abrigo y la manipulación de animales muertos para alimentación y vestimenta.

En la escuela, este tiempo es tratado en la asignatura de Historia donde la maestra explicaba cómo los grupos se iban moviendo o asentando según las condiciones climáticas, el acceso a la comida a través de animales o el cultivo de frutos. Recuerdo esta época escolar donde la naturaleza era el centro de las acciones humanas, aunque no hice esa lectura hasta muchos años después. En ese momento lo que más me confundía era entender cómo mientras unas personas vivían en cavernas y trataban de hacer fuego, en algún otro del mundo estaban Adán y Eva viviendo en el paraíso⁵⁷.

Siguiendo con la idea de la prehistoria y medida que pasaba el tiempo, las personas entendían también que había factores de la naturaleza que no podían dominar, que eran la mayoría de las cosas que pasaban a su alrededor como lluvias, vientos, crecidas de ríos entre otras. Fenómenos que aún estaban fuera del entendimiento humano y, que en el caso de Chile siguen causando estragos a día de hoy con las crecidas de ríos, inundaciones y erupciones de volcanes.

De esta manera y al no poder dominar factores naturales, las personas comienzan su veneración. El reconocimiento de lo que no pueden dominar pero que sucede. Cosas que no saben como funcionan pero les proporcionan formas de

⁵⁷ En Chile las escuelas aunque sean laicas, tienen igualmente una asignatura de Religión católica. Tradición que me llevaba a confusión sobre todo en la asignatura de Historia donde siempre había algo que no terminaba de calzarme.

supervivencia. Aquí comienzan distintas formas de devoción a la naturaleza y dan paso al misticismo y el culto de seres sobrenaturales, diosas y dioses que se caracterizan por tener poderes que los seres humanos no. Esto se repite en todo el mundo y la gran mayoría de las representaciones de diosas y divinidades que se relacionan con la naturaleza son femeninas y su admiración y culto se vinculan a la generosidad de esta.

4.3. La naturaleza representada a través de divinidades o la mitología sin naturaleza

Durante mi vida escolar, tuve la oportunidad de estudiar muchas representaciones de la naturaleza a través de diosas, pero la verdad es que la asociación entre ellas la hacía de manera muy vaga. En la asignatura que lo estuviera estudiando (por lo general historia) las maestras y maestros mencionaban sólo que eran representaciones de tal o cual cultura. No íbamos mucho más allá. Por lo tanto, la relación de las diosas con la naturaleza, los ciclos vitales o la fertilidad lo hago ahora desarrollando la tesis doctoral.

Parte importante de las representaciones divinas que hacen referencia a la naturaleza se relacionan con ser madre y poseer fertilidad. Tanto a través de las pinturas y dibujos en las cavernas como en esculturas (en el paleolítico superior se encuentran las primeras esculturas en piedra). Imágenes que muestran mujeres con caderas extremadamente anchas, abdomen prominente y pechos generosos. Este tipo de venus, son el origen de la Gran Diosa o la Madre naturaleza, las que se transforman en el foco de veneración que comienza en el neolítico. Gracias a esto, se encuentran en la historia innumerables mitos de inspiración agrícola y que darán paso a las mitologías relacionadas con el amor y la fertilidad. La escultura más conocida con estas características es la Venus de Willendorf, encontrada en el pueblo austriaco del mismo nombre. Fue también la primera que conocí ya estando en la universidad. Fue la primera vez que asocié una representación de diosa a la fertilidad. Me llamaba la atención la representación, que se limitaba a exacerbar las áreas del cuerpo relacionadas con la procreación. Había algunas figuras que incluso no tenían cabeza. En ese minuto me parecía incluso ofensivo, claro desde la visión de una mujer que defiende los derechos del colectivo femenino, pero claro, si

contextualizaba la época y los fines con los que se había realizado la representación, mi argumento de defensa femenina llevaba a ser ridículo.

Con el inicio de los cultos, se inicia también la relación de la tierra, llamada también Madre Tierra con la vida, la muerte y el ciclo de la vida. Esto en una directa relación con las características femeninas de dar vida, crearla y mantenerla⁵⁸. Dando existencia a sus hijos e hijas, proveyéndolos de alimento y recibiendo sus cuerpos al morir.

Las distintas culturas alrededor del mundo han representado a sus deidades más importantes con estas características. Algunas de las que tengo recuerdos de haber estudiado en la escuela o la universidad son por ejemplo, Ast en Egipto, que tiene su equivalente en el mundo griego con Isis. Quien representa la fuerza fecundadora de la naturaleza y la maternidad. También en Egipto está Nut, la diosa del cielo, creadora del universo y los astros. Es quien da a luz a todas las diosas y dioses. Es también protectora de los muertos y daba la capacidad de renacer a quienes morían.

Desde la perspectiva matriarcal, Nut, es la forma femenina de Nun, el océano primordial que todo lo abarca; es la inmutable, la duradera, el receptáculo fundamental. El sol, la luna, las estrellas son sus hijos temporales y perecederos, que se alzan y caen con las mareas de su cuerpo (Baring & Cashford, 2005, p. 303).

En los sarcófagos es representada como mujer alada o con los brazos alzados.

De pequeña me llamaban particularmente las representaciones de dibujos egipcios y, las diosas eran parte de esa curiosidad que nacía una vez más, con mi abuela y las películas de los años cincuenta y sesenta sobre Egipto y el Río Nilo. Tengo el recuerdo patente de haber visto con ella la película "Cleopatra" de Elizabeth Taylor de 1963 y haber discutido sobre la belleza del personaje y sus maneras de aprovechar los recursos de la naturaleza para maquillarse y mantenerse bella.

⁵⁸ En este punto cabe hacerse la pregunta del rol masculino en la creación de vida y la mantención de la misma, considerando que, al menos en la vida humana no puede existir sin la dualidad de los seres femeninos y masculinos. Sin embargo, en la representación de dioses y diosas, son estas últimas las que se vinculan de manera casi exclusiva con la características de fertilidad y conservación de la vida.

Otra de las tradiciones mitológicas que estudié hasta el cansancio en la escuela fue la griega. Artemisa se presenta como una de las principales diosas del panteón. Es la diosa de la caza y los animales, pero también es la diosa de la naturaleza y las cosechas. También en la mitología griega está Gea o Gaya diosa principal que personifica a la Tierra Madre. Su equivalente en la mitología romana es Terra Mater o Tellus. De Gea nace todo lo que habita la tierra.

Debo reconocer que a pesar de mi gusto por el estudio y estar siempre tratando de saber más, siempre tuve confusión con el estudio de la mitología y, como mencionaba anteriormente no hacía la asociación de las representaciones mitológicas con la naturaleza. Esto me hace pensar que finalmente las escuelas llevan a cabo planes de estudio que si bien, pueden ser muy interesantes como la mitología griega o egipcia, si no se puede contextualizar o llevar los temas a un plano más cercano para el estudiantado no tendrá sentido. Para mí lo tiene ahora porque recupero esos asuntos para mi investigación, pero indudablemente que queda una gran cantidad de otros conocimientos que nunca serán recuperados.

En el caso de la mitología precolombina, sentía más cercanía. Estudiar los contenidos se me hacía incluso más fácil. Dentro de la mitología mexicana está Xochiquétzal relacionada con la belleza, el amor, las artes y la fertilidad de la naturaleza. También en México existe la Coatlicue “representante de la tierra y su fertilidad” (Cervera, 2008, p. 262). Dio a luz a Huitzilopochtli (deidad principal de los aztecas y los mexicas). Su nombre significa en náhuatl *la de falda de serpientes*. Diosa de la vida y la muerte. Coatlicue es la parte femenina de la dualidad universal: Quetzalcoatl/ Cihuacoatl. Es la diosa de la tierra y la fertilidad. Y es para mí la representación más impresionante que he podido ver. Tuve la oportunidad de estudiarla mientras cursaba la carrera de artes visuales y llamaba mi atención por la cantidad de significados que podía tener. Es un bloque de piedra donde se ven dos cabezas de serpiente que se miran de frente para formar una que mira hacia adelante, con una calavera en la cintura y serpientes formando una falda. Es una imagen totalmente alejada de las representaciones de diosas griegas que aparecían en mis libros de estudio como súper-modelos. Mujeres perfectas que además tenían poderes sobrenaturales. De esta manera América se me hacía más creíble y con representaciones de diosas que me eran mucho más atractivas. Pero esto sin duda,

fue un desprendimiento de la imagen de diosa que tuve de pequeña, cercana a la representación griega que mencionaba anteriormente.

Por otra parte y, luego de tener contacto con la filosofía del Tao, me fui interesando en la tradición budista, donde también existen algunas representaciones de diosas relacionadas con la vida y la naturaleza. En Asia del este, está la diosa Kuan Yin reconocida y venerada por considerársele como una madre misericordiosa a la cual se le asocian “la bondad, la ternura, la sensibilidad, la empatía y la amabilidad” (Shinoda, 2003, p. 182). Es equivalente a la Virgen María en el cristianismo o Ast en Egipto. Esta diosa ha hecho voto de no entrar en los reinos del cielo hasta que todos los seres de la tierra alcancen un nivel de iluminación que los libere del ciclo del nacimiento, muerte y reencarnación. Es también la divinidad que ayuda a las personas a tener hijas e hijos mediante rogativas.

En la mitología yoruba está Oshun, también llamada Oxum u Ochum, que es la Orisha⁵⁹ de las aguas dulces, de la coquetería, la sensualidad, la sexualidad femenina, el amor y la fertilidad. También existe Yemayá “considerada como la madre de todos los *orishas*. Es la dueña de las aguas y representa al mar, fuente fundamental de la vida” (Bolívar, 2008, p. 147). Es originalmente de la tradición yoruba, pero llega a las costas de América traída por los africanos esclavos. Yemayá representa la maternidad y es protectora de las personas recién nacidas. Ambas deidades de raíz africana son también veneradas en la isla de Cuba, lugar que posee gran población de ascendencia africana.

Para los frigios⁶⁰ está Cibele, diosa de la madre tierra, adorada en Anatolia desde la prehistoria. Es la diosa de las cavernas, las montañas, la naturaleza, “era guardiana de los muertos y diosa de la fertilidad y la vida salvaje” (Baring & Cashford, 2005, p. 446). Es la diosa de la vida, la muerte y la resurrección, siendo estas últimas características muy parecidas a la Virgen María de la tradición católica. Madre de Jesús, el salvador del mundo quien se crucifica en un acto expiatorio de los pecados de la humanidad. La Virgen María concibe a su hijo mediante el Espíritu

⁵⁹ Esto significa que es hija del dios más importante de la religión yoruba.

⁶⁰ Pueblo indoeuropeo de Asia menor, ubicado en la península de Anatolia, territorio que actualmente corresponde a Turquía y Siria.

Santo. Según esta tradición, María permaneció virgen hasta el momento de su muerte. Es la madre protectora de todas las personas que tienen fe en su hijo Jesús.

Es extraño hablar ahora de la Virgen María como diosa, porque durante toda mi infancia y, por ser parte de una familia de tradición católica, la vi como una madre también para mí. Era ella quien me ayudaría con todos mis problemas. Tenía incluso alguna imagen de ella en mi habitación a quien rezaba por la noche. Con el paso de los años me fui distanciando de esas creencias y comencé a cuestionarme entre otras cosas, la fe católica. Así, la mitología católica pasó a ser un discurso que sólo era creíble si no lo ponía en duda y sólo tenía fe. En este punto cuestionaba algo más que la incoherencia sobre la prehistoria y el relato del paraíso.

Volviendo a América, en el sur, existe la Pachamana. Deidad inca que en quechua significa madre tierra. Es la divinidad de la tierra, la naturaleza y las interacciones que existen entre todos los seres vivos que en ella habitan, “es protectora y dadora de bienes” (Ocampo, 2006, p. 51). Propicia la vida y la fertilidad, “preside el ceremonial agrario de la siembra, la recolección, la señalada y marcada de animales y la recepción de todos los bienes del hogar” (Ocampo, 2006, p. 51). Es la diosa presente en los ritos del norte de Chile y es muy usual escuchar su nombre cuando el común de las personas pone semillas o quiere buenos frutos. Se le pide a la Pachamana que sea generosa. Por su parte “en América del norte, encontramos rituales de la Diosa que buscan revalorizar conjuntamente la Naturaleza y lo femenino” (Puleo, 2008, p. 46).

Estos ejemplos nos dan luces de cómo algunas características propias de las mujeres como dar a luz, tener la capacidad de alimentar a otras y otros o ser sinónimo de fertilidad, se repiten en distintas culturas y tradiciones del mundo, generándose incluso algunas equivalencias de diosas con las mismas características. Todas tienen características similares pero yo las conocí de diferentes maneras y etapas de mi vida escolar, incluso a través de la fe. Lo cierto es que, la relación de lo femenino con la vida se me hace ahora evidente.

Comprendo también que la imagen que se tiene de lo femenino en relación a la naturaleza es una apreciación global pero que, sin embargo, obedece a los aprendizajes que hemos hecho las personas de distintas culturas en torno a lo femenino y sus características. Cada cultura rinde pleitesía con sus propias

construcciones que nacen desde las tradiciones sociales. Algunas mantenidas hasta hoy, rindiéndole culto y depositando la fe en ellas, como es el caso de la Virgen María, en la tradición católica o la Pachamama para los descendientes del imperio Inca. Así mismo, las características femeninas de la naturaleza y las mujeres, como dar vida y alimento, se asocian según lo antes planteado, como características sobrenaturales y, por tanto, poseedoras de un *don* exclusivamente femenino. Sin embargo, más avanzada la historia, en el mundo occidental, estas características no son vistas como algo en lo cual se tuvieran que detener a pensar. La naturaleza como mundo natural no captura la atención, como sí lo hace la construcción de cultura. En este punto, las sociedades occidentales comienzan su preocupación por la construcción de civilizaciones organizadas y el crecimiento cultural. Deja de ser el foco de atención la naturaleza y sus ciclos y pasa a ser más importante el propio ser humano y su organización.

4.4. Naturaleza y Cultura presentes en mi propia formación

En el documento de Sherry Ortner leí sobre la naturaleza y la cultura⁶¹. Un planteamiento que apunta a la equivalencias entre hombres con la cultura y la naturaleza con las mujeres. A medida que iba leyendo pensaba que sería mucho más enriquecedor pensar el debate en torno a la relación, vínculo y necesidades que se pueden construir entre la naturaleza y la cultura. Reflexionar en torno a las necesidades que tiene la una con la otra.

Sería poco responsable de mi parte, para mantener un debate amplio, polarizar y hacer equivalencias del tipo: la mujer es a la naturaleza como el hombre a la cultura, tal como planteara Sherry Ortner mediante una pregunta: *¿Es la mujer al hombre lo que la naturaleza a la cultura?* Esta frase fue el título de un artículo publicado en 1979 en el libro *Antropología y feminismo*, compilado por Olivia Harris y Kate Young donde Ortner plantea la idea dualista del hombre, la mujer, la naturaleza y la cultura. Posteriormente, en 2006 es ella misma la que, a través de otro artículo plantea una nueva reflexión a partir de su primer trabajo. Trata sobre cómo, plantear dicotómicamente al hombre de la mujer y a la naturaleza de la cultura es un pensamiento sesgado y taxativo que no propicia las reflexiones de integración.

⁶¹ En este apartado, al hablar de cultura será referida a la cultura occidental de manera exclusiva.

A menudo, el término “cultura” se contraponen al término “naturaleza”, con la implicación de que son rivales y opuestos. Así pues, se define la cultura como lo que los humanos han hecho o han añadido a la naturaleza mediante su inventiva y trabajo. (La propia palabra deriva del cultivo de la tierra: *agricultura*.) Los artefactos, tecnologías y ciudades que los humanos han producido a través de los siglos son claramente fenómenos culturales y no naturales. Incluso el campo de las naciones modernas ha sido transformado por el trabajo humano hasta tal punto que queda poco espacio salvaje en el planeta Tierra. (Muchas especies han sido destruidas en el proceso) Sin embargo, ello no significa que podamos olvidar la naturaleza y las fuerzas naturales (Walker & Chaplin, 2002, p. 24).

Con los planteamientos de Walker y Chaplin, se reafirma la necesidad de ampliar la discusión y preocuparnos real y concretamente de la naturaleza y a no entramparnos en la dicotomía naturaleza/cultura.

Pineso en mi propio recorrido vital y, naturaleza y cultura siempre han estado presentes. No podría plantear si una es más importante o significativa que la otra. Pues es precisamente la cultura y las formas que he tenido de relacionarme y aprender con otras personas, las que me han dado luces de los cuidados, y características de la propia naturaleza. Sintiéndome cercana a ella aunque siempre haya vivido en la ciudad. Esto porque finalmente comprendo también su importancia en mi cotidiano, como también reconozco esta característica en la cultura y el desarrollo del pensamiento humano. Por lo que definitivamente no puedo separar, según mis trayectos de vida, una de la otra.

El artículo de Sherry Ortner de 2006, desarrolla la idea de una relación entre hombre, mujer, naturaleza y cultura, entendiendo que no se puede hablar de manera universal de estos conceptos, pues cada cultura es particular y cada cual busca formas de relación.

¿Es la oposición naturaleza/cultura verdaderamente universal? ¿Tiene más o menos el mismo significado en las diferentes culturas? El alineamiento entre sistemas de género y naturaleza/cultura, ¿Sirve para explicar la dominación masculina universal? Y aún suponiendo que no lo explique, ¿podemos decir en algún sentido que la mujer es al hombre lo que la naturaleza a la cultura? (Ortner, 2006, p. 16).

Hablar de conceptos universales, cuando tengo posicionamientos cercanos al feminismo, es un contrasentido, pues este tipo de pensamiento apuesta por formas integradoras y contextualizadas de relación.

Buscar y construir instancias de retroalimentación, para mí está lejos de la oposición de ideas que se podría desprender de la pregunta de Ortner. Sería más enriquecedor pensar en la *relación* de pensamientos y no extremar posiciones.

¿Sería posible realmente argumentar con los opuestos de cultura y naturaleza, mujer y hombre la dominación masculina de manera universal? Creo que sería un análisis liviano, si pensamos que es sólo una razón de la dominación por parte del patriarcado. Yo hablaría más bien de la dominación o anulación de unas culturas a otras, tal como sucedió a la llegada de los europeos a tierras americanas. No fue sólo una dominación a la naturaleza o lo femenino, sino que a civilizaciones completas compuestas por mujeres y hombres de todas las edades.

Por otra parte hablar de dominación universal habla de una hegemonía absoluta de lo masculino, cuando en realidad sería más correcto hablar de dominaciones, como resultado de relaciones complejas, dinámicas de poder y factores sociales que caracterizaron relaciones particulares en lugares específicos. Por tanto hablar de supremacía universal es una lectura ligera de lo que se podría plantear como dominación patriarcal, obviando los matices de cada experiencia social en torno a este tema.

Sobre los dualismos, María Tardón plantea que el más conocido es el de mente/cuerpo, siendo estos:

Los que hacen la civilización y las que proporcionan la reproducción. La percepción de que cada grupo ha de dedicarse a lo suyo. Es decir, mientras que los hombres hacen mejorar la civilización, la función de las mujeres se basa en mejorar la especie. O el de civilización/primitivo, en cuanto a que los segundos son inferiores a los primeros. Quizás el dualismo que más diferencias y desventajas ha generado en el mundo femenino sea el de producción/reproducción (2011, p. 535).

Con esto, se reafirma la idea de las dicotomías y que son a todo nivel. Lamentablemente las más duras repercuten de manera negativa en las mujeres,

negando tácitamente la posibilidad, en el discurso patriarcal, de ser partícipes de los movimientos sociales que marcan el curso de la historia por tener una mayor (supuesta) cercanía con la naturaleza y distancia con la cultura. Éste no ha sido mi caso pues, he participado en todos los movimientos sociales y grupos de pensamiento de los que he tenido necesidad de ser miembro.

Tuve una formación familiar que me permitía elegir con libertad lo que quería hacer. A pesar de que socialmente tenía limitaciones sobre lo que una niña *debe* hacer o cómo *debe* comportarse, fui apoyada y estimulada en mi cotidiano por mi madre y mi abuela a hacer todo lo que tuviera ganas de hacer. No sentía en mi entorno más inmediatos resquemores por hacer cosas que podrían ser exclusivas para hombres. Desde luego mi entorno se encargaba de recordármelo. Así en la universidad fui parte del equipo de escalada artificial y en roca y vestía con ropa de mi abuelo. No me preocupaba mi apariencia ni parecer masculina. Mis compañeros incluso me pusieron un apodo: *Cato*. Y es que no me preocupaba parecer masculina cuando simplemente vestía como quería hacerlo y, quería tener la libertad de que así fuera. No asociaba mi rol de mujer con la imagen de mujer femenina que se vincula con el autocuidado cercano a los modelos de mujer que nos vende el mercado (mujeres de medidas perfectas, pelos perfectos, piel perfecta y siempre felices).

Con esto, mi condición de mujer en Chile estaba asociada a la pulcritud y el autocuidado desde una visión de sociedad machista donde los roles de hombres y mujeres son claros y definidos. Mujeres femeninas (en el sentido del párrafo anterior) y cuidadoras de la familia. Hombre rudo, protector y proveedor de la familia. Imágenes que van en franca retirada pero que siguen marcando socialmente a las personas.

Yo escapaba a ese juego de roles, lo que me hacía una persona extraña que me alejaba del colectivo mujer en la sociedad chilena. Y es ahora la misma sensación cuando hablo de la naturaleza y la cultura porque siento que ambas dimensiones son parte de mi formación en el cotidiano, con las mujeres de mi familia. Que socialmente hablar de naturaleza y cultura de manera dicotómica ya es un pensamiento añejo pero que sin embargo, no es difícil seguir viendo estas formas de pensamiento en mi sociedad chilena machista. Al igual que en muchas otras culturas donde las mujeres somos aún marginadas de las toma de decisiones y se nos

asocia a actividades cercanas al cuidado de otras personas de manera casi exclusiva.

Esto insistiendo en la mirada del patriarcado, pues las mujeres hemos seguido movilizadas por luchas particulares y, digo particulares pues, así como cada sociedad se configura según su historia y experiencias, las luchas femeninas también lo hacen. Es por eso que no puedo hablar de una sola forma de ser mujer, de luchar o de plantearse frente a las naturalezas.

Olaya Fernández insiste con la necesidad de ampliar la visión sobre las relaciones humanas con la naturaleza y, desde el ecofeminismo (concepto que desarrollaré más adelante), sostiene que plantear la dicotomía naturaleza/cultura ha llevado a la negación de lo natural y a la exclusión de las mujeres: “frente a esa escisión insiste en establecer relaciones de igualdad con lo natural, recuperar un modo de existencia que acepte la conexión con el mundo vivo y desarrolle con él nuevas relaciones basadas en la cooperación” (Fernández, 2010, p. 246).

Así, cada civilización o sociedad tiene su propia postura en relación a la dominación masculina y la idea de sometimiento de la naturaleza que, en estricto rigor, no sólo involucra a mujeres, sino que a todas y todos quienes con ella se relacionan: animales (como parte del todo natural), niños y niñas, mujeres y hombres.

4.5. El ecofeminismo y las luchas sociales

Por otra parte, las personas que se relacionan con la naturaleza y viven en relación a ella diariamente, entienden con mucha mayor facilidad la necesidad de su cuidado y la perpetuación de tradiciones socio-culturales. Para ello se reafirma la idea de que naturaleza y cultura no son opuestas y pueden ser complementarias para un desarrollo armónico global. Entendiendo que a la naturaleza le corresponde ser respetada y no ser considerada sólo como fuente de materias primas o de alimentación vegetal o animal, categoría que muchas personas empresarias le dan a la naturaleza en Chile. Renato Puleo (2009, pp. 171-172), señala al respecto y refiriéndose particularmente a la mirada que tiene occidente sobre el medio natural como “una percepción *arrogante* del mundo en la que la Naturaleza es simple

materia prima, inferior y existente para ser dominada y explotada por una razón, despojada de sentimientos compasivos”.

Estos temas son cruciales para la formación de colectivos de mujeres que comienzan a tomar consciencia y a llevar a cabo luchas sociales en torno a los problemas asociados al cultivo por supervivencia y a las relaciones patriarcales hegemónicas que se basan en la dominación de la mujer y la naturaleza, situación que se evidencia en países de Asia y América del sur.

Frente a esto, Rosemary Radford Ruether escribe en 1975 en su libro “Mujer nueva/ Tierra nueva” (New woman/New earth) que:

Las mujeres deben darse cuenta de que no podrán llevar a cabo su liberación ni encontrarán soluciones a la crisis ecológica mientras que la sociedad continúe fundando sus modelos de relación en sistemas de dominación. Las demandas del movimiento de la mujer y las del movimiento ecológico deben unirse para así poder afrontar una reforma radical de las relaciones básicas socioeconómicas y de los valores subyacentes de esta sociedad (p. 204).

Puede parecer curioso que cuarenta años después, esta reflexión siga siendo atinente a las preocupaciones de las mujeres más involucradas con la naturaleza y movimientos ecologistas, pues siguen teniendo las mismas urgencias desde los años setenta.

Durante la misma época, a fines de los sesenta y principios de los setenta, hubo dos publicaciones que hacían explícita la relación entre ecología y feminismo. La primera es “The population Bomb” publicación de la Universidad de Stanford de 1968, escrita por Paul R. Ehrlich y su esposa Anne Ehrlich, que planteaba la muerte de miles y miles de personas en todo el mundo por inanición y un desastre medioambiental, si no se planteaban políticas de mejora con respecto al control de natalidad. Y por otro lado está “Limits to Growth” de 1972, informe encargado al MIT por parte de la ONG Club de Roma, donde su autora principal es Donella Meadows. Esta investigación plantea la imposibilidad por parte del planeta de seguir siendo sustentable considerando el ritmo de crecimiento de la población humana que se tenía hasta ese entonces. Plantea un posible agotamiento de los recursos naturales y un desequilibrio del ecosistema a raíz de la contaminación.

Unos años más tarde y sin dejar de reflexionar en torno a la relación de las personas con la naturaleza, el control de natalidad, un ecosistema agotado y los conceptos de ecología, es que Françoise D'Eaubonne, en el año 1984 acuña la palabra "Ecofeminismo" (p. 213) para referirse a las llamadas "relaciones entre las mujeres y la naturaleza" (1984, p. 252).

Por su parte, Alicia Puleo se refiere a estas primeras reflexiones en torno al vínculo entre la mujer y naturaleza que realiza D'Eaubonne y plantea que:

Vio el problema de la superpoblación mundial como un relevante punto de contacto entre las reivindicaciones feministas y las preocupaciones ecologistas. Reclamó la libertad de las mujeres para decidir tener o no tener hijos cuando todavía las leyes de Francia no la reconocían (2009, p. 170).

Su preocupación parte de los derechos reproductivos de la mujer, que luego relaciona con temas de alimentación y la producción de provisiones de subsistencia. Por otra parte, las mujeres que sí eran parte del campesinado en diferentes lugares del mundo, probablemente ni siquiera se lo cuestionaran. No pienso en una especie de imagen salvadora europea, pero en este caso sirvió para hacer llamados de alerta en relación a la situación de las mujeres⁶² y la incapacidad de decidir si eran madres o no.

Es dramático para mí pensar además, en cómo las observaciones que ya suman alrededor de cincuenta años siguen vigentes como un problema contemporáneo. Que en esa época fueron pensadas como proyecciones posibles y que, lamentablemente, están siendo problemas concretos para la población mundial. Queda además en evidencia que las luchas sociales no corren en solitario y se van tejiendo con otras preocupaciones, como es el caso de D'Eaubonne que no sólo se preocupaba de la sobrepoblación mundial como un tema relacionado con la concepción y anticoncepción de las mujeres. Podemos ir más allá si pensamos que toda esa población mundial debe ser alimentada. Es en este punto donde la relación entre la ecología y las mujeres se hace más estrecha si pensamos que el 82% del

⁶² Aunque podría hacerse la reflexión en torno al pensamiento colonizador del feminismo blanco en relación a las mujeres de continentes diferentes al europeo. Pero insisto, en este caso fue de suma importancia porque abrió el diálogo.

campesinado mundial para el desarrollo de cultivo por supervivencia, son mujeres (Gargallo, 2013).

Aquí aparece una pregunta relacionada con las evidencias presentadas: ¿Existe una predisposición natural de los agentes femeninos hacia la naturaleza o son conductas que se van repitiendo como construcciones sociales? Alicia Puleo apuesta por lo segundo y explica:

El colectivo femenino no ha tenido, por lo común, acceso a las armas y ha sido tradicionalmente responsable de las tareas del cuidado de la vida más frágil (niños/as, mayores y enfermos) y del mantenimiento de la infraestructura material doméstica (cocina, ropa, etc.), desarrollando, en término estadísticos, una subjetividad *relacional*, atenta a los demás y con mayor expresión de la afectividad. Cuando estas características se unen a una adecuada información y una sana desconfianza hacia los discursos hegemónicos, se dan las condiciones para que se despierte su interés por la ecología (Puleo, 2009, p. 169).

Según esto, las actividades que, históricamente y en sociedades diversas, han sido tarea de las mujeres, han logrado desarrollar una sensibilidad distinta a la de los hombres y, con esto no plantea la oposición hombre/mujer, siendo una postura que Puleo también proyecta. Así como una predisposición de las mujeres a la naturaleza, que no tiene que ver con el hecho de nacer mujer. Por tanto la relación con la naturaleza no es inherente a las mujeres. Al respecto Puleo indica:

Ser ecofeminista no implica afirmar que las mujeres estén de manera innata más ligadas a la Naturaleza y a la Vida que los hombres. Aunque algunas teóricas así lo han visto, desde una perspectiva constructivista de la subjetividad de género podemos considerar que el interés que, según estudios internacionales, poseen las mujeres por los temas ecológicos no es un mecanismo automático relacionado con el sexo (Puleo, 2009, p. 169).

Entendiendo entonces y según lo planteado, la predisposición femenina por asuntos relacionados con la naturaleza tiene más que ver con la experiencia social de las mujeres que con la propia condición femenina. Se puede hablar también de la riqueza de la complementariedad mujer-hombre en temas vinculados con la ecología. Entendiendo que son las mujeres las que tienen más relación con ella pero

no es excluyente para los hombres. Vandana Shiva, reafirma esta idea de la complementariedad y señala:

La naturaleza como expresión creativa del principio femenino tiene una continuidad ontológica con los seres humanos y a la vez está por encima de ellos. Desde el punto de vista ontológico, no hay división entre el hombre y la naturaleza, o entre el hombre y la mujer, porque todas las formas de la vida surgen del principio femenino (1988, p. 79).

Por mi parte y, entendiendo el principio femenino de la vida, me acerco a estos temas gracias a las luchas sociales relacionadas con ecología, que luego adquiere nombre a través del ecofeminismo. Esto está dado en principio por la preocupación constante de vivir en un país con vastos recursos naturales que el empresariado y las esferas de poder no protegen. Frente a eso, la ciudadanía sale a la calle para protestar en contrar de la construcción de centrales hidroeléctricas o contaminación de entornos naturales por la acción de empresas de extracción mineral. Son éstas acciones las que me llevan a hacer las primeras reflexiones en torno a la naturaleza y de cómo yo me relaciono con esas cuestiones. Pues vivo en ciudad pero comprendo la importancia del cuidado de los recursos naturales. Pero es ya en Barcelona cuando me acerco a las ideas del ecofeminismo y las luchas sociales que se llevan a cabo en países como India para regular y resguardar la mano de obra campesina femenina que es muy superior a la de los hombres. Es por esto que el ecofeminismo no es una manera antojadiza de dar forma a un feminismo cercano a la naturaleza. Simplemente nace y se refuerza a la luz de la propia realidad campesina mundial.

Karen J. Warren explica por qué hablamos de ecofeminismo y, juntamos ambos conceptos con tanta naturalidad y qué los hace ser tan coherentes cuando son parte de una misma idea:

El feminismo ecologista es *feminismo* debido a su doble compromiso con reconocer y eliminar los prejuicios dependientes del género de los hombres en donde y cuando se den y con desarrollar prácticas, políticas y teorías que no tengan prejuicios de género (...) El feminismo ecologista es *ecologista* porque comprende la importancia de valorar y preservar los ecosistemas (entendiendo este término como organismos, individuos,

poblaciones, comunidades y sus interacciones o como flujos de nutrientes entre entidades “en una red de relaciones”) (2003, pp. 63–64).

Es el feminismo ecológico entonces, una postura que se refiere al estudio de “los vínculos (históricos, experimentales, simbólicos, teóricos) entre la dominación de la mujer y la dominación de la naturaleza, y que considera esa apreciación como parte esencial del feminismo y de la ética medioambiental” (Warren, 2003, p. 61). Es también una relación desde el lenguaje, pues:

La mujer ha sido asociada mucho tiempo con la naturaleza-metafóricamente, como por ejemplo en “Madre tierra”. Nuestro lenguaje es absolutamente elocuente: un bosque “virgen” es el que espera su explotación, pues aún no ha sido tocado por el hombre. En la sociedad también se ha asociado a la mujer con el lado físico de la vida. Nuestro papel “se acerca a la naturaleza” (Plath, 1999, p. 113).

El lenguaje construye realidades y, las realidades de las mujeres en vínculo con la naturaleza alrededor del mundo, se han construido bajo el concepto del ecofeminismo. Esto desde las necesidades por entender y ocuparse de las situaciones de peligro o injusticia ambiental y, que de alguna manera las estaba afectando directa o indirectamente. Por tanto, nace a partir de las reflexiones éticas sobre las relaciones entre las personas y los medios naturales, no sólo de las mujeres, sino que de las personas en general.

Por lo tanto, es importante entender que las prácticas ecofeministas no son excluyentes para los hombres, sino que más bien tienen un carácter inclusivo y cooperativo, buscando desarrollar relaciones positivas en pro del cuidado de la naturaleza en todas sus formas. De esta manera, intento visibilizar precisamente la relación de las personas con la naturaleza y dejar atrás las dicotomías en pro de un trabajo conjunto de consciencia y defensa de la naturaleza.

Así mismo y, tal como sucede con los feminismos, tampoco hay un solo ecofeminismo ni una única filosofía para ellos. En sintonía con esta idea, Alicia Puleo (2001, p. 29) señala que “el ecofeminismo es plural porque es teoría y práctica fuertemente ligadas a las experiencias vitales. Por eso, quizás se ha podido decir que hay tanto ecofeminismos como teorías ecofeministas”. Karen J. Warren por su parte, indica al respecto que el “feminismo ecológico es el nombre que recibe la

variedad de perspectivas feministas que se ocupan de estudiar las conexiones entre la dominación de la mujer (y otros oprimidos) y la dominación de la naturaleza” (2003, p. 12). A su vez y, para ser más específica, se puede hablar de conexiones entre los feminismos y el medio ambiente como empírica y de experiencia (Warren, 1996). Esto implica hablar de las reflexiones del ecofeminismo que parten de las experiencias a nivel mundial. Que están atentando en contra del bienestar de las personas que tienen contacto, principalmente, con el cultivo de alimentos por supervivencia y, otro tipo de relación con el medio natural (abastecimiento de agua de río, cultivo medicinal, entre otros). Pensando siempre en que cada experiencia es diferente y, por tanto, como antes señala Puleo, habrá distintas formas de ver, vivir y reflexionar en torno a la idea de ecofeminismo. En esta línea y, pensando que en muchos casos puede ser una constante, las principales preocupaciones van en la dirección de la presencia de pesticidas o elementos tóxicos en los campos, con el consiguiente riesgo sanitario tanto para quienes están en el lugar como para su descendencia. De esto tampoco se libra Chile, cuyos productos cultivados en la tierra son además exportados a todo el mundo, por tanto, representa un ingreso importante a la industria nacional y una extensa fuente de trabajo. Aquí las mujeres ejercen un rol fundamental como temporeras (recolectoras de frutas y verduras por temporada) y durante el proceso de embalaje de los productos que serán exportados.

Por otra parte, también están los temas que guardan relación con las fuentes de agua, su manipulación y la deforestación en desmedro de las personas que viven en esos sectores y, el consiguiente empobrecimiento a partir de la intervención del medio natural. También se puede hablar en este tipo de ecofeminismo de la defensa de los animales, tanto a nivel de producción ganadera como de experimentación.

Así, cuando hablo de ecofeminismo desde la experiencia y lo empírico, estoy hablando también de filosofías que, a partir de la experiencia, encuentran importantes conexiones entre las dimensiones culturales y espirituales de las mujeres y las personas indígenas con la tierra. Al respecto Warren afirma que:

Tales conexiones y hacerlas parte integral del proyecto del “feminismo y el medio ambiente” es una de las contribuciones más importantes para la creación tanto de una postura global, postpatriarcal, de carácter liberador, y afirmante de la vida, con una

teología o espiritualidad enraizada en la tierra (...) La apreciación de estas conexiones y la comprensión de la "política de la espiritualidad de las mujeres" deben ser consideradas como un aspecto importante del feminismo, ecologismo y ética medioambiental (2003, p. 18).

Con esto y, teniendo en cuenta los distintos pensamientos, corrientes o tendencias que pueden existir en relación a las mujeres y el medio ambiente es que, cuando hable de ecofeminismo, me estaré refiriendo a la definición realizada por Karen J. Warren: ecofeminismo empírico y de experiencia.

Entonces, según esta definición, hombres y mujeres indistintamente tenemos, de alguna manera, relación con la naturaleza, e insisto en que eso se define por las propias experiencias más que con ser hombre o mujer. Así, las personas "son complementos inseparables en la naturaleza, en la mujer y en el hombre" (Shiva, 1988, p. 79). Con lo anterior, si bien cualquier persona puede desarrollar conexiones estrechas con la naturaleza, son las mujeres las que han construido (según estos planteamientos) una relación más consciente con el medio natural.

Shiva (1988, p. 80) identifica cinco formas clave que tienen las mujeres para relacionarse con la naturaleza desde las características femeninas del hacer:

- a) Creatividad, actividad y productividad
- b) Diversidad en forma y aspecto;
- c) Conexión e interrelación de todos los seres, incluso los humanos;
- d) Continuidad entre lo humano y lo natural, y
- e) Santidad de la vida en la naturaleza.

Es necesario hacer explícito que estos puntos pueden extrapolarse a diversas realidades mundiales, pero que sus principales antecedentes se encuentran en la India campesina. Es por ello que, particularmente en el punto e, manifiesta la relación de la naturaleza con características de santidad para las personas.

No tenemos que olvidar que India es un país extremadamente religioso⁶³ y que gran parte de su población busca maneras de llevar una vida cercana a la santidad.

Catherine Roach (1996) por su parte, plantea que los argumentos “que se emplean para defender la idea de que las mujeres están más vinculadas a la naturaleza son poco convincentes” (p. 118). De aquí se desprende entonces que no existiría una mujer absolutamente ligada a la cultura o a la naturaleza y señala:

Nadie o nada puede estar “más vinculado a la naturaleza” que cualquier otro ser o cosa porque, de modo inextricable, todos estamos interconectados en la red medioambiental, y todos somos igualmente “naturales”, o sea, parte de la naturaleza, del medio ambiente o de la tierra (Roach, 1996, p. 119).

Pero si comprendo esta relación de las mujeres como una predisposición que se ha dado en la historia por los roles que han ido marcando nuestro carácter. Podría decir entonces que Roach tiene razón en el sentido de desintegrar la idea dicotómica de cultura/naturaleza y es precisamente la cultura y las experiencias sociales las que han hecho que las mujeres estemos más cercanas a la naturaleza. Yo particularmente creo que mi cercanía con la naturaleza precisamente no está dada por mi condición de mujer, sino que por mis experiencias familiares y de lucha social. Las que me llevan a una reflexión constante sobre mi entorno natural y su defensa en Chile.

De esta manera, no nos acercamos las mujeres al mundo natural por una predisposición biológica, sino por las experiencias vividas. Haciendo esta lectura entonces, no podría hablar de una oposición a lo planteado por Shiva (1988), Mies (1993,1998) o Puleo (2008, 2009), pues lo veo como una aclaración en un sentido complementario a lo expuesto por estas autoras, en relación a cómo las mujeres podemos tener predisposición por la naturaleza.

⁶³ India es el lugar donde se originan las religiones del hinduismo, budismo, el jainismo y sijismo. Posteriormente llegarían el catolicismo, el islamismo y judaísmo. Con esto nos podemos hacer una idea de la gran cantidad de cultos religiosos que existen en el país. Además posee regiones de flora y fauna muy heterogénea que le han permitido a Shiva llevar a cabo múltiples observaciones en torno al rol de la mujer en la naturaleza, la explotación y los derechos agrarios.

Roach plantea la cercanía que puede tener cualquier ser viviente con la naturaleza, mientras que Shiva, Mies y Puleo se centran en el rol femenino pero no descartan participación de los hombres. Esto pensando en la afinidad de estos últimos con la naturaleza y no como representantes de un modelo patriarcal de relacionarse.

Con los anteriores puntos, evidencio que una de las grandes luchas del ecofeminismo es la inclusión de la población mundial, indistintamente del sexo, en el cuidado de la naturaleza. Lucha que yo misma llevo a cabo en mi entorno más inmediato a quienes intento ayudar con sus propios cultivos de plantas y, relato también mis aprendizajes en torno a las luchas ecofeministas llevadas a cabo en el mundo. En definitiva, todo lo que aprendo, busco también transmitirlo a las personas que me rodean.

Por otra parte, también existe la consciencia de que los procesos sociales han mermado esta relación y que la naturaleza pasó de ser la gran proveedora a ser una fuente de materias primas, explotable muchas veces sin criterio alguno. Esto en un pensamiento a gran escala, pues en mi propio entorno intento día a día mantener la relación con la naturaleza y de que las personas con las que me relaciono busquen también ese vínculo y puedan reflexionar en torno a la importancia del cuidado de la naturaleza y las luchas femeninas en relación a ella.

El poco interés por la naturaleza y la explotación desmedida han desembocado en desastres naturales como la deforestación, situación que en Chile ha llevado a grandes desastres en la naturaleza como el desequilibrio de ecosistemas o la inundación de terrenos cultivables. Además de la ocupación de territorio sagrado para el pueblo mapuche ya sea por ubicarse en ese lugar un cementerio o ser el espacio sagrado para llevar a cabo rogativas y sanaciones por personas *machi*, para instalar plantas hidroeléctricas. “Esta es la visión cartesiana que ha desplazado otras concepciones del mundo más ecológicas y creó un paradigma de desarrollo que perjudica a la naturaleza y a la mujer simultáneamente” (Shiva, 1988, p. 80). Lamentablemente, el mundo actual y los modelos económicos capitalistas y neoliberales, ven en la naturaleza fuentes de enriquecimiento. Sin importar incluso los descalabros ecológicos que pudieran provocar la extracción, plantación o manipulación de productos de manera indiscriminada. Esto sumado a los problemas sociales que acontecen, como la escasez de alimentos en regiones pobres del

planeta, que basan su economía en la agricultura y que, con el correr de los años, han utilizado el crecimiento de los excedentes de las cosechas para pagar la deuda externa nacional, en vez de alimentar a su propia población. Ynestra King (1998, p. 66) concuerda con estas ideas y plantea que:

La cultura preminente y la economía del autointerés están homogeneizando culturas y simplificando la vida en la tierra al interrumpir naturalmente los complejos equilibrios del ecosistema. El capitalismo depende de la expansión demarcados, por lo tanto, incluso las grandes áreas de vida deben ser mediatizadas por productos vendibles.

Si pensamos como sociedad, en que todo debe ser reducido a productos aptos para la venta, perdemos la capacidad de entender que la naturaleza tiene sus propios ciclos y que no están alineados con las formas de hacer economía de los seres humanos y los “procesos de *modernización y desarrollo*” (Mies & Shiva, 1993, p. 8). Que han terminado por ser causantes de una degradación a nivel mundial de la naturaleza. Por lo tanto, en la medida que exista esa miopía con respecto a ella y los procesos de *avance social*, habrá ausencia de equilibrio en sus formas, frutos o tierras y se manifestará de maneras dañinas para las personas como las sequías, las inundaciones, tifones o vientos. Fenómenos que de alguna manera están mediados por la vulneración de los ciclos y espacios naturales como la tala de árboles que impide la limpieza del aire o el paso de ráfagas de viento a zonas pobladas. O sequías y muerte de la capa fértil de la tierra por ausencia vegetativa, entre otras nefastas consecuencias.

Volviendo a la idea de propiciar la complementariedad mujer- hombre en pro de un cuidado y relación responsable con el medio natural, Shiva señala que:

La ontología dicotomizada del hombre que domina a la mujer y la naturaleza genera mal desarrollo porque hace del varón colonizador el agente y modelo de “desarrollo”. La mujer, el Tercer Mundo y la naturaleza pasan a ser subdesarrolladas, primero por definición y después, debido al proceso de colonización, en realidad (...) Desde el punto de vista epistemológico conduce al reduccionismo y la fragmentación, violando así a la mujer como sujeto y la naturaleza como objeto de conocimiento (Shiva, 1988, p. 81).

Este último punto es crucial al momento de entender que la naturaleza, como fuente de conocimiento, se reduce, lamentablemente, a maneras de explotación y no como el punto de partida a nuevas formas de aprender a vivir. Situación que yo misma trato de revertir en la relación con mis pares y llevando a mi vida diaria mis propios aprendizajes con mi abuela sobre la naturaleza, sus ciclos y sus frutos.

Tenemos que aprender a vivir no sólo relacionándonos con la ecología, sino también como sociedades que buscan la armonía global del mundo. Siendo cada realidad cultural particular, pero en definitiva buscando el bienestar de quienes habitamos el planeta. En este sentido y, según lo planteado por Shiva (1988) y Puleo (2009) la clave sería un crecimiento sustentable donde las personas fueran conscientes de las potencialidades naturales de sus entornos más inmediatos. No pensando sólo en procesos de extracción material. Entender que “la naturaleza nos enseña que la diversidad es un presupuesto imprescindible de salud y vitalidad” (Holland-Cunz, 1996, p. 57) y, que las personas podemos ser beneficiadas de una relación sana y respetuosa con la naturaleza. Una forma positiva sería pensarla como una guía para el desarrollo cultural de las sociedades comprendiendo, claro está, que estas posturas apelan a la voluntad de las personas. Menciono esto como formas de entender que existen sociedades que han crecido y se han desarrollado en sintonía con la naturaleza ejemplo de ello, son las culturas precolombinas de América. Y me refiero a ellas por pertenecer también a este continente y por tanto, son mis referentes más inmediatos y los que me hacen mayor sentido. Estas culturas se desarrollaron y crecieron en concordancia con los espacios, los tiempos y los ciclos de la naturaleza. Es decir, no pasaron por sobre ella ni intentaron dominarla, sino más bien, persiguieron su entendimiento para aprovechar sus dones, como los lugares de cultivo y cosecha, espacios para criar animales o levantar asentamientos. Siempre de manera respetuosa, precisamente para preservar aquellos aspectos de la naturaleza que les permitía seguir vivas y vivos.

Desde aquí puedo inferir que, el cuidado y preservación de la naturaleza es en primera instancia por supervivencia. De aquí se desprende la importancia del cuidado de la tierra y las fuentes de agua para ello. Sabiendo que la naturaleza no se limita a esto y es mucho más amplia, uno de los aspectos más importantes del medio natural es propiciar la alimentación y abrigo de las personas ya desde la prehistoria. Procesos de la vida diaria que se unen a través del feminismo y la

ecología “que coinciden en develar que el mundo de lo público, concebido tradicionalmente como esfera de libertad, se alimenta (literal y metafóricamente) del ámbito doméstico de la necesidad. En este ámbito de lo cotidiano se dan virtudes y obligaciones morales relacionadas con la sostenibilidad” (Puleo, 2008, p. 55). En este sentido, Shiva plantea que las economías pasan por alto la sostenibilidad y el progreso respetuoso de las sociedades, “la economía productora de mercancías y dinero destruye los ciclos naturales y reduce la naturaleza a materias primas y mercancías” (1988, p. 86). Ideas de *progreso* que vulneran principios históricos, contextuales de personas, que han aprendido mediante la experiencia a relacionarse con la naturaleza, significando desde ahí el sentido de progreso.

Shiva continúa con esta idea y, plantea cómo son las mujeres las que se relacionan con la naturaleza desde la humildad y la consciencia de ser también parte de ella:

La mujer lleva la fertilidad de los bosques a los campos y los animales. Lleva los excrementos de los animales como fertilizante para las cosechas y los subproductos de las cosechas como pienso a los animales. Trabaja con el bosque para llevar agua a su campo y a su familia. Este trabajo de la mujer en sociedad con la naturaleza garantiza el sustento, y es esa sociedad fundamental lo que destroza cuando el proyecto de “desarrollo” se vuelve un proyecto patriarcal que amenaza tanto a la naturaleza como a la mujer. Tienen el conocimiento de lo que significa ser las víctimas del progreso, los únicos que soportan los cortes y las cargas (...) tienen el conocimiento holístico y ecológico de lo que se entiende por producción de la vida (Shiva, 1988, p. 86-88).

Estos planteamientos de desarrollo o *mal desarrollo* (Shiva, 1988) pasan por alto, en primer lugar, el crecimiento sustentable, no tomando en cuenta los lugares y contextos y en segundo lugar la relación con las mujeres y la naturaleza.

El mal desarrollo es considerado un proceso por el cual la sociedad humana margina el papel que desempeña el principio femenino en la naturaleza y la sociedad. El desastre ecológico y la desigualdad social están intrínsecamente relacionados con el paradigma de desarrollo dominante que sitúa al hombre contra la naturaleza y la mujer por encima de ellas (Shiva, 1988, p. 88).

Vandana Shiva en su libro de 1988 “Abrazar la vida”, desarrolla ideas en relación a un modelo ambiental alternativo, que se basa en la agricultura de subsistencia tradicional.

Introduce la noción del “principio femenino”, término que se origina en la cosmogonía hindú y denota la fuerza dadora de vida que ella asocia con las mujeres (...) el principio femenino necesita ser recuperado como la base de un modelo de desarrollo verdaderamente sustentable (Shiva, 1988, p. 86).

Y para ello las mujeres se organizan y luchan por el derecho a cultivo. Mientras el resto buscamos la visibilización de otras formas de hacer sociedad sin pasar a llevar nuestra naturaleza.

4.6. La naturaleza y la cultura mapuche

En el caso de la cultura mapuche la naturaleza y la relación con ella es fundamental, pues la cultura esencialmente se construye en base a la naturaleza, sus ciclos, sus frutos, sus espacios y sus necesidades. Es para mí fundamental hablar de la relación del pueblo mapuche con la naturaleza porque, al ser el pueblo indígena más numeroso de Chile, podría parecer que existe mucho de herencia de estas tradiciones en la configuración de la sociedad chilena, pero no es así. Actualmente las personas chilenas pasan por alto (no me incluyo en este colectivo pues, es un desafío personal acercarme cada vez más a las maneras mapuche de relación con el medio natural) la naturaleza y sus ciclos. Aunque también es cierto que cada vez más existe una responsabilidad sobre la defensa de los ríos y zonas naturales sin intervención humana. Pero en el día a día de las personas, no existe una preocupación por la naturaleza. Pueden organizarse marchas por la defensa de una reserva natural, sin embargo no existe preocupación por la naturaleza en el cotidiano. Por ejemplo no se llevan a cabo planes masivos de reciclaje o de descontaminación ambiental en las grandes ciudades, asumiendo que es un problema de todas las personas y que así mismo, todas y todos podríamos contribuir, dejando de usar automóviles o producir excesiva basura. En contraste con esta forma de ver la naturaleza desde las grandes ciudades de Chile y, siendo parte de la ciudad con mayor densidad poblacional de Chile, además de ser una de las

más contaminadas, su capital Santiago, es que pienso en las maneras que tiene el pueblo mapuche de relacionarse con la naturaleza desde tiempos ancestrales.

La cultura mapuche crece, se construye y se cimenta en la tierra. De hecho la palabra mapuche significa gente de la tierra, “Mapu= Tierra, Che= Gente. No creen en la propiedad privada de las tierras y se consideran “sus brotes, sus hijos e hijas” (De la Fuente, 2008, p. 12), por tanto, la tierra no es un objeto y sus argumentos de pertenencia de la tierra sin documentos legales, para la cultura occidental y para el Estado chileno, no tienen ninguna validez. Esto es crucial si pienso que el desarrollo de una cultura que se basa en su relación precisamente con la tierra.

Sin tierra, base de la cultura mapuche, el cultivo de plantas medicinales y alimentos se torna difícil.

En una conversación sostenida entre Víctor Hugo De la Fuente (De la Fuente, 2008, p. 17), director de la editorial Aún creemos en los sueños y la *machi* María Ancamilla se puede entender mejor la importancia que tiene la tierra para el desarrollo mapuche:

Nos han quitado nuestros remedios, tenemos que salir lejos para recogerlos. Los pinos de los *winka*/chilenos usurpadores han secado el agua, por eso han desaparecido las plantas y hierbas medicinales, por eso nos estamos enfermando nosotros y nuestros animales. Los *winka* están enfermando a nuestra Ñuke Mapu/Madre Tierra.

Con este relato me queda claro que no es sólo tener tierras, recuperarlas o mantenerlas sólo por poseer un bien raíz. La tierra es la proveedora de salud y alimentación, esto en conjunto principalmente a las fuentes de agua, como ríos y lagos.

La tierra es la base del desarrollo del pueblo mapuche. Es la que define su nombre y proporciona lo necesario para la subsistencia. Claro está en interacción con otros elementos naturales como el aire o el agua, pero es la tierra la que se presenta con más fuerza al momento de hablar sobre la relación con la naturaleza del pueblo mapuche. De la tierra nacen las plantas medicinales que mantiene a las personas

con salud, aquellas que utilizan las personas *machi*, curanderas y *lawentuchefe*⁶⁴ para llevar a cabo sus curaciones.

La naturaleza para el pueblo mapuche es fuente de sabiduría, alimentación y conexión con dimensiones espirituales donde las mujeres son protagonistas. Con esto, se reafirma una vez más la idea de la relación cultura y naturaleza y cómo ambas pueden ser parte de un mismo pueblo. En este caso, la cultura nace y se fortalece desde el medio ecológico. Diálogo que busco yo misma en mi cotidianeidad, en la medida de mis posibilidades. Considerando precisamente la experiencia del pueblo mapuche para ello.

A la llegada del hombre blanco a territorio mapuche, las mujeres eran las encargadas de la siembra y la cosecha de las tierras y se preocupaban de la alimentación familiar mientras los hombres se organizaban comunitariamente para resistir ante la invasión europea.

Es necesario señalar que la resistencia mapuche en la actualidad se relaciona con la recuperación de territorio ancestral del cual fueron sacados para *cederlos* a colonos alemanes principalmente para su cultivo y trabajo agrario. Una situación que se repitió alrededor del mundo. Mies y Shiva hacen algunas observaciones también al respecto:

La libertad de los colonizadores se estableció a expensas de la esclavización y la subyugación de los pueblos con un derecho primigenio a dichas tierras. Esta apropiación violenta se presentó como “natural” mediante el recurso de definir a los pueblos colonizados como parte de la naturaleza, negándoles el derecho a su humanidad y libertad 1998, p. 126).

Este pensamiento colonizador, no sólo incluye a los pueblos originarios en la naturaleza como parte de ella, sino que también asumen, como personas *civilizadas* la obligación de dar un *correcto uso* de las tierras que, las y los nativos no puede llevar a cabo. Digo esto desde la ironía de pensar que los españoles no sólo invadieron territorio, sino que también se adueñaron de él y, como si esto fuera

⁶⁴ Personas con conocimiento herbolario que les permite hacer tratamientos medicinales para afecciones simples.

poco, llevaron a cabo evangelizaciones que buscaban la conversión de indígenas al cristianismo, es decir, buscaban la total anulación de quienes permanecían en los territorios invadidos. Por supuesto, mi visión del panorama y con la distancia de los años me permite ver las cosas con más claridad, es posible que quienes llegaron al sur de América pensarán, verdaderamente, que hacían un favor a las y los *bárbaros* que habitaban tierras fértiles que ellos podrían usar mucho mejor. Pero no es así, para las personas mapuche, cada acción que involucra a la naturaleza es realizada con sumo respeto. Si se corta alguna rama de árbol se pide perdón y se agradece por su generosidad, entrar a un bosque implica un diálogo con los árboles del mismo.

Existe una relación de respeto y admiración por la naturaleza, en especial por los árboles, los animales, el agua y la tierra. Esto pues, la naturaleza, el mundo espiritual, las divinidades y los antepasados se relacionan y materializan esta relación en el medio ecológico con el cual las personas mapuche se relacionan día a día:

...Los ancianos inculcaban a sus hijos y nietos que para efectuar cualquier trabajo, romper la tierra o arar, cortar un árbol o sacrificar un animal debían pedir permiso al *Elmapun Chau Ngünechen*. Al mismo tiempo agradecer por lo que él ha dispuesto para sus hijos. En otras palabras: no se puede ocupar lo que es del *Wenu Mapu Chau* sin antes haber pedido permiso y haber orado, decían. Una mamá mapuche le enseña a su hijo que a *Chau Ngünechen* se le deben agradecer y ofrecer los primeros frutos del año en recompensa de lo que ha dado (Marileo en Foerster & Gundermann 1989, p. 197)⁶⁵.

Encuentro en este relato concordancia con mis propias experiencias de vida en relación con mi abuela paterna. Cuyas formas de vincularse con la tierra si bien, no tienen relación con los rituales místicos si tienen correspondencia con el respeto a la generosidad de la tierra para dar frutos. Y si bien, no mantenía ritos místicos si creía y cree hasta hoy en la necesidad de cuidar y agradecer a la naturaleza por su generosidad. Recuerdo que de niña agradecía a la luna llena por la buena ventura familiar o pedía a la luna creciente bonanza económica. Era habitual también verla hablar con las plantas. Situación que de pequeña me hacía pensar que estaba

⁶⁵ Este y otros relatos de Armando Marileo, lonko de Puerto Saavedra son, a la fecha de la publicación del capítulo de Foerster & Gundermann, inéditos, es por eso que lo cito a través de estos investigadores.

perdiendo el juicio, pero con lo años me di cuenta de que era una forma de demostrar su amor por la naturaleza y el respeto a quienes le otorgaban sus frutos que, si bien no consume de manera exclusiva, si le posibilita hacer muchas cosas (conservas, salsas, medicinas entre otras) que le permiten además cuidar de la familia.

Volviendo al pueblo mapuche, la tierra es principio y fin de la vida. Ella da frutos, alimenta los animales y otorga salud a través de sus plantas, pero no lo hace sola. Según la creencia mapuche, la tierra necesita de lo sagrado, de Dios⁶⁶ para proporcionar todo lo necesario para la vida. Por ello, es que se lleva a cabo una ceremonia anual con una doble carga simbólica: “Por un lado, que todo proviene de Dios (la fertilidad de las mujeres y de los campos, etc.); y por otro, un Dios poderoso que es capaz de detener los males que azotan a los campos. Plagas y epidemias” (Foerster & Gundermann, 1989, p. 200) Esta ceremonia es el *nguillatún*, donde también se dan gracias a Dios y se pide por las buenas cosechas futuras, para alejar las plagas y epidemias, para que exista trabajo y no enfermedades.

Es igualmente importante la mantención y cuidado de las fuentes de agua que propician la fertilidad de la tierra, por esto, parte importante de las luchas mapuche están relacionadas con la conservación de estas fuentes de agua y la no manipulación de ellas. Es por ello que, al presentarse la posibilidad de la construcción de centrales hidroeléctricas por parte del estado chileno o el empresariado, existe un total repudio por parte de grupos indígenas que ven en estas construcciones un problema más allá de la mera construcción, como la inundación de territorio ancestral y el desequilibrio medioambiental a largo plazo. Ejemplos emblemáticos de esto fueron la construcción de la central hidroeléctrica de Ralco o la Celulosa Arauco, ubicada en Valdivia, que provocó la muerte de cientos de cisnes de cuello negro en la zona.

Son también importantes las fuentes de agua para consumo humano, pensando que la mayoría de las personas que viven en comunidades mapuche consumen agua de

⁶⁶ Cuando menciono a Dios, puede ser un Dios cristiano o un Dios de la cosmovisión mapuche pues, luego del sincretismo cultural existieron equivalencias y la diferencia entre uno y otro Dios se fue haciendo cada vez más difusa.

vertiente, por lo que enferman si toman agua potable o envasada por la alta pureza del agua natural.

El cuidado de la naturaleza por parte del pueblo mapuche devela una relación no sólo de necesidad vital para cultivar o criar animales para la supervivencia. Es el entendimiento de la naturaleza y el conocimiento botánico lo que les ha ayudado a mantener la salud durante cientos de años. Entendimiento que yo también busco pero desde mi propia experiencia, en relación con mi abuela y en mi cotidiano ciudadano.

Existe una relación entre la naturaleza y el mundo espiritual que mantiene con salud a las personas mapuche. Es por ello que el respeto hacia la naturaleza, sus ciclos y sus señales no es sólo un respeto hacia ella, sino que también hacia las mujeres y hombres que con ella se relacionan.

En este sentido, el trabajo de las personas, la diversidad en el trabajo de cultivo con la tierra y la toma en cuenta de sus ciclos, hacen que estas relaciones sean la búsqueda hacia el equilibrio entre las sociedades y la ecología, lo natural y lo creado. Así, los principios del ecofeminismo y las prácticas del pueblo mapuche se tejen en armonía. Como señalan Mies y Shiva (1993) es necesario una nueva cosmología y una nueva antropología que:

Reconozcan que la vida en la naturaleza (que incluye a los seres humanos) se mantiene por medio de la cooperación, el cuidado mutuo y el amor. Sólo así podremos llegar a ser capaces de respetar y preservar la diversidad de todas las formas de vida, incluidas sus expresiones culturales, como verdaderas fuentes de nuestro bienestar y nuestra felicidad. Con esta finalidad, las ecofeministas utilizamos metáforas como "retejer el mundo", "sanar las heridas" y reconectar e interconectar la "red". Este esfuerzo para crear una cosmología y una antropología holística que engloben toda la vida, debe incluir forzosamente un concepto de libertad distinto de que ha venido empleándose desde la ilustración (p. 15).

Aprender de la naturaleza a nivel global, no sólo de la tierra, sino también de las formas que tiene de manifestarse, de dar alertas, de hacer evidentes los ciclos, es el desafío de quienes habitamos el planeta y no es tarea sólo de los que viven en contacto directo con la naturaleza, somos todas y todos en cualquier rincón del

mundo las/os que tenemos la obligación de inculcar la curiosidad, el cuidado y sobre todo el respeto por la Ñuke Mapu⁶⁷

Me resulta tranquilizador saber que el pueblo mapuche mantiene una relación de respeto con la tierra pero a la vez, me desmoraliza pensar que las personas chilenas podríamos pensar de igual manera, aunque vivamos en grandes ciudades o nuestro contacto con la naturaleza sea menor al de las personas que viven en el campo. Me quedo con la sensación de que, a pesar de descender del pueblo mapuche, hallamos heredado como sociedad chilena tan poco de la consciencia ambiental de este pueblo. Ciudades contaminadas, explotación indiscriminada del suelo y falta de hábitos de limpieza en zonas de descanso natural como parques o playas, me hace pensar que falta aún mucho por comprender y educar acerca de la responsabilidad personal y, colectiva hacia el cuidado de la naturaleza en Chile. Un país que posee casi todos los climas del mundo y tiene muy probablemente los paisajes naturales más impresionantes del planeta.

Afortunadamente he podido gozar de una formación familiar, principalmente con mi abuela, sobre el cuidado de plantas que me han permitido tener conocimientos herbolarios para tratar afecciones simples, hacer infusiones o simplemente cocinar. Además de formarme respetuosa de la naturaleza como fuente de vida, valoro también haber podido tener esta forma de vivir desde pequeña. Esto me lleva a pensar que una de mis tareas como educadora no es sólo enseñar contenidos escolares, sino también valores para el cuidado de la naturaleza y el respeto de sus ciclos.

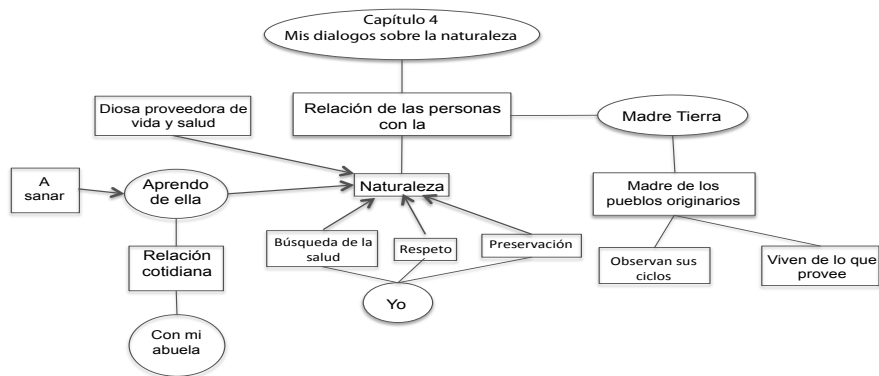
4.7. Conclusiones del capítulo

A medida que fui escribiendo este capítulo comprendí la importancia de visualizar la naturaleza como vínculo con las maneras de aprender de la vida cotidiana, que en mi caso está dado por el fuera de la escuela.

⁶⁷ Madre tierra.

Hice un reconocimiento al vínculo diario con la naturaleza que me hizo pensar en la transversalidad de su presencia y la necesidad de la consciencia por parte de las sociedades, sobre su cuidado. Comprendí como no estuvo presente en mi formación escolar y cómo no comprendemos como sociedad, la importancia de su cuidado aún viviendo en las grandes ciudades. Para eso las mujeres y el ecofeminismo intentan visibilizar sus luchas en pro de mejores formas de vivir y hacerlo en armonía. Sin separar necesariamente nuestras tradiciones culturales de la propia naturaleza.

4.8. Cuadro resumen





CAPÍTULO 5

Sanar:
La búsqueda
del bienestar

En el tránsito de las historias de vida a la autoetnografía de mi proceso de aprendizaje, este capítulo parecía perder sentido. Parecía no tener relación con mis recorridos de aprendizaje y la cultura que me rodea en ese tránsito, pero luego pensé: ¿Qué significa la búsqueda del bienestar para mí? ¿Qué significa sanar en mi propia trayectoria de vida y mi entorno social y cultural? Y es en eso en lo que trató de transformarse este capítulo, intentar dar cuenta de lo que significa en mis caminos del aprender el concepto de sanar.

Algunas de las cosas que me parecen importantes en principio es hacer un pequeño recorrido histórico en occidente sobre lo que significaba y significa sanar. Esto porque durante mi formación estudié, en la asignatura de Historia el mundo occidental europeo, lo que marcaba la asignatura prácticamente de todos los años escolares. Por tanto, me parece importante hacer el camino desde otro punto de vista, que no vi en la escuela y, que se relaciona con la persecución de mujeres que sanaban siguiendo los ciclos de la vida, la tierra y utilizando plantas para llevar a cabo la mejora de sus pacientes y de cómo fueron perseguidas por la iglesia católica acusándolas de brujas. Escenario muy parecido al vivido por personas sanadoras mapuche en Chile.

Sanar no tenía nada de sobrenatural, sólo se atendía a la observación de la naturaleza y al aprendizaje de las mujeres más sabias que enseñaban a las más jóvenes a sanar.

Paradójicamente esta forma de aprender a sanar, si bien fue condenada en el mundo occidental, es la forma en que los pueblos indígenas americanos también hacían: sanar observando y utilizando elementos de la naturaleza.

5.1. Sanar como concepto. Qué significa sanar para mí

La palabra sanar para mí, se relaciona con la búsqueda del bienestar global de las personas. No sólo sanar físicamente, sino que también psicológicamente y anímicamente.

La idea de sanar se configura en relación a la sociedad a la que cada persona pertenece y el desarrollo que hemos tenido a lo largo de la historia, con los conceptos de enfermedad, sanación y recuperación de la salud.

Para las sociedades occidentales, el concepto de sanación se asocia al alivio de un malestar específico, por lo general físico.

En occidente las mujeres hemos sido de vital importancia para la recuperación de la salud de las personas, pues se preocupaban de sanar y ayudar a quienes acudieran a ellas en busca de alivio.

En sociedades europeas del medioevo, eran las mujeres las que poseían esa facultad de devolver la salud y el bienestar de las personas mediante actos de sanación.

Las mujeres fueron las primeras farmacólogas con sus cultivos de hierbas medicinales, los secretos de cuyo uso se transmitían de unas a otras. Durante siglos las mujeres fueron médicas sin título; excluidas de los libros y la ciencia oficial, aprendían unas a otras y se transmitían sus experiencias entre vecinas o de madre a hija. La gente del pueblo las llamaba "mujeres sabias", aunque para las autoridades eran brujas y charlatanas (Ehrenreich & English, 1988, p. 8).

De esta manera, las personas más pobres y el campesinado tenían acceso a sanarse gracias a estas mujeres que atendían y viajaban de pueblo en pueblo dando solución a las enfermedades de las personas. Teniendo conocimientos del cuidado de personas enfermas, embarazadas y asistían partos. El conocimiento era popular.

De los temas relacionados con el parto y la transmisión del conocimiento se hacía de forma oral. Los cuidados de la mujer embarazada, de la parturienta, de su recién nacido, de los métodos anticonceptivos y abortivos venían generalmente transmitidos de su antecesora, de madre a hijas a las que se les sumaba su propia experiencia. (Linares, 2009, pp. 4-5).

De esta forma la partera se va haciendo una experta en su ámbito de actuación y cuenta con la confianza de las comunidades.

Que el parto estuviera tradicionalmente controlado de manera casi exclusiva por mujeres en su función de comadronas, comadres o parteras ha provocado ansiedades en las instituciones de poder, cuyos agentes eran hombres-abogados, sacerdotes o médicos- a los que no se les permitía estar presentes en el parto. Esta falta de acceso a este evento crucial para el mantenimiento de la sociedad produjo que el poder intentara controlarlo mediante la regulación de la actuación de las comadronas y su paulatina sustitución por médicos (Fernández, 2007, p. 89).

Debido a esto, la iglesia católica se sintió amenazada por ellas, “para la Iglesia y el Estado las “brujas” representaban una amenaza política, religiosa y sexual” (Rigol, 2003, p. 23). Ya no era necesaria la fe en Dios para encontrar alivio a sus enfermedades y por tanto, los feligreses creían o le tenían mucha más fe a estas mujeres. Es entonces cuando comienza la caza de brujas, “campañas organizadas, iniciadas, financiadas y ejecutadas por la Iglesia y el Estado” (Rigol, 2003, pp. 23-24) llevada a cabo en prácticamente toda Europa, a comienzos de la época moderna (siglo XV) en países como España, Alemania, Francia e Inglaterra para luego llegar al resto del continente.

En la persecución de las brujas confluyen la misoginia, el antiempirismo y la sexofobia de la Iglesia (“una mujer por el solo hecho de pensar ya peca” Nicolás II. “Malleus Malleficarum”) con un claro objetivo de poder y control sobre la población (Rigol, 2003, p. 24).

La iglesia y el estado apoyaban la persecución, escudándose en argumentos de herejía o considerando a estas mujeres “particularmente sospechosas de causar daño a las personas, animales o frutos del campo, con perjuicio para el estado” (Ehrenreich & English, 1988, p. 13). Acusan a estas sanadoras de tener poderes mágicos, buscar la muerte de las personas por envenenamiento o pacto con el diablo, cuando lo que en realidad pasaba era que tenían conocimientos de botánica y herbolaria, lo que las hacía conocer también comportamientos y ciclos de la naturaleza.

Estos aspectos nunca aparecieron en mis clases de Historia del colegio. Simplemente la maestra explicaba que las mujeres brujas eran quemadas vivas. Claro al pensar que eran brujas yo también pensaba que merecían morir de esa manera porque hacían el mal a las personas. Lo cierto es que una vez más,

corroboro que mis aprendizajes escolares estaban descontextualizados, con una parcialidad que no propiciaba que el estudiantado siguiera indagando por sí mismo, sino que llevaba más bien a confusión. Nunca pensé que el concepto de *brujas* pudiera tener una connotación positiva, como lo evidencio en este capítulo, sino que me quedaba con la idea de mujeres malas que se merecían una muerte dolorosa.

Ahora haciendo la tesis, tengo resonancias sobre mis maneras de aprender en la escuela y lo confuso que pudieron ser algunos contenidos. Muchos de los cuales ni siquiera recuerdo.

En la escuela nos decían que la iglesia y estado perseguían a las mujeres por tener pactos con el diablo y hacer el mal a la gente. Lo cierto es que las esferas de poder de la época, buscaban tener el control de las personas mediante el miedo y la amenaza de tener una vida eterna en el infierno si tenían relación alguna con estas mujeres. Gardner (1992, p. 11) reafirma esta idea señalando: “Fuimos quemadas y torturadas por nuestra sabiduría sanadora”.

A pesar de los hechos y de pensar que eran las mujeres brujas maléficas poseedoras de poderes demoniacos, Carmen Caballero afirma:

No hay razones para pensar que las mujeres practicaron la brujería o la magia en una mayor proporción que los hombres, que esas afirmaciones son fruto de la ‘mala consideración’ de que eran objeto las mujeres durante la Edad Media, o de las sospechas que suscitaban las prácticas de comadronas o sanadoras, o, en fin, de la mitología de la época (Caballero, 2000, p. 40).

Sin embargo y, aunque esta afirmación puede ser considerada como una posibilidad dentro de tantas otras que se plantean al momento de hablar de comadronas o brujas, existe en el conocimiento colectivo popular que los registros que conocemos hasta ahora apuntan al estudio de la participación de las mujeres como protagonistas de estas actividades. Por tanto, entiendo a partir de esto, que su importancia y confianza a nivel social era muy grande. Pensando en el caso de que hubiera también hombres ejerciendo las actividades, según las evidencias el reconocimiento social era mayor hacia las mujeres y así lo demuestran los registros de Ehrenreich y English (1988).

Naturalmente la actividad de la sanación, que se hacía desde la experiencia y el compartir entre mujeres comienza a profesionalizarse. Comienza la preparación en universidades, dejando desamparadas a las personas más pobres que eran atendidas por las supuestas brujas.

Las personas más pobres no podrían pagar una consulta a un médico profesional, actividad que a raíz de la quema de brujas y la clandestinidad de las mujeres que no eran asesinadas de esta manera se fue masculinizando con los años.

A pesar de ello, muchos de los remedios que fueron creados en esta época para buscar la recuperación de la salud de las personas, se utilizan hasta hoy.

Muchos de los preparados de hierbas curativas descubiertos por ellas continúan utilizándose en la farmacología moderna. Las brujas disponían de analgésicos, digestivos y tranquilizantes. Empleaban el cornezuelo (ergotina) contra los dolores de parto, en una época en que la iglesia aún los consideraba un castigo de dios por el pecado original de Eva. Los principales preparados que se emplean actualmente para acelerar las contracciones y favorecer la recuperación después del parto son derivados del cornezuelo. Las brujas y sanadoras empleaban la belladona-todavía utilizada como antiespasmódico en la actualidad-para inhibir las contracciones uterinas cuando existía riesgo de que se produjera un aborto espontáneo. Existen indicios de que la digitalina-un fármaco todavía muy importante en el tratamiento de las afecciones cardíacas-fue descubierta por una bruja inglesa (Ehrenreich & English, 1988, p. 16).

Con esto pienso en el concepto de sanación que existe en mi entorno socio-cultural (excluyendo a mi familia que prefieren la medicina natural o también llamada alternativa y buscan la raíz del problema) y, la idea de bienestar relacionado con la salud, se centra en la eliminación de síntomas provocados por enfermedades, las que no son tratadas en profundidad. Llevando a cabo más bien un *disimulo* de las molestias que nos impiden seguir con nuestras vidas normalmente. En el momento en que desaparece el síntoma, dejamos de pensar en la enfermedad pues, nos volvemos a sentir bien. Sin embargo la enfermedad podría seguir alojada en nuestro cuerpo. En el caso de que los síntomas no desaparecieran con una medicación, que en ocasiones (por no decir la mayoría de la veces que tenemos una molestia física que pensamos saber a qué se debe) es auto-recetada, asistimos a un médico.

Cuando lo hacemos, la persona especialista nos consulta por los síntomas, nos pregunta si hemos tomado algo y nos orienta sobre lo que podría ser.

La medicina occidental se focaliza en las dolencias de nuestro cuerpo, ataca las enfermedades específicas y busca el bienestar físico. Para *problemas* de la mente también existen especialistas. Mientras que para los problemas del espíritu o el alma las soluciones o especialistas son vinculados a movimientos esotéricos o religiosos.

La medicina occidental separa y distancia mente de cuerpo y cuerpo de espíritu, trabaja sobre las enfermedades de manera focalizada.

Tiende a olvidar que ni cada porción de nuestro cuerpo se puede entender sin tener en cuenta el conjunto del que forma parte, ni se puede comprender la enfermedad de un ser humano sin detenerse en su contexto cultural y personal, lo que precisaría de un enfoque más global (Rodríguez, 2008, p. 71).

Siguiendo con este planteamiento, no considera a las personas como un todo dinámico de cuerpo, mente y espíritu, por lo tanto, no busca un equilibrio total, sino más bien hacer desaparecer aquellas afecciones que nos impiden seguir con nuestra vida y es eso también lo que buscan las personas en la actualidad: formas rápidas y eficaces para dejar de sentir molestias o dolor. Me detengo en este punto porque, al comienzo de la investigación investigaba sobre el sanar como actividad de personas *machi*, pero luego del trabajo de campo y de decidir que la tesis sería una autoetnografía, el concepto de sanar fue mutando. Y mantuve esta dimensión porque me parecía interesante evidenciar cómo yo misma permanecía en una doble tradición del sanar: por un lado tenía la medicina occidental que me trataba con medicamentos y por otro tenía a mi abuela que me trataba las enfermedades con las plantas de su campo. Formas que advierto muy cercanas a las maneras de *machi* para sanar.

Haber crecido con mi abuela y tener la confianza de saber que todo lo que hace será bueno para mí, hizo que cada vez que me sentía enferma acudiera primero a ella para luego ir a algún profesional de la salud. Procedimiento que sigo desde que tuve un episodio crítico de salud.

Desde pequeña he tenido afecciones a la piel. Alérgica a algunos materiales con que se hace ropa, al calor excesivo o a algunas plantas. Con esto, siempre he tenido cuidado de no exigirle mucho a mi piel. Tomo muy poco sol, tengo ropa de materiales que no me produzcan picazón y me alejo de las plantas que pudieran hacerme mal. Respecto a esto, recuerdo un momento particular durante mi adolescencia.

Llevaba un par de años teniendo problemas en verano por el calor. Solucionaba la alergia comiendo y frotando aloe vera por la zona afectada que me preparaba mi abuela, pero un día tuve un brote en todo el cuerpo. Estaba sola en casa estudiando y sentía la cara extraña pero no le di importancia. Cuando llegaron mis padres se dieron cuenta de que tenía la boca y los ojos hinchados por una reacción alérgica que nunca supimos a qué se debía.

Me llevaron a un centro de urgencias donde me pusieron una inyección y me dieron calmantes. Pero al otro día tuve un nuevo brote, esta vez se me hinchó la piel de todo el cuerpo. Me picaba mucho y era muy incómodo porque se me hacían grandes ronchas que se ponían como globos cada vez que me rascaba. Fui nuevamente a urgencias y comencé un tratamiento de dos pinchazos diarios y un gel calmante que debía ponerme tres veces al día luego de una ducha. Estuve así quince días y la alergia no cesaba. Nadie sabía la causa y los medicamentos sólo calmaban el dolor y la picazón pero no hacían que dejara de pasar. Pasados los quince días mi abuela me dijo que me haría un tratamiento. Me hizo orinar en la mañana en un vaso. Luego dividió el líquido en dos y me hizo beber la mitad de lo que había hecho. La otra mitad me la frotó con un algodón por todo el cuerpo. Hizo eso dos días seguidos y la alergia desapareció por completo y nunca más tuve una crisis alérgica como esa. Con esto, quiero evidenciar que para mi la sanación es también una cuestión de confianza.

Desde este momento, siempre pregunto primero a mi abuela cuando me siento mal, aunque deba ir al médico luego pero me gusta tener su opinión. Porque además no me da miedo. Al confiar en ella no temo de hacerme tratamientos naturales. Situación diferente a la que se vive cuando vamos a un hospital. Pues, a pesar de buscar el bienestar, produce miedo en las personas que padecen la enfermedad. Miedo a no entender que les pasa o como sanar, miedo a los contagios. Miedo a las

enfermedades como si todas fueran infecciosas y tuvieran características ocultas que el ser humano no puede controlar y por ende, huye de quién la padece porque no puede dominarla, como señala Susan Sontag (Sontag, 2012, p. 2): “basta ver una enfermedad cualquiera como un misterio, y temerla intensamente, para que se vuelva moralmente, si no literalmente, contagiosa”. La idea del temor a enfermar o incluso morir, impide a las personas verse a sí mismas como un ser dinámico, lo que a su vez, impide la búsqueda eficaz de mejoras, yendo a la raíz del problema, solucionando los *males* con métodos invasivos y mutiladores, tal como lo hice yo con los calmantes para la alergia que lamentablemente no me ayudaron en nada.

A raíz de esto y según el informe de la Organización mundial de la salud del año 2002 “las medicinales tradicionales (Indo-americana, China, Ayurveda, homeopática, etc.), llamadas complementarias o alternativas, se utilizan cada vez más, tanto en países “desarrollados” como en los “en desarrollo”, en paralelo con la medicina alopática” (Duarte, 2003, p. 636).

En Chile son muy comunes las intervenciones para sacar tumores cancerígenos, intervenciones por mejoras estéticas (que en este caso son en su mayoría mujeres que a través de la cirugía obtienen cuerpos cercanos a los propuestos por la industria de la moda) o cesáreas. Sin ir más lejos “Chile se encuentra dentro de los países con una tasa de cesáreas muy alta, alcanzando cifras que se acercan al 40%, con diferencias marcadas entre el sector público y el sector privado (30% y 60% respectivamente)” (Salinas, Naranjo, Pastén & Retamales, 2007, pp. 169-169). Cabe hacerse la pregunta sobre si esas intervenciones son del todo necesarias.

5.2. La sanación para los pueblos indígenas. Qué cosas me hacen sentido para mis propios procesos de sanar-me

Por otro lado y, en oposición a la medicina alopática está el concepto de sanación para los pueblos indígenas, llamadas también por la cultura occidental como *medicina alternativa*, donde sanar “es reconocer que logramos la integridad cuando nuestros aspectos físicos, mental, emocional, espiritual y psíquico se hallan en una relación equilibrada” (Gardner, 1992, p. 11).

Particularmente en Chile se puede hablar del concepto de sanación de nuestras culturas originarias, siendo una de las más importantes la idea de sanar del pueblo mapuche, de donde tenemos herencia gran parte de las personas chilenas. Sin embargo, se conoce muy poco en el país, donde no se considera como parte de la propia cultura, sino como algo ajeno y lejano. Incluso parte de las tradiciones mapuche del sanar, son completamente desconocidas para personas chilenas. Para mi fortuna, gracias a mi abuela, he podido ir aprendiendo sobre sanación natural y herbolaria con sus propias plantas. Acercándome a las maneras de sanarme y de sanar a otras personas con estas maneras que nacen desde la confianza de saber que nos cuidamos y, que aprovechamos y respetamos la naturaleza que nos proporciona el bienestar. Es por estas razones que siento afinidad con las maneras de sanar del pueblo mapuche. Creo que existe sintonía entre sus maneras de sanar y las maneras que yo practico e intento aprender día a día con mi abuela, las personas mayores y mis propias exploraciones herbolarias.

Para el pueblo mapuche, sanar consiste en expulsar del cuerpo un mal espíritu que se ha alojado en la persona. Esto hace que la persona pierda su voluntad y la consciencia de sí. Por tanto se necesita llevar a cabo la expulsión de este mal. La enfermedad puede tener un origen natural (podría ser un desequilibrio energético) o sobrenatural (demonios o espíritus que se apoderan del cuerpo de las personas). Este último, es un espíritu que:

Una vez llegada desde fuera de la persona, se instala dentro con autonomía, confundiendo y desorientando al ser humano, para luego comenzar un sistemático “chupar” la sangre- la energía mejor- fenómeno que en la cultura mapuche se personaliza con el nombre de *witrana/we*: agente succionador del alma (Mora, 2012, p. 9).

Por tanto, la idea de recuperar la salud, consiste en volver a tener voluntad propia y recuperar el control de la mente y el cuerpo. Esta tarea está dada a la figura de personas curanderas, destinadas a recobrar esa salud y bienestar perdida. Es “una persona con poderes que encuentra su sitio en la estructura social, dado que es llamado a desempeñar un rol para la salud de los otros y que es reconocido e integrado en un modelo cultural” (Rodríguez & González, 1996, p. 567). En el caso del pueblo mapuche, esta figura la encarnan personas *machi*.

Al respecto de esa recuperación, Coña y Moesbach (1930, p. 360) relatan: “llamaremos su alma y volverá dondequiera que ande: aunque se hallara en la misma cueva de los brujos la encontraremos”.

Para recuperar ese control se realiza la ceremonia de *machitún*.

El machitún es la ceremonia de ancestro remoto destinada a sanar al enfermo del mal que han provocado los espíritus malignos. El ritual incluye cánticos, oraciones y rogativas chamánicas, percusión del cultrún, trance, masajes, infusiones de yerbas medicinales, aspersiones, fumigaciones con tabaco, exorcismo, danza y una comunicación ritual que se establece entre la machi y su espíritu benefactor, el pillán (Medina & Prado, 1985, p. 111).

Para las personas mapuche, las palabras crean realidad, por lo tanto hablar de enfermedad podría provocar la manifestación concreta de ellas en las personas o atraerlas para provocar dolor y sufrimiento. Es por esto que en *mapudungun* (idioma del pueblo mapuche) es que no existe la palabra enfermedad, no está incluida “en el léxico cotidiano (sin la palabra no existe el concepto y sin el concepto la mente no puede crearla o materializarla en el cuerpo)” (Mora, 2012, p. 11), pero aunque la palabra no existe, se necesita de un concepto que pueda englobar los trastornos propios de lo que en occidente se nombra como enfermedad. Para ello se usa la palabra *Kutran*:

“Dolor”- que es más bien un efecto o característica de aquella. Porque enfermedad denota un estado y, como fijar un concepto en una palabra-sonido es fijar una realidad, nuestros antepasados indígenas estimaron demasiado serio “crear” una fuerza capaz de perpetuar una amenaza más a la siempre precaria existencia humana. Entonces, de paso, nos enseñaron una profilaxis nueva (Mora, 2012, p. 26).

En la cultura mapuche no existen enfermedades inofensivas, todas tienen relación con un *mal* echado a las personas por otras que quieren hacerles daño, o por desequilibrios o abandono del sí mismos. Al perder la propia voluntad, dejan zonas o grietas en el carácter, lo que provoca que por esos espacios se genere la fuga de energía vital de las personas, siendo caldo de cultivo para los malestares y dolores. Identificar estos espacios, saber quien fue la persona que *tiró el mal* y restablecer el bienestar de las personas liberándolas de esa pesadumbre son algunas de las

tareas de las personas *machi* durante el desarrollo del *machitún*. Y esto sólo si hablamos del restablecimiento de la salud, pues las personas *machi* son además líderes sociales y autoridades espirituales dentro de sus comunidades.

Así como estas personas representan el bienestar físico y mental de las personas y a su vez de toda la comunidad, como ideas inseparables, es también inseparable en la mente del pueblo mapuche “el arte de curar el cuerpo y el arte de curarse a sí mismo” (Mora, 2012, p. 17).

Dentro de la cultura mapuche el estar sano no se limita a una cuestión corporal, sino que también espiritual y mental, por tanto las personas *machi*, es quien busca el equilibrio y su restablecimiento en caso de pérdida.

El cuerpo físico es inseparable del cuerpo espiritual, forman un todo y captan la preocupación de *machi* indistintamente pues, no es uno más importante que el otro. En el caso que se produjese la pérdida del equilibrio entre ambos cuerpos o pierdan su integración, se vuelven personas vulnerables para la posesión de espíritus malignos o demonios. Si esto pasara se recurre a una curación, a una atención de especialista, en este caso las personas *machi*, quienes proceden a llevar a cabo la sanación o *Ampin*, que es:

Medicinar, drogar, ejecutar curación. Literalmente significa “mandar a decir al alma” u “ordenarle al doble sutil del cuerpo”, toda vez que **am** el “alma”, en la concepción mapuche es aquel segundo cuerpo sutil y etéreo que se concibe como copia exacta del cuerpo físico (pin) “decir”, “mandar a decir”, “querer”, “imperar con el cuerpo (Mora, 2012, p. 18).

Como mencionaba anteriormente, la palabra enfermedad no existe en *mapudungun*, pero al utilizar la palabra de manera positiva, se podría buscar la recuperación de la salud mediante ella. En esta lógica se podría pensar que:

Medicinar es ordenar con la fuerza de la palabra el desorden o desmoronamiento de la idea-fuerza que sostiene el yo (...) Lo mismo sucede con el significado etimológico de *ampife*. Traducido según la exacta noción de las partículas componentes sería: “el que sabe hacer las órdenes verbales para el alma”, “el experto en imperar con decisión al alma. En consecuencia, la gran especialidad del médico aborigen no era como hoy la

erudición o el conocimiento acerca de las patologías, sino el cultivo y el arte de acumular poder interno para tornar eficaz la energía del VERBO (Mora, 2012, p. 19).

Si pensamos en los párrafos anteriores y leemos sobre sanación occidental y la llamada alternativa, un punto común y, es que tanto en la cultura occidental como en la mapuche, la mujer aparece como protectora de la salud y el bienestar de las personas de sus comunidades. Esto, sin desconocer el trabajo de hombres en las actividades propias del sanar, pero entendiendo que en ciertos pasajes históricos como los relatados anteriormente, han sido las mujeres las protagonistas.

5.3. Personas que sanan

Se puede relacionar el cuidado de las personas por parte de las mujeres, así como lo podemos hacer con la naturaleza, la relación con la tierra, mujer madre, mujer creadora, cultivadora y cuidadora de la vida en todas sus maneras, en definitiva, “todas las formas de la vida surgen del principio femenino” (Shiva, 1988, p. 79). Es el punto de partida para todos los modos de ser y nacer. En mi caso, pensar en personas sanadoras es pensar en mi propia abuela. Y arriesgándome a ser repetitiva, es ella quien configura mis principios relacionados con el sanar. Hacerlo de manera respetuosa, recurriendo a la naturaleza y siempre buscando el bienestar de las otras personas sin pensar en el propio ego ni esperar una recompensa.

Si pienso en la protección de la naturaleza y en el surgimiento de la vida como condición femenina, como señala Shiva (1988), tiene sentido que sean las mujeres también las protectoras de la salud. Sin embargo, los conocimientos para ser cuidadoras de la vida son aprendidos y si son efectivos, repetidos una y otra vez. En occidente se hace a través de las escuelas de medicina y profesiones afines al cuidado de personas enfermas. Pero tiene un marcado carácter masculino, fenómeno atribuido a la “expropiación de los saberes femeninos en salud como a las concepciones que el modelo médico, en tanto construcción androcéntrica ha elaborado en torno a la salud de las mujeres” (Sadler, Acuña, & Obach, 2004a, p. 127). Podría inferir desde aquí, que las culturas no occidentalizadas (en cuando a procesos de sanación) o parcialmente influidas como la mapuche, respeta y

mantiene una tradición femenina del sanar. Si bien existen hombres sanadores, no es menos cierto que la gran mayoría son mujeres.

A pesar de este predominio de la medicina occidental, existen esfuerzos por hacer dialogar este tipo de medicina con la *alternativa* y, pongo esto en cursivas porque tiene esta característica dependiendo de la cultura y el origen de cada persona.

Con esto me queda claro y según las evidencias que las formas alternativas de sanar son todas aquellas que se relacionan con lo no académico ni hospitalario impuesto por occidente al mundo. Se muestra como la forma más eficaz de sanarse, sin embargo en la actualidad las medicinas diferentes a la occidental se encuentran en auge, “llama la atención que en Canadá 70% de la población había utilizado una de estas medicinas al menos una vez, en Francia 49%, y en Australia 48%” (Duarte, 2003, p. 636). La principal razón se encuentra en lo siguiente:

Los fracasos a nivel de diagnóstico y terapia de la medicina convencional: los enfermos incurables, los crónicos que pasan largo tiempo sin experimentar mejoría y los que han sido mal atendidos por los médicos desde el punto de vista técnico y humano. Así, las terapias alternativas y complementarias en salud aparecen muchas veces como caminos paralelos cuando la hegemonía biomédica no da respuesta a todos los padecimientos con que los individuos se deben enfrentar día a día (Sadler, Acuña & Obach, 2004, p. 128).

Existe un esfuerzo por buscar otros caminos de sanación diferentes al dominante y pensar que pueden ser efectivos para cada paciente. Pero estas formas de buscar la salud, que fueron las maneras de la periferia, de las personas del campo, de las y los iletrados, de la gente más pobre, ganan cada día más terreno. Porque fueron esas formas las que durante siglos mantuvieron comunidades indígenas en la salud y la buenaventura. Pues estas maneras de hacer medicina, se relacionan también con la naturaleza, lo que ayuda a que la gente sienta mayor cercanía con ellas.

Origina un gran impacto entre la población, debido a la poderosa carga simbólica que este concepto tiene en las sociedades occidentales contemporáneas, donde se le relaciona con los valores de pureza, limpieza, moralidad, virtud, renovación, vigor, bondad, en general, con todo aquello que posee propiedades inherentes que benefician al individuo (Sadler, Acuña & Obach, 2004, p. 130).

La naturaleza y la medicina relacionada a ella, tiene entonces una carga positiva para las personas, pero todavía sigue siendo la medicina alopática la predominante y, aunque la sanación ancestral o tradicional sigue siendo una alternativa, (para mí la sanación a través de la herbolaria es la primera en prioridad de consulta) cada día toma más fuerza entre la gente que no encuentra solución a sus dolencias en la medicina occidental, como señalan Rodríguez y González (1996, p. 548):

La gente no busca el milagro siempre sino la curación, porque creen y esperan siempre que será posible y, al toparse con los límites de un determinado camino asistencial, buscan donde sea por si hubiera otros caminos terapéuticos que vencieran estos límites.

Existe aún el temor de las personas por tratamientos desconocidos, que podrían llegar a ser poco confiables, dependiendo claro está, de las relaciones previas que puedan haber tenido con éstas u *otras* formas de sanarse. Las personas que han crecido en entornos cercanos a la naturaleza lo tiene mucho más integrado, pero los más ciudadanos, prefieren (y yo esta vez me quedo con las formas *alternativas* de sanar como dije antes) y seguirán prefiriendo la opinión del médico universitario.

Cabe preguntarse si esta tendencia a la medicina natural seguirá en alza o encontrará barreras para expandirse aún más por el mundo. Creo que depende también de cuán dispuestas estén las personas que lucran con la salud a perder adeptos. Considerando este último punto se hace evidente la respuesta: La medicina y la farmacéutica nunca cederá su lugar a la sanación desde la naturaleza y las personas sabias que aprendieron de gente que no fue a la universidad. No perderá su poder de control sobre la salud de las personas. A pesar de esto, los esfuerzos por mostrarle a la gente otras formas de conservar y recuperar la salud no se acabaran mientras existan sabias y sabios conectados con la naturaleza que se afanen por ayudar a otros y otras, aprender y enseñar a sanar.

En relación a esto, así como existen *medicinas alternativas*, (desde un punto de vista occidental) también existen formas alternativas al modelo patriarcal de aprender a sanar.

En tradiciones como la mapuche se hace a través de la oralidad, la observación y la relación constante con personas mayores que ya han hecho del cuidado de las personas una actividad cotidiana. Por ejemplo las madres enseñan a sus hijos e hijas. Las abuelas por su parte también hacen lo suyo y de esta manera el conocimiento sanador no se pierde. Tal como lo hice yo con mi propia abuela, a través de la observación, la experimentación y la relación cotidiana.

Con lo anterior, evidencio la predisposición de lo femenino, siendo la relación con la naturaleza y la tierra, primordial para los procesos de sanación y el cuidado de la salud. Este fenómeno puede estar condicionado por la confianza y credibilidad que pueden tener las mujeres en estos temas. En el caso de la población indígena mapuche de Chile, existe mucha más cantidad de sanadoras que de sanadores. “Aunque la mujer en la sociedad Mapuche es considerada social y políticamente inferior al hombre, hoy la mayoría de los machis son mujeres.” (Bacigalupo, 1994, p. 3). Siendo el rol actual de las personas *machi* culturalmente constituido como: “propiciador de los espíritus ancestrales, combatientes de las enfermedades y fuerzas del mal, conocedor esotérico de los sagrados códigos y normas que velan por el bienestar de la comunidad y gran conocedor de hierbas y remedios” (Bacigalupo, 1993, p. 19).

Esto no es excluyente con los hombres, pero en la actualidad son mucho menores en cantidad, además de ser reconocida como una actividad femenina y que ellos están cercanos también a este carácter teniendo una sensibilidad especial. Alrededor del 90% de las personas *machi* son mujeres.

Según Krista Douglass las mujeres siempre han tenido un rol comunitario y protagonista en las actividades relacionadas con la salud.

De tiempos remotos, cuando los hombres iban a la batalla, las mujeres quedaban en el pueblo como sanadoras y cuidadoras de la salud, eventualmente llegaron a ser ‘jefas’ de la medicina” (Douglass, 2010, p. 16).

Y no sólo por su predisposición al cuidado de otras personas, sino también por los conocimientos botánicos que adquieren desde niñas. Existe un respeto incuestionable a la figura femenina de las personas *machi* en las comunidades que

le han dado respaldo y credibilidad, pues finalmente son las mismas personas que conviven con estas personas a diario las que reconocen su trabajo como efectivo y honesto.

Douglass afirma que las *machi* son “las más populares y conocidas en la comunidad y muy respetadas por saber mucho de la medicina mapuche” (Douglass, 2010, p. 16). Existe la creencia de que las mujeres son más confiables por sus habilidades manuales, su tranquilidad y templanza para tratar las enfermedades e incluso que son más cariñosas con las personas enfermas. Por su lado, Saizar y Brandi en una reseña sobre “La voz del Kultrún en la modernidad. Tradición y cambio en la terapéutica de siete machi mapuche” de Ana Mariella Bacigalupo, argumentan que “al poseer una visión holística las machi, privilegian el hecho de brindar un espacio de contención al doliente, como condición necesaria para el restablecimiento del bienestar perdido” (Saizar & Brandi, 2002, p. 70). Quisiera hacer énfasis en la moción de medicina holística, reafirmando la idea de los párrafos anteriores de considerar a los seres humanos como un todo, concepto clave para la medicina mapuche tradicional donde “los conceptos de holismo e integración juegan un rol importante” (Kraster, 2003, p. 1), aspectos que las personas *machi* manejan y que llevan a la práctica mediante su actividad de sanadoras⁶⁸.

Mis maneras de aprender a sanar están dadas también por la idea de holismo, de pensar que somos un todo dinámico y que la sanación es también parte de eso. Buscar el bienestar para mí no es sólo eliminar el síntoma, es hacer que todo funcione bien. Como un reloj a cuerda, que necesita que cada pieza esté en perfecto estado para hacer funcionar la máquina. El sanar se transforma también en una relación de confianza y que logro sin duda con mi abuela.

La idea de sanación holística y mejora integral es, como señalaba anteriormente, de suma importancia para las personas *machi*. La antropóloga Sonia Montecino, las indica como poseedoras de estas facultades que: “expresa un doble poder: el dominio de lo femenino en la manipulación de las fuerzas sobrenaturales y la

⁶⁸ Quisiera hacer énfasis en la idea de que hablar de *machi* es hablar de hombres y mujeres pero que, a lo largo de los años ha ido adquiriendo un carácter femenino por las razones antes expuestas. De igual manera las y los autores hacen hincapié en referirse a las *machi* desde su condición femenina, lo que no significa que la actividad de sanar no pueda ser ejercida por hombres.

facultad de las mujeres de restablecer la salud comunitaria” (Montecino, 1995, p. 41). Son las personas *machi* “capaces de tratar el desequilibrio entre mente, cuerpo, emociones, espiritualidad y medio social a través de rituales y de hierbas medicinales” (Bacigalupo, 2001, p. 89). La persona *machi*:

Posee el arte de la curación, enfrenta las fuerzas del mal y se pone en contacto con *ngenechen*⁶⁹ y las otras divinidades, tanto en el rito colectivo del *nguillatún*⁷⁰ como en el individual del *machitún*.

En ambos la *machi*- al acceder al diálogo con las divinidades- entra en trance y reproduce los contenidos del mensaje divino en “otra lengua” (Montecino, 1984, p. 148).

Son *machi* entonces, quienes median entre la salud, lo sobrenatural y las personas. Desde aquí se desprende que no se puede hablar de sanación, para la cultura mapuche, sin hablar de la figura de *machi*. Así como en mi propia cultura no puedo hablar de sanar sin pensar en mi propia tradición familiar de hacerlo.

Al centrar la mirada en el concepto de sanación para el pueblo mapuche, no podemos alejarnos de la figura de *machi* y la carga femenina que esta tiene. “Como en muchos otros pueblos indígenas, mujeres son tradicionalmente las encargadas del cuidado médico y las transmisoras del conocimiento y creencias médicas” (Douglass, 2010, p. 9) de aquí se desprende que no sólo se dedican al cuidado de las personas enfermas, sino que también son quienes se encargan de mantener vivas las tradiciones que se relacionan con esta actividad y, de enseñar a personas más jóvenes también a sanar y perseguir el bienestar de su entorno. En el caso de *machi* Juan (cuyo relato se encuentra en el capítulo 3) incluso enseñando a personas no mapuche.

Las personas *machi* dan vida a una forma de *ciencia médica*, que clasifica las dolencias y, que ordena plantas y hierbas de acuerdo a sus virtudes terapéuticas para aliviar estas dolencias. Esta sabiduría se ha mantenido, en el tiempo, por medio

⁶⁹ Es el espíritu más importante de la cultura mapuche. Podría ser el equivalente a Dios católico.

⁷⁰ Rito realizado por el pueblo mapuche para conectar con su espíritu *Ngenechen*. Se lleva a cabo para pedir y agradecer por el bienestar de las comunidades y sus integrantes.

de la tradición oral, que transmite de generación en generación esa memoria, “ese conjunto ordenado de conocimientos” (Montecino & Conejeros, 1985, p. 14), toma en cuenta todos los factores que pueden incidir en la salud o enfermedad de las personas.

Son actividades complejas, pues a diferencia de la sanación biomédica y como mencionaba antes, considera todos los factores que afectan la vida humana, “engloba no sólo lo biológico, sino lo psicológico, lo ecológico, lo socio-cultural e incluso lo espiritual-religioso” (Rodríguez & González, 1996, p. 549).

Existen como mencionaba anteriormente, hombres que ejercen la actividad de *machi*, pero la gran mayoría son mujeres. Existen incluso investigaciones que apuntan a la feminización de la actividad de sanadora (me extenderé sobre este punto en el capítulo 7). Algunos relatos hablan de la homosexualidad y el travestismo de hombres sanadores: “aunque el chamanismo era ejercido por los dos sexos, la presencia de hombres está vinculada a pérdida de la identidad masculina desde la infancia” (Sosa, 2001, p. 248).

Es esta última idea la que sitúa temporalmente los registros sobre la feminización, travestismo y pederastia que pudieron tener los *machi* en décadas pasadas. Característica que por cierto no era cuestionada por quienes integraban las comunidades, quienes aceptaban sin discusiones a sus sanadores. En la actualidad esto es muy poco común.

Menciono lo anterior, en relación a la predisposición femenina que podría existir por parte de las *machi* para el cuidado y cura de quienes enferman y de cómo estas características podrían haber influido en la imagen que tenía la comunidad en relación a ellas y que los hombres también perseguían para realizar la actividad de *machi* en sus comunidades. Es posible también, que el travestismo de los hombres estuviera relacionado con la convivencia de características opuestas en una misma persona, la representación del bien y el mal o el paso de la vida a la muerte.

En cuanto al diagnóstico y tratamiento de enfermedades, la personas *machi* identifican el origen de las enfermedades para definir su tratamiento.

Las causas pueden ser naturales o espirituales. Las enfermedades naturales o *rekutran* se asocian a la ruptura del ser humano con su medio ambiente natural o social, mientras que las enfermedades espirituales son provocadas por la acción de un tercero o por la transgresión de las normas sociales y religiosas que provocan el desequilibrio (Farias, Navarro & Salas, 2012, p. 6).

Las personas *machi* pueden diagnosticar de distintas maneras, como mirando el iris o mediante un “examen visual de la orina o uroscopia” (Grebe, 1975, p. 36). Esta última es la manera más utilizada para llevar a cabo el diagnóstico. En el caso de mi propia práctica de sanarme o de ayudar a otras personas, es a través de la visión o el tacto, además de preguntar algunos síntomas, tal como aprendí de mi abuela. Reproduzco sus maneras de sanar en mi propia práctica, aunque en ningún caso estaré a su nivel porque yo lo hago con afecciones simples y es evidente que no me arriesgaría a decirle a una persona que tiene una enfermedad sin tener ningún tipo de preparación más allá de las propias observaciones a las acciones de mi abuela.

Para los análisis y tratamientos simples a base de plantas principalmente, las personas no sólo acuden a quienes son *machi*, también pueden recurrir a personas *lawentuchefe*, que “es un o una especialista parecido al médico de atención primaria, quien ha recibido un *püllü*, o espíritu, con conocimiento etno-botánico o *lawen*; medicamentos o remedios mapuche” (Farias, Navarro & Salas, 2012, p. 7), esto le permite llevar a cabo sanaciones de enfermedades de “origen natural cuyos síntomas son leves o agudos” (Grebe, 1975, p. 34). De esta manera, el tratamiento pueden hacerlo las personas *machi* o la *lawentuchefe* (yerbatera) indistintamente. La *lawentuchefe* “se diferencia del *machi* por no poseer instrumentos ni animales asociados de tipo mítico, tales como: *rewé*, *cultrún*, *wada*, y no posee la capacidad de caer en estado de trance” (Medina & Prado, 1985, p. 117).

Luego de diagnosticar la enfermedad se busca solución a ella. En el caso de ser una enfermedad tratable por hierbas medicinales y cuidados simples, el tratamiento puede llevarlo a cabo la *lawentuchefe*, como señalaba antes o en un procedimiento simple por una persona *machi*. Y si luego de agotar todas las posibilidades de mejoría del o la paciente, no se observa mejora, se llevaba a cabo el *machitún*.

5.4. Las maneras de medicinar en Chile

Todo lo planteado en el capítulo y, considerando que al ser chilena existe la posibilidad de comprender un poco, quizás de forma superficial la sanación alopática o la llamada alternativas, me doy cuenta de que mis conocimientos socio culturales en Chile están dados de manera casi exclusiva por la primera. En Chile es muy habitual el uso de fármacos para cualquier dolencia y las intervenciones quirúrgicas también muy comunes. No era hasta hace pocos años habitual que la gente desistiera de los medicamentos químicos para optar por tratamientos con hierbas u otros elementos de la naturaleza. Escuché muchas veces que la gente tenía *poca fe* en estos métodos alternativos al occidental, ¿Es que acaso necesitamos querer sanarnos o tener fe para mejorar? Pensaría que ese es el primer paso para mejorar la enfermedad y, en ese caso en un país mestizo podríamos utilizar ambas tradiciones para estar sanos y sanas. Pero la verdad es que la medicina alopática es una verdadera industria que gana millones y millones de pesos al año aprovechando el miedo que tienen las personas al desamparo en salud, por considerarse un bien de consumo que no todas las personas pueden pagar. Lo cierto es que, también debido a esto y, al costo de las atenciones médicas en Chile, es que mucha gente está buscando alternativas y, son cada vez más las personas que acuden a centros de medicina alternativa para curarse. En mi caso, si bien a nivel cultural estoy rodeada de medicina con profesionales universitarios, encuentro la alternativa a eso en mi propia familia. Es así como, la medicina alternativa o la búsqueda del sanar desde la propia naturaleza es mi primera opción. Y cuando esta no funciona, acudo al médico hospitalario.

¿Qué hay de lo femenino asociado al cuidado de las personas en mi cultura social más cercana? La verdad es que muy poco. Creo que no se plantea como algo exclusivo de las mujeres o cercano a ellas excepto cuando hablamos de los cuidados de las madres a sus hijos e hijas enfermas. En mi familia, existe un justo equilibrio entre las maneras de sanar (tanto hospitalaria como alternativa) y, siendo así, podría ser una buena manera de evidenciar mis maneras mestizas también de sanarme.

Gracias a mi abuela paterna, conocemos como familia, las propiedades de plantas comunes para sanar dolencias simples y, por tanto cuando nos vemos enfrentadas o

enfrentados a estas últimas, tenemos la opción de elaborar en casa las preparaciones que nos ayudarán a mejorar. Pensaba que esto era común a todas las familias en Chile, que era habitual hacerlo, pero no es así. Es mucho más común la caja de medicamentos que la huerta de plantas medicinales (esta última claro está, es bastante más difícil de mantener que los remedios químicos, por cuidados y espacio principalmente).

Por otra parte, es importante para mí explicar que no es una forma de sanarse o auto-sanarse que sea contraria a la medicina occidental, sino más bien de ver esta y la medicina alternativa como complementarias. Tal como ha sido a lo largo de mi vida con las formas de tratar dolencias de mi abuela pero también asistiendo a médicos que me indican que mi cuerpo está funcionando como corresponde. Esta manera mestiza de sanar y que fui aprendiendo en la relación cotidiana con mi abuela del día a día, se fue desarrollando a través de los sentidos para identificar y diferenciar las plantas. No era importante mirar sólo la forma de la hoja para diferenciarla de otra por ejemplo, también lo era la textura, el olor o la época del año en que tenía flor. Por lo tanto, fue un aprendizaje de todos los sentidos y no sólo de la observación.

Así, se me hace aún más evidente si considero que miembros de mi familia se vinculan a la medicina alopática pero también reconocen el trabajo y conocimiento de mi abuela respecto al tema desde la herbolaria. Es pertinente que diga además que en su caso, ha sido mucho más fácil la cercanía con las plantas, pues vive en un lugar que le permite mantener el cultivo de lo que ella considera necesario para llevar a cabo sus preparaciones. Estas van desde tratamientos para las alergias de la piel o para el cabello, hasta preparaciones para disminuir las cataratas de los ojos. Así, hablar de sanar y auto-sanar tiene sentido desde mi propia cultura familiar que recurre a tradicionales occidentales y alternativas de curar para, desde allí proyectar la reflexión hacia mi entorno socio-cultural chileno.

Considerando las evidencias, creo que las medicinas “alternativas”, serán alternativas según desde dónde se les mire. Considerando a las personas con una visión macro y holística para sanarlas. En mi caso esto no es difícil de visualizar porque tengo un tradición familiar que me ayuda a verlo de esta manera. Que no

sólo se centra en las dolencias de las personas, sino que mira también a la naturaleza en busca de las respuestas de una vida en armonía.

5.5. Conclusiones del capítulo

Las maneras de sanar buscan ser complementarias en pro de la salud de las personas e independientemente de los cuestionamientos o resistencias que se puedan tener por una u otra forma, todas buscan el bienestar, unas maneras más efectivas que otras, unas más holísticas que otras, unas más respetuosas de la naturaleza que otras pero todas persiguiendo calidad de vida.

Creo también que olvidar que las personas somos parte de un todo integral, donde se relacionan la naturaleza, el ser humano y los animales pasará la cuenta cuando se pierda por completo la relación armónica de todos los elementos del planeta.

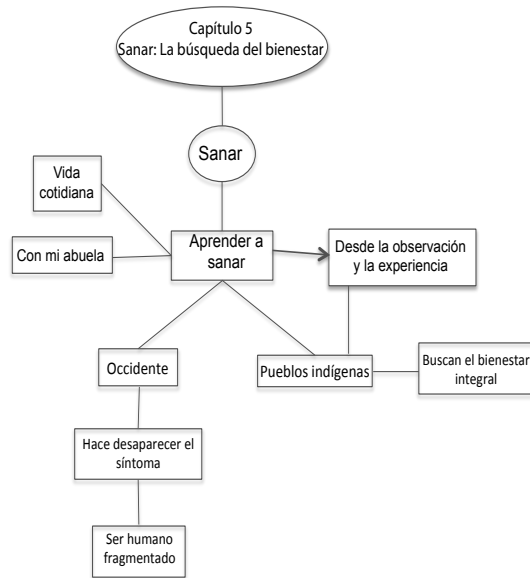
La idea de mantenernos sanos y sanas no puede estar separada de nuestro alrededor natural, por tanto mantenernos sanos y sanas es mantener sana también la naturaleza, madre, creadora y contenedora de vida. Es a ella a quien se debe mirar al momento de pensar en mantenernos saludables e ir más allá del concepto de sanación y preguntarnos si en la búsqueda del bienestar estamos pensando también en un bienestar global.

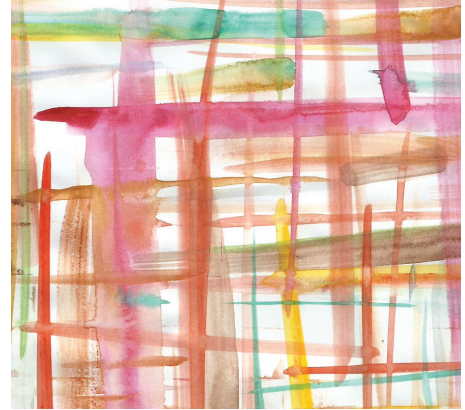
En este capítulo pude verbalizar mis propias formas de sanar-me, que durante toda mi vida se manifestaron de manera natural pero que ahora podía identificar como un aspecto importante de mis recorridos de aprendizaje con mujeres y en el cotidiano familiar. Desde estas relaciones, las actividades de sanación, se transformaron en un acto de amor legítimo que a día de hoy, persigue el bienestar propio y el de las personas que me rodean. Dialogando de esta manera con personas sanadoras mapuche que buscan también el bienestar de su pueblo y de quienes las buscan para pedir ayuda.

Es además importante para mí comprender que así como buscaba y aún busco sanar a través de la naturaleza y relacionarme con personas que lo hacen (además

de mi abuela) no desconozco la actividad de quienes han estudiado profesionalmente para hacerlo porque eso es también parte de mi cultura.

5.6. Cuadro resumen





CAPÍTULO 6

Espacios
pedagógicos.
Aprendiendo
desde mí

En este capítulo trato los principales aspectos que articulan mi reflexión pedagógica actual en relación a mis maneras de aprender, las relaciones que establezco para ello y las cosas que mejoraría en ese trayecto.

Intento establecer vínculos entre las pedagogías críticas, presentes principalmente durante mi formación universitaria y las pedagogías feministas con las cuales me relaciono de manera más tardía cuando ya me establezco en Barcelona para llevar a cabo el doctorado. Haciéndose fundamentales para entender mi formación básica en una escuela de mujeres así como mi propia práctica docente también en escuelas de mujeres de Santiago. Es también importante plantear en tejido que hace el construccionismo social con ambas formas de hacer pedagogía que, encuentran en mis propias reflexiones puntos de encuentro.

Finalmente planteo la importancia en mi trayectoria de aprendizaje de la cultura visual, su presencia en mis propias formas de aprender pero la ausencia en mi formación como docente de artes visuales.

6.1. Mis caminos educativos

Este capítulo está marcado por los vaivenes de la investigación, que a momento de ir cerrando los capítulos fue marcando el propio carácter de la tesis doctoral.

Hablar de educación es hablar de las cosas que creo pueden ser mejores en el futuro. Es un alzamiento de voz por las maneras que tuve de formarme donde no era tomada en cuenta para tomar esas decisiones, es como pensar que me educaron sin preguntarme cómo, sin tomarme en cuenta, sin pensar en mis propios intereses y legítimas curiosidades. Hablar de educación para mí es pensar en mi formación escolar y universitaria y relacionarlas muchos años después con maneras diferentes a las mías de formarse. Es aquí cuando me acerco a las reflexiones de la pedagogía feminista y la toma en cuenta de la diferencia sexual para llevar a cabo los procesos. Aparecen también con posterioridad las visualidades en los procesos de aprendizaje, los que van tomando forma durante mi formación como educadora de las artes visuales, además de buscar vínculos con las ideas de las pedagogías críticas y en última instancia temporal las formas de aprender fuera de la escuela,

que en caso de esta investigación estuvieron dadas por los vínculos que intenté trazar con las experiencias de aprender de personas machi, de quienes intenté identificar en la autoetnografía cuáles eran nuestros nudos comunes.

Me formé en escuelas públicas de Santiago durante la primaria, pero al cumplir doce años mis padres me cambiaron a una escuela secundaria para mujeres, donde la rigidez y exigencia de las personas que trabajan ahí ha terminado por estampar un sello de excelencia que se centra en los buenos resultados medibles (pruebas de ingreso a la universidad y evaluaciones nacionales e internacionales). Una escuela que forma mujeres preocupadas del rendimiento académico, laboral y el éxito, pasando completamente por alto el trabajo personal, las inquietudes que surgen a raíz de los cambios del cuerpo en edad adolescente, el sexo o incluso la afectividad. El establecimiento centra sus esfuerzos en los resultados académicos.

Los aprendizajes se centraban en el trabajo individual, había actividades grupales pero nunca sentí realmente que estuviéramos aprendiendo en conjunto. Era habitual que en algunos grupos se dijera quien había trabajado menos o se debía bajar la calificación por falta de compromiso con la actividad. No asumíamos como estudiantes que en vez de trabajar por nuestras propias calificaciones (que por mucho tiempo pensé que era lo único que importaba) pudiéramos pensar que los aprendizajes de nuestras compañeras también podían ser nuestra responsabilidad en el sentido de trabajo colaborativo entre pares.

Muchas veces pensé que lo correcto o lo más provechoso en esa escuela hubiera sido actuar como un robot, no opinar, ni poner en duda, dejar, como decían muchas profesoras, los sentimientos fuera de la escuela, sólo seguir órdenes de lo que la escuela pensaba que era correcto para seguir siendo la escuela para señoritas más importante del país. Cosas impensadas para mí ahora, que pienso en la formación integral de las personas, “extraer todo el significado social de la emoción reduciría la persona a la condición de autómeta, algo parecido a una persona, aunque no fundamentalmente humana” (De- Rivera, 1984 en Gergen, 1996, p. 273). Pasado el tiempo, y ya haciendo el doctorado, comencé a leer sobre pedagogías feministas, aprender en relación, espacios de pedagogía de la vida cotidiana, autoridad

femenina o aprender desde las madres⁷¹. Fue entonces cuando comprendí que la formación y los procesos de aprendizaje en las escuelas pueden ser llevados de llevada de un modo diferente al que yo viví.

Hablar de pedagogías feministas o más bien de feminismos, (sobre todo de la diferencia sexual) en las pedagogías es en mi caso escolar, reflexionar en relación a la sensación de no ser tomada en cuenta como mujer, con esto me refiero a pensar las maneras de educarme y educarnos en mi escuela en particular por ser solamente de mujeres, atentas a nosotras mismas, comprender que no éramos ni somos iguales a los hombres y que en una sociedad machista como a chilena tampoco podíamos pensar era que una buena forma de ganar espacios como mujeres, entendiendo que todavía nuestros salarios son inferiores a los de los hombres por el mismo trabajo (aún en la actualidad) donde el maltrato y la denostación a las mujeres aún está presente en contextos públicos como privados y que muchos de los argumentos para no contratar mujeres en los trabajos aún es que está en *edad fértil*, lo que nos hace menos *rentables*. Con un panorama país como este me parece ahora, reflexionando sobre mi paso por esa escuela, que saber que las mujeres no somos iguales a los hombres (afortunadamente en cuanto a derechos civiles hemos avanzado pero aún en la cotidianidad falta educación e información) y que la igualdad de condiciones no es tal, aún en la actualidad.

Con las pedagogías feministas de la diferencia, poscoloniales y movimientos ecológicos, comienzo a comprender también cómo quiero que sea mi propio ejercicio docente, posicionado, dinámico, contextualizado y sexuado. Considerando a las personas como un todo y no potenciando exclusivamente los procesos cognitivos pensando sólo en resultados medibles.

⁷¹ Véase Sofías (2002). *Escuela y educación ¿Hacia dónde va la libertad femenina?* En Montoya, M. (Ed.) Madrid: Horas y horas; (2004). *Recetas en relación. Educar teniendo en cuenta a la madre*. En Montoya, M. (Ed.) Madrid: Horas y horas; (2007). *Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*. En Montoya, M. (Ed.) Madrid: Horas y horas; (2010). *Un tiempo naciente. Acoger lo nuevo y singular en la relación educativa*. En Montoya, M. (Ed.) Madrid: Horas y Horas.

Tengo muchas ideas, conceptos y antecedentes bibliográficos que van configurando lo que para mí significan las pedagogías feministas y, parto hablando de ellas en plural porque no existe una sola forma de hacer pedagogía.

Las pedagogías feministas son dinámicas, se han ido construyendo a medida que las mujeres se fueron encontrando con otras, con ellas mismas, con la naturaleza, con el descontento de ver sistemas de escuela que no se preocupan de las personas. Tiene que ver con los afectos, con el reconocimiento de otras que tienen como objetivo de vida enseñar.

Pienso por otro lado que mi propia experiencia como estudiante y maestra de escuelas de mujeres hizo que tuviera por muchos años, inquietudes de cómo me hubiera gustado aprender y de cómo quiero enseñar.

Por lo mismo es que intento no perder en ningún momento la capacidad de asombro y de presentarme vulnerable ante los estímulos que presenta mi investigación para no pasar nada por alto. Pero no sólo son las pedagogías feministas las que me hacen cuestionar mis entornos. La pedagogía crítica es también fundamental para entender mis descontentos escolares y mis inquietudes docentes.

Es también para mí pertinente hablar de las pedagogías feministas porque son coherentes con los giros que ha tenido la investigación, donde se integran a ella “conocimientos, valores, sociedad, cultura e historia [a través de una] metodología narrativa” (Rebollo & García, 2001, p. 129) de trabajo y materialización de la investigación.

6.2. Mis maneras de entender las pedagogías feministas

Las pedagogías feministas tienen para mí, ideas clave. Estas son la experiencia, el partir de sí para aprender y hacerlo en relación y poseer un sentido colaborativo de los procesos de aprendizaje. Ya sé que pueden ser características presentes en muchas formas de hacer pedagogía pero las situo en las feministas porque es desde donde las aprendí.

Las pedagogías feministas en contextos educativos como nos cuentan Belausteguigoitia y Mingo (1999) nacen desde el descontento de ver cómo el patriarcado, entendiendo el término como una situación o panorama de desigualdad entre hombres y mujeres en diversos ámbitos de la vida social. Donde los primeros tendrían privilegios y situaciones de control sobre las segundas, se apoderaba cada vez más de los procesos de escolarización, manteniendo y reproduciendo discursos masculinistas.

Entiendo que la pedagogía misma ya es un discurso que contextualiza y orienta la educación, es ella la “que sustenta y promueve la ética y un objetivo político, y que como tal, es una herramienta indispensable para el trabajo y avance del feminismo” (Maceira, 2008, p. 28). En este sentido entonces, hablar de un discurso pedagógico es hablar también de un posicionamiento que, en el caso de las pedagogías feministas, se plantea desde la distancia con el patriarcado y en actitud propositiva, colaborativa e integradora, logrando formas de ver las pedagogías que no se limitan al quehacer de las escuelas formales. Con esto, las pedagogías feministas pueden ser pensadas en sentidos más amplios que permean la escuela “haciéndose hincapié en la forma de producirse el conocimiento y la experiencia marcados por el género” (Gore, 1996, p. 46).

Jennifer Gore plantea en su libro “Controversias entre las pedagogías” su pensamiento sobre la palabra *pedagogía*, y señala:

Aunque muchos relacionan exclusivamente la palabra “pedagogía” con el campo de la educación formal, en realidad, se trata de una actividad referida a todos los aprendizajes, a toda la producción de saber. En vez de distinguir entre la pedagogía dentro del marco disciplinario de la educación y fuera de él, yo prefiero diferenciar la que se desarrolla dentro de las instituciones educativas formales de la que tiene lugar fuera de ellas. (Gore, 1996, p. 14).

Señala además que la palabra pedagogía se utiliza muy comúnmente como sinónimo de enseñanza o formas de instrucción “aludiendo con diversos grados de especificidad, al acto o proceso de enseñanza (...) la pedagogía como el proceso de producción del saber” (Gore, 1996, pp. 21-23).

Este planteamiento sobre la pedagogía lo considero como una reflexión a modo de conclusión luego de que en 1992 comenzara a preguntarse ¿Qué son las pedagogías feministas? o ¿Qué hace que las pedagogías sean efectivamente feministas? en su monográfico “La ética foucaultiana y la pedagogía feminista”. Aquí las definiciones dependerán del punto de vista. Por un lado, los contextos sobre estudios de la mujer se inclinan por preguntarse “¿Qué es la pedagogía feminista? (Gore, 1992, p. 158) Mientras que desde los contextos educativos la pregunta se plantea como “¿Qué hace que la pedagogía sea feminista?” (Gore, 1992, p. 158). Estas son preguntas que se establecen desde la propia práctica de la pedagogía, o prácticas feministas, pero como también señala Gore “ Hoy, en día los discursos de la pedagogía feminista normalmente no aparecen en libros de autores fundamentales. Lo más frecuente es que se recojan en antologías en las que participan muchos autores y en artículos de revista” (1992, p. 159). Lo que me hace pensar que, independiente de cómo se planteen las preguntas sobre las pedagogías feministas, las respuestas no serán únicas y tendrán múltiples factores que llevarán a las personas no sólo a pensar en una única pedagogía feminista, sino que en diversas formas de hacer escuela femenina⁷² que se piensan en contexto, híbridas y mutables.

En relación a las preguntas planteadas anteriormente sobre pedagogías feministas y según los grupos de estudios de la mujer planteados por Gore, que se inclinan por hacerse la pregunta sobre que es la pedagogía feminista, ellas centran la mirada en “Cómo estudiar y qué estudiar” (Gore, 1992, p. 161), haciendo énfasis en la propia experiencia, la que no se limita a la escuela “No puedo hacer una distinción tan clara, aquí está la educación y aquí la vida, porque es un proceso continuo” (Rodríguez, 2002, p. 53).

Se las evidencias, los planteamientos de los estudios de la mujer derivan más del “movimiento de liberación de la mujer y de las actividades de concienciación que del estudio académico formal de la Educación” (Gore, 1992, p. 161). Sin embargo, ese distanciamiento de la educación formal, hace que esta perspectiva se aleje de las aulas, perdiendo la claridad respecto al trabajo de escuelas y universidades pues,

⁷² Hablar de pedagogías feministas no es plantear pedagogías que buscan ensalzar la figura de las mujeres o deja fuera a los hombres. Simplemente son otras formas de mirar los procesos educativos y que en mi caso me identifico y reflexiono acerca de ellas por estar educada principalmente por mujeres.

además, al venir de una tradición de estudios de mujeres y no del mundo de la pedagogía como práctica concreta, no están del todo enteradas de lo que pueden implicar los procesos educativos. Aquí me quedo con la sensación de que a pesar de que las intenciones del pensamiento de Estudios de la mujer son legítimas, pierden validez al no manejar todos los factores de procesos educativos diversos, aspectos que sí conocen las personas dedicadas a la educación en todos sus niveles.

Por otro lado, los grupos de profesionales de la educación que trabajan sobre las pedagogías feministas se centran en la práctica educativa y la reflexión en torno a ella, pensamientos que nacen como respuesta a la tradición patriarcal que regía las escuelas y espacios de aprendizaje.

Esta corriente de pedagogía feminista rechaza ampliamente el sentido más técnico o de instrucción de la pedagogía, la pedagogía de cómo enseñar, y en su lugar aborda la pedagogía desde un enfoque más amplio, insistiendo en cómo se produce el conocimiento y la experiencia de género (Gore, 1992, p. 172).

Centran sus reflexiones en la práctica pedagógica y en cuestiones de género. “También en la mediación entre las propias inquietudes, curiosidades, las personas y los conocimientos” (Montoya, 2004, p. 42).

Esto evidencia el descontento según Gore, de quienes educan en relación a su propia práctica y el medio educativo masculinizado, en escuelas y universidades, ampliando la práctica pedagógica a la cotidianidad del fuera de la escuela. Pensando que son maestras, es paradójico que los principales compromisos hagan alusión a las luchas de los discursos feministas más que a los discursos educativos.

Jennifer Gore resume entonces las diferencias entre las pedagogías feministas desde los estudios de la mujer y la pedagogía señalando que:

Entre la construcción de discurso de la pedagogía feminista dentro de la Educación y su construcción en los Estudios de la Mujer puede definirse de la forma siguiente. El enfoque de la Educación se centra en el feminismo; por tanto, el debate de la pedagogía feminista se interesa más en la introducción del feminismo en la

educación y en el establecimiento de los vínculos teóricos que en los detalles de la práctica docente (1992, p. 165).

Según las evidencias entonces, en las pedagogías feministas, creo que existen puntos en común entre las diferentes corrientes de pensamiento, ya sea desde los feminismos radicales, liberales, estudios de la diferencia sexual, desde los estudios de la mujer o desde la pedagogía y es que se reconoce que las pedagogías feministas están necesariamente contextualizadas a momentos y lugares determinados, por tanto es muy difícil comparar unos con otros.

Lo anterior me parece importante al momento de entender los diferentes momentos y lugares de las pedagogías feministas, por ejemplo de mujeres blancas como de latinas, africanas o indias. Cada lugar determina las acciones de sus pedagogías y las maneras en que sus mujeres llevan a cabo los procesos de aprendizaje, ausentes de rigideces, pensamiento que se alinea con el pensamiento de las feministas postestructuralistas que visualizan las pedagogías feministas como:

Método que busca la creación de representaciones no esencialistas, prófugas no sólo de campos que las ignoran, sino también de significaciones (incluso feministas) que las empobrecen al fijarlas a fórmulas estrictas, tanto del señalamiento de las particularidades de la opresión como de los mecanismos y formas de liberación (Belausteguigoitia & Mingo 1999, p. 19).

Esto también implica ser constantemente críticas con el medio educativo formal y las relaciones con movimientos feministas.

Una de las encrucijadas que han capturado al pensamiento educativo y sus relaciones con el feminismo y los estudios de género es la tensión existente entre la concepción de la educación como liberadora y la educación justamente como lo contrario, como la reproductora de la opresión y de todo aquello que lo libera (Belausteguigoitia & Mingo, 1999, p. 18).

Entonces me queda la inquietud sobre cómo llevar a cabo una pedagogía feminista que busque las libertades en todos sus niveles dentro de un sistema planteado por Belausteguigoitia y Mingo como opresivo. Como profesora de escuelas secundarias es una inquietud constante propiciar los espacios de pensamientos liberadores. Me

pasó muchas veces que cuando le pedía a mis estudiantes del colegio donde yo también estudié, que reflexionar o criticaran en relación a algún tema no sabían qué decir. Esto, porque muchas veces nadie les enseña cómo hacerlo. Existe la creencia de que el estudiantado debería seguir todas las lecciones e ir en la misma línea de pensamiento de quienes educamos, cuando la verdad es que lo que yo al menos busco, es abrir el debate, ampliar las discusiones y reflexiones que les permiten mostrar y exponer con claridad sus puntos de vista. No busco formar personas que piensen todas iguales o que estemos todas y todos de acuerdo. Persigo la formación crítica de personas que busquen a sus vez mejoras sociales que sólo llegarán si pensamos que no todo está bien. Para mí criticar mi entorno es vital para mejorarlo. Creo que pensar el sistema educativo como controlador es limitar también las posibilidades de cambio que se pueden llevar a cabo desde dentro. No me parece del todo descabellado pensar los cambios hacia una pedagogía feminista como un Caballo de Troya, pienso que en establecimientos de educación formal es incluso más viable pensar y reflexionar los cambios desde dentro y desde los cimientos que constituyen las instituciones, que visualizarlo como un cambio externo por medio de activismo o movilización feminista. Pero esto no es fácil, existen limitaciones de tiempo, conocimiento y muchas veces de voluntades que impiden avanzar en el pensamiento feminista en las escuelas.

Al igual que en la corriente de Estudios de la Mujer, tiene el defecto de presentar ciertas condiciones particulares de las escuelas (...) No obstante, las teorías feministas postestructuralistas pueden ofrecer los medios y el estímulo para proceder a la revisión de la pedagogía feminista (Gore, 1992, p. 167).

Sin embargo, y aunque existan buenas voluntades de trabajar en pro de las pedagogías feministas que apunten al desarrollo autónomo de las mujeres en cuanto a pensamiento y acción, no es menos cierto que existen limitaciones por parte del cuerpo docente y directivo que, a pesar de tener preparación en pedagogías y metodologías, muchas veces no saben cómo trabajar desde las pedagogías feministas y actúan más bien desde el instinto (cuando existe una acción real, que ya es bastante decir) o desde la diferencia en relación a lo masculino- patriarcal. Es decir, no deja de ser difícil armar un plan de pedagogía feminista que respete las diferencias particulares o que parta de la propia experiencia para aprender sin caer en la comparación con otro masculino.

Aunque no se pueden desconocer los esfuerzos de mujeres feministas como María Milagros Montoya (2002, 2004, 2007, 2008, 2010), María Milagros Rivera (2012), Luz Maceira (2008), Carmen Luke (1999) o Núria Pérez de Lara (2010) que, investigando sobre en estos temas, dan luces de las potencialidades del trabajo en centros educativos, sin embargo, los esfuerzos en torno a las pedagogías feministas en las escuelas son aún muy escasos. Desde mi experiencia esto no se da ni siquiera en escuelas de formación femenina y me refiero al contexto específicamente chileno. Y el particular a la escuela donde hice la educación secundaria y posteriormente trabajé, que no existen voluntades para construir el cambio, porque parte de las autoridades y el profesorado piensa que está todo bien como lo están haciendo y que no es necesario cambiar ni renovarse.

En relación a esto, Adrienne Rich (1979) hace un llamado a responsabilizarnos del ser mujer: “Creyendo en el valor y la significación de la experiencia, las tradiciones y las percepciones de las mujeres. Pensando seriamente en nosotras mismas, no como en un muchacho, no como neutras o andrógenas, sino *como mujeres*” (Rich, 1979 en Gore, 1992, p. 168). Por otra parte, reflexiona en torno al compromiso de las propias mujeres de formar mujeres: “Lo más importante que una mujer puede hacer por otra es iluminar y ampliar el ámbito de sus posibilidades” (Rich, 1978, p. 243). Hacernos cargo del ser mujeres implica que esa condición también debe ser parte de los procesos educativos, procesos que sin embargo, en Chile, siguen siendo tremendamente patriarcales incluso en escuelas femeninas.

6.3 Las tradiciones pedagógicas en mi recorrido educativo

Cuando comencé a pensar en las pedagogías que se acercaban a mis inquietudes, en un principio liberadores y luego directamente feministas, pensé en la pedagogía crítica y mi formación pedagógica en la universidad leyendo y reflexionando sobre la obra de Paulo Freire, cuando me preparaba para ser profesora. Mi universidad, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación tiene una gran responsabilidad con los posibles cambios sociales que intentamos llevar a cabo tanto dentro como fuera de las aulas. Este carácter fue tomando mayor fuerza con el paso del tiempo, transformándose a día de hoy en la Universidad pedagógica más importante de Chile. Existe por tanto un compromiso que lleva al estudiantado a

hacer campañas sociales, voluntariados y a impulsar iniciativas de mejoras en la educación escolar en Chile. Es desde aquí entonces y, con una formación universitaria cercana a las pedagogías críticas, que intento hacer los cruces con dos maneras de ver el ejercicio pedagógico que en distintos momentos de formación (universitaria de grado y doctoral) configuran mis reflexiones actuales del ser profesora.

Ahora planteo los cruces y distancias que me parecen interesantes sobre la pedagogía crítica y las pedagogías feministas. Un tránsito que para mí fue natural si pienso en la tradición freiriana de América Latina para formarse como docente.

Desde aquí y pensando en la consciencia del ser mujer para aprender o hacer escuela, reflexionando en torno a las incapacidades del sistema escolar chileno en mi caso que muchas veces invisibiliza esta condición y pensando en mi propia experiencia escolar patriarcal, formal, clasista, autoritaria y orientada al éxito es que se sustenta en cruces pedagógicos que se caractericen por el re-pensamiento constante de los medios educativos formales y, la mediación entre todos los aspectos que forman parte de los procesos de aprendizaje. Nieves Blanco se refiere a esto desde su propia experiencia.

La mediación con los saberes tiene mucho que ver con el tipo de relación que se establece, con la confianza que tienen contigo. Porque, según mi experiencia, por más que esos saberes se planteen en forma de preguntas que surgen de ellos mismos en lugar de hacerlo como sentencias o abstracciones tienen que confiar en que a eso le vas a dar un contenido, que vas a guiarlas hacia algún sitio en que efectivamente vean que eso tiene algún significado para su vida profesional o personal, que les abre alguna puerta (Blanco, 2004, pp. 95-96).

Aquí se me presenta la pedagogía crítica muy en coherencia con las pedagogías feministas, en particular con la de la diferencia sexual (cuyas características expliqué brevemente en el capítulo anterior).

La pedagogía crítica cuestiona las relaciones de poder y dominación que existen dentro de la escuela. Plantea que el proceso educativo debe estar constantemente reflexionando de manera crítica.

La pedagogía crítica ve la educación como una práctica política social y cultural, a la vez que se plantea como objetivos centrales el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades, el rechazo a las relaciones del salón de clases que descartan la diferencia y el rechazo a la subordinación del propósito de la escolarización a consideraciones económicas (González, 2006, p. 83).

En el contexto de América latina, este proceso ha ido acompañado de acontecimientos socioculturales, sometimiento y violación de derechos, que han hecho crecer con fuerza el pensamiento de la pedagogía crítica como medio de cambio social.

Enseñar con fines de transformación social significa enseñar a los alumnos a asumir riesgos y a luchar en las continuas relaciones de poder para ser capaces de imaginar y fomentar aquellas posibilidades todavía no realizadas con respecto a la sociedad en general que auguran un futuro más democrático y más humano. El actuar como intelectuales transformadores significa ayudar a los alumnos a adquirir un conocimiento crítico acerca de las estructuras sociales básicas- tales como la economía, el estado, el trabajo y la cultura de masas- para que tales instituciones puedan estar abiertas a una transformación potencial. (Giroux, 1992, p. 75).

La pedagogía crítica es también un espacio de participación y como una manera de hacer consciente a las diversas comunidades del continente de las situaciones de abuso y atropello, siendo realizado todo este trabajo reflexivo desde las aulas.

Paulo Freire, uno de los referentes de la pedagogía crítica, desarrolla en Brasil la alfabetización de masas en los campos de caña de azúcar y desde allí no deja de criticar las formas de hacer educación y con quién hacerla educación, las maneras autoritarias y rígidas del aprendizaje y la ausencia de espacios reflexivos en relación a la sociedad, la economía y el libre mercado.

Las reflexiones sobre la educación bancaria, su autoritarismo, la educación cuestionadora, el diálogo, las iniciativas democráticas; la necesidad de desafiar la curiosidad de los educandos en una práctica educativa progresista; la presencia crítica de educadoras y educadores y de los educandos, mientras que enseñando unas y aprendiendo otros, todos aprenden y enseñan, sin que esto signifique que sean todos iguales o que quien enseña no aprende o quien aprende no enseña (Freire, 1993, pp. 171-172).

La democracia, el pensamiento reflexivo y la crítica a los sistemas sociales, llevarían según Freire a hombres y mujeres a la libertad con total consciencia de quienes eran y dónde estaban. El pensamiento de Freire “sigue los fundamentos de la escuela activa, el diálogo, la crítica y la búsqueda permanente de creación de una conciencia sobre la realidad” (Ocampo, 2008, p. 70).

Por su parte Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo también dan luces sobre la pedagogía crítica y su importancia para el desarrollo educativo, sobre todo en contextos de vulnerabilidad social: Preocupación constante de la mayoría de quienes nos formamos como docentes en la UMCE⁷³.

El campo de la pedagogía crítica centró sus energías en el salón de clases como espacio privilegiado para potenciar la voz de las y los estudiantes, contruidos como los *otros*, los subalternos del proceso de conocimiento. Centró su atención en el desplazamiento del aula como espacio secuestrado por las técnicas pedagógicas aisladas del contexto político y cultural, en su comprensión como un espacio cultural dominado y codificado por las múltiples relaciones asimétricas entre poder y conocimiento (Belausteguigoitia & Mingo, 1999, p. 28).

Con estos antecedentes las pedagogías feministas posestructuralistas reflexionan en torno a la pedagogía crítica, sus cruces y distancias, planteando por ejemplo que “la pedagogía crítica y el feminismo posestructuralista comparten la necesidad de analizar al otro en su intrínseca e inexorable sujeción al discurso como sistema de poder” (Belausteguigoitia & Mingo, 1999, p. 31). Por su parte Jennifer Gore critica y plantea que “las tendencias universalizadoras y dominantes de los discursos pedagógicos críticos y feministas en cuanto regímenes de verdad” (1996, p. 17) estarían presentes en ambas formas de construir pensamiento y aprendizaje. Lo que sin duda se aleja de lo que para mí son ambas maneras de educar; Guías adaptadas a un momento y contexto determinado.

Giroux por su parte hace énfasis en el reconocimiento de formarnos respetando las diferencias y singularidades del alumnado y se refiere a la pedagogía de la diferencia:

⁷³ Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Una pedagogía de la diferencia precisa abordar la importante cuestión de cómo las representaciones y prácticas de la diferencia se aprenden, interiorizan, desafían o transforman activamente. Ésta es la única forma en que los profesores pueden desarrollar una pedagogía en favor de la diferencia (Giroux, 1992, p. 79),

Lo que además podría caracterizarse por “un continuo esfuerzo por crear nuevos espacios de discurso, re-escribir narrativas culturales y definir los términos de otra perspectiva, una perspectiva desde “otro lugar”” (De Lauretis, 1987, p. 25).

Centrando la mirada en las pedagogías de las feministas posestructuralistas a las que se hace alusión en el libro “Géneros prófugos”, se puede decir que también plantean un conocimiento contextualizado, con conocimiento del entorno en el cual se desarrollan los aprendizajes, independiente si es dentro o fuera de la escuela, se da importancia a “la ubicación del sujeto femenino (posicionamiento) dentro de una cartografía hipercrítica de los límites, las fronteras, las definiciones y las exclusiones, llevado a cabo por los discursos fundadores (metanarrativas)” (Belausteguigoitia & Mingo 1999, p. 33). Aquí entonces las pedagogías feministas salen de la escuela y se expanden, mientras que la pedagogía crítica centra sus esfuerzos en la escuela. Otra convergencia que presentan las pedagogías crítica y feminista es el constante cuestionamiento a las esferas de poder y los dispositivos de control. Cuestionamientos que apuntan a dar espacio a las múltiples voces y respetando y valorando la diferencia de quienes participan en los procesos de aprendizaje tanto fuera como dentro de la escuela.

Una pedagogía a favor de la diferencia no sólo busca comprender cómo se construye la diferencia en la intersección del currículum oficial de la escuela y de las distintas voces de los alumnos pertenecientes a grupos subordinados; también pone en juego todas las contradicciones que se dan en las múltiples posiciones como sujeto que caracterizan las subjetividades de los propios alumnos. Las voces que caracterizan los diversos grupos de alumnos no forman una sola unidad susceptible de ser reducida únicamente a las categorías de clase, raza o género. Dichas voces se producen en formaciones culturales que crean posiciones como sujeto históricamente constituidas y que con frecuencia son cambiantes y múltiples. Dichas posiciones como sujeto se construyen dentro de horizontes de significado, hábito y práctica, cuya disponibilidad queda determinada y limitada por el discurso, el

contexto cultural y las relaciones históricamente específicas que constituyen las condiciones y parámetros de la voz de los alumnos. (Giroux, 1992, p. 80).

Jennifer Gore reafirma las ideas de Giroux señalando que “tanto los discursos pedagógicos críticos como los feministas hacen hincapié en la experiencia y la voz de los alumnos (...) están vinculados con movimientos políticos y sociales que tratan de erradicar las múltiples formas de opresión” (Gore, 1996, p. 25). Por su parte el construccionismo social también cuestiona las figuras hegemónicas “el construccionismo ofrece una base fundamental para desafiar las realidades dominantes y las formas de vida de ellas asociadas” (Gergen, 1996, p. 82). Dos formas centrales para llevar a cabo este desafío son criticar la cultura y llevar a cabo una crítica interna.

Según los antecedentes entonces, la crítica y las propuestas de resistencia social no son aspectos exclusivos de la pedagogía crítica. Lo importante finalmente para mí, será siempre construir diálogos colectivamente.

Constructionist approaches to education are important because they can help educators understand and change the highly enabling and constraining outcomes that educational processes have. Constructionist inquiries illuminate how learners identities and competence, distinctions between valued and devalued subject matter, and the social organization of schooling are constructed, and in so doing they may help education better achieve its transformative potential (Wortham & Jackson, 2008, p. 107).

Las pedagogías no se limitan a las escuelas, sino que pueden ser llevadas a cabo en cualquier contexto y construir espacios de pensamiento que para la pedagogía crítica se concentran en los establecimientos educativos y desde ahí a los contextos sociales, mientras que las feministas posestructuralistas plantean la idea de que este espacio de pensamiento reflexivo puede ser llevado a cabo en cualquier contexto de la vida cotidiana, valorando por tanto todas las experiencias de la vida para aprender y no sólo las que se desarrollan en la escuela. Además de pensar la pedagogía crítica como formación de masas versus, las pedagogías feministas que más allá de la cantidad de personas a las que busca formar, nace desde la diferencia sexual de una minoría social y, por lo tanto, aunque forme a gran cantidad de personas, centra sus esfuerzos en llevar a cabo una educación consciente de la singularidad. Lo que

no significa que estas tradiciones pedagógicas no puedan ser complementarias. Al menos para mí lo han sido durante mi formación profesional, aunque poniendo el énfasis en un primer momento en la pedagogía crítica y, luego durante mi trabajo como maestra aparecerían las pedagogías feministas desde el cuestionamiento a las formas de trabajo en un colegio femenino.

Las pedagogías feministas apelan a formas de aprender orgánicas, coherentes con el día a día. Esto me hace sentido porque cambia el pensamiento sobre el aprender y se pasa de pensar que es algo que se adquiere, que se toma de un lugar o de una persona (una maestra por ejemplo) a entender que los aprendizajes se construyen en colectivo, en contextos determinados, comprender donde estamos y que buscamos como sociedad. En palabras de Kenneth Gergen, aprender estaría relacionado con “los términos y las formas por medio que conseguimos la comprensión del mundo y de nosotros mismos (...) artefactos sociales productos de intercambios situados histórica y culturalmente y que se dan entre personas” (Gergen, 1996, p. 73). Así, nuestras singularidades se relacionan con otras y vamos construyendo conocimiento. Jean Piaget en una entrevista realizada por Jean Claude Bringuier, también se refiere a la construcción del conocimiento.

El conocimiento es una interacción entre el sujeto y el objeto, pero pienso que el sujeto no puede ser encerrado en una estructura dada, de una vez para siempre como lo hacen los aprioristas, como si todo estuviera predeterminado en el espíritu humano. Pienso que el sujeto construye sus conocimientos, construye sus estructuras (Piaget en Bringuier, 2004, p. 43).

Por tanto, y según mi punto de vista, hablar de aprender no es hablar de *adquirir*, sino de construir y de hacerlo en conjunto con otras personas, lo que estará mediado por la cultura, los intereses y el propio contexto en el que estemos las personas.

La conciencia posmoderna ha traído consigo la anulación de la categoría del yo; ya nadie puede determinar con total certeza que significa ser un tipo de persona (por ejemplo, hombre o mujer), ni siquiera que significa ser persona. Al evaporarse la categoría de persona individual, se vuelve central la conciencia de la construcción. Nos damos cuenta cada vez más de que lo que somos o quiénes somos no es tanto el resultado de nuestra “esencia personal” (de nuestros verdaderos sentimientos,

creencias profundas, etcétera) sino de cómo somos construidos en diversos grupos sociales (Gergen, 2006, p. 236).

Con esto me queda la sensación que, entonces, cada construcción de aprendizaje como proceso particular de un grupo no es extrapolable a otro. Es decir, las propias experiencias de las personas si bien pueden ser compartidas deben ser significativas para la persona que actúa de interlocutora y buscar en la experiencia del otro u otra algo que pueda servirme también a mí. Pero no tomar esa otra experiencia tal cual está dada porque no está construida por mí. Puedo socializar o intercambiar datos o conocimientos específicos pero dependerá de cada cual lo que se haga con él entendiendo, como señala Gergen, que esto se construye no sólo con las vivencias personales, sino también con el contexto social. Hago hincapié en esto porque en Chile es muy habitual hablar de las *experiencias exitosas* de hacer escuela, y desde el ministerio se busca copiar o replicar estas maneras (un ejemplo sería el caso Finlandés) sin tomar en cuenta el propio contexto, tradiciones e idiosincrasia chilenas, lo que lleva una y otra vez estas ideas al más absoluto fracaso. Esto me hace pensar también en cómo el aprendizaje ya no se considera como un proceso, sino más bien como un objetivo que lleva al éxito escolar que se mide en calificaciones o altos puntajes de pruebas internacionales como la prueba PISA por ejemplo. La idea de *ensayo y error* o la experimentación para poder aprender y que eso sea significativo en la vida de las personas ya no es una prioridad en las escuelas. La preocupación está centrada en obtener buenos puntajes en las mediciones y que eso lleve a tener más estudiantes por curso y obtener las bonificaciones económicas a nivel escuela por los resultados obtenidos. Me queda pensar que la educación en Chile pensada como un bien de consumo, donde quien puede pagarla, puede acceder a mejor educación, podría girar hacia formas, como he dicho en este capítulo mucho más vinculadas al ejercicio constante de la crítica del medio en el cual se desarrollan, tomando en cuenta a las personas con las que aprendemos. Y así vincularnos mucho más con la idea de *camino a recorrer* para aprender cosas. Pensar la formación para el aprendizaje distante de los principios del construccionismo social, es decir, plantearse el aprendizaje como un proceso solitario e individual es pensar el aprender como un proceso vacío, dejando de lado la riqueza de la relación que permite que lo aprendido sea significativo. Entonces ¿Cuándo ocurre el aprendizaje? Según Ellsworth (Ellsworth, 2005, p. 151):

El aprendizaje ocurre cuando las cuestiones que preguntamos para perseguir el aprendizaje son desplazadas por el retorno de una diferencia, un encuentro sorprendente, inesperado, importuno con las ignorar-ancias del 'objeto de observación' de la persona, del objetivo de formular preguntas.

Así, es importante poner énfasis también en la capacidad de asombro en la educación y el valor de la espontaneidad en el proceso. Con esto se me hace también fundamental tener una disposición positiva para aprender. Recalco la idea del párrafo anterior de dar importancia no sólo a los resultados académicos, sino también al hecho de pensar que aprender es recorrer y que los saberes no se acumulan ni son estáticos.

La idea de que el saber se acumula sugiere que el saber es un material inerte que se puede reunir, almacenar y reservar. Considerar al saber como algo inerte es cosificarlo. El saber no es un material inerte descubierto a través de la investigación, es un material funcional de la cognición humana, un recurso que vive en las biografías, los pensamientos y las acciones de los individuos, no algo que uno pueda reservar y señalar. Para que exista saber, éste debe ser conocido. Para que sea conocido, alguien debe actuar sobre él. Resumiendo, el saber es un verbo (Eisner, 1998 en Contreras & Pérez de Lara N, 2010, p. 49).

La experiencia involucra todos nuestros sentidos, nos ayuda a relacionarnos con otras personas para llevar a cabo los procesos de aprendizaje. Escuchar es una de las cosas que me ayudan a mí en particular a construir conocimiento en colectivo con mayor facilidad. La escucha "está desorientada, es decir, privada de referencias, abierta a cualquier imprevisto. Es una posición interior. Esta disposición a la escucha del otro permite captar la diferencia de la que son portadores la experiencia y el tiempo de los niños" (Puleo, 2009, p. 114). Dialogar es construir también experiencias, indispensables en el proceso pedagógico, sin embargo no siempre se le da la importancia que debe tener. Elizabeth Ellsworth lo explica:

Lo que se escapa a la mayoría de discusiones sobre el diálogo en educación es esto: el diálogo- como práctica de enseñanza defendida a lo largo de la bibliografía educativa- es en sí mismo una relación socialmente construida y políticamente interesada (2005, p. 58).

Ellsworth (2005) plantea también que el diálogo como pedagogía carece de neutralidad, por tanto los procesos de aprendizaje son subjetivos, entendiendo que

quienes se involucran en el proceso vienen con una carga experiencial que les permite opinar y reflexionar desde ahí. Es habitual que se busque esa neutralidad que Ellsworth plantea como inexistente en la pedagogía para buscar el *traspaso* de conocimientos universales. Así la educación se centra en:

La transmisión de los conocimientos considerados como fundamentales para la inserción social y para poder acceder a la universidad. Y los saberes que transmitimos se autorizan por sí mismos, tienen valor universal y abstracto, desvinculados de la vida y de la experiencia personal de alumnado y profesorado y en la práctica los fragmentamos en múltiples disciplinas, a veces con sentido, pero otras obedeciendo a otros motivos ajenos a la enseñanza (Rivera, 2006, p. 98).

Resignificamos las palabras que se vinculan con formarnos en casos ideales para la vida, pero que en realidad se limitan a un período corto en la génesis de nuestras vidas. ¿Por qué no pensar en el significado de estas palabras como un acompañamiento para toda la vida o es que acaso dejamos de aprender cuando salimos del colegio o la universidad?

Para mí los aprendizajes y el proceso que conllevan, se relacionan con la capacidad de reflexionar sobre mi propio entorno y entablar relaciones críticas con otras personas. Aprender también a ser parte de una comunidad donde también soy responsable del bienestar de quienes me rodean. Y así como es importante para mí tener consciencia de que soy parte de una comunidad específica y que nuestras vidas se articulan en contextos determinados, los aprendizajes también se dan de la misma manera.

Casi todo el mundo ha tenido ocasión de mirar hacia sus años de escuela y de preguntarse qué ha sido del conocimiento que se suponía haber acumulado durante sus años de escolaridad, y por qué las destrezas técnicas que aprendió entonces las ha de aprender otra vez en forma diversa para que le sean útiles. En efecto, será muy feliz aquel que no encuentre que para hacer algún progreso, que para adelantar intelectualmente, ha de desaprender mucho de lo que aprendió en la escuela. Estos problemas no pueden resolverse diciendo que no se aprendieron realmente las materias, pues éstas fueron aprendidas por lo menos con la suficiente intensidad para pasar los exámenes. Un problema es que la materia en cuestión se aprendió aisladamente; se hallaba como colocada en un compartimento estanco. Cuando se

pregunta, pues, que ha ocurrido con ella, dónde se ha ido, la respuesta acertada es decir que se halla aún en el compartimento especial en que fue almacenada originalmente. Si volvieran a presentarse exactamente las mismas condiciones en que fue adquirida, volvería también aquella y sería aprovechable. Pero como se la segregó y por tanto se la desconectó de resto de la experiencia, no es aprovechable en las condiciones actuales de vida. Es contrario a las leyes de la experiencia que este género de aprender, por muy cuidadosamente que se inculcara en su tiempo, pueda dar una preparación auténtica (Dewey, 2004, p. 89).

Por tanto, las experiencias son una fuente de conocimiento contextualizada que nos permite como comunidad, comprender cómo y por qué suceden las cosas. Y que me hacen pensar en cómo vincular y hacer parte de la sociedad los procesos de la escuela. Comprender o tener acercamientos a las experiencias de otras personas nos ayuda a comprender mucho mejor las cosas y sobretodo pensar la escuela coherente con el mundo fuera de ella.

Incluir las propias experiencias en la escuela me hace pensar que las cosas que nos pasan son también de este aprender escolar. Pensar que las experiencias son fuente de conocimiento es reconocer que las vivencias personales son también parte de la conformación de este y, no es algo abstracto y lejano como sucede muchas veces con los contenidos de las asignaturas escolares. Partir desde la experiencia para aprender, partir de sí.

6.4. Sobre el partir de sí y las experiencias

Partir de sí puede sonar sorpresivo o incluso egocéntrico, ¿Cómo es eso de partir de mí para aprender? Esa fue la primera pregunta que me hice cuando leí sobre el *Partir de sí*, incluso sentí un poco de pudor pensando que tendría que contar sobre mis propias experiencias. Pero con el correr de los años he ido reflexionando sobre cómo el Partir de sí, partir de las propias experiencias para aprender. En términos de Ana María Piussi:

Lugar de intercambio de palabra y de acción, de búsqueda de mediaciones que hacen humana y civil- sensata más rica-, la convivencia: la capacidad de convertirse en *mediación viviente* en contexto, poniendo en juego deseos pasiones, experiencias

personales, más allá de las mediaciones ya dadas, casi siempre lejanas, impersonales y fuera de contexto, que se superponen a la realidad de las cosas y la tornan rígida, impidiendo, en suma, que se sea una buena mediación. Es *partir de sí* (Piussi, 2000, pp. 112-113).

Una manera de aprender que para mí, se presenta coherente para construir conocimiento, no sólo dentro de la escuela, sino también fuera de ella.

Socializar y exteriorizar las vivencias de manera oral o escrita, permite no sólo construir mi propio conocimiento, sino también aportar a la construcción del aprendizaje de otras y otros. Una razón más para compartirlas a través de relatos.

Partir de sí para aprender es *mirar-se*, reconocerse en relación con otras personas, asumiendo por tanto, que la propia experiencia es importante para las relaciones educativas y para la construcción del conocimiento. Legítima y verdadera en el sentido de relación honesta con otras personas y dando el mismo sentido a nuestras experiencias.

Me descubro partiendo de mí cuando digo la verdad y sé que lo es porque mi cuerpo no se tensa y mi voz sale más fluida. La verdad que he llevado al aula tiene que ver con mantener y cuidar la relación para que sea verdad lo que hacemos porque vivir de verdad en el aula significa que lo que allí acontezca tenga sentido para mí, y para cada cual, si se deja (Arnaus, 2007, pp. 125-126).

Entender que los posicionamientos subjetivos no restan seriedad a lo que investigamos o hacemos en materia educativa, sino que enriquece dando contexto, opinión e incluso posturas políticas.

Esta posición subjetivista es la que permite precisamente la objetividad, entendida no como un acceso a una realidad que puede quedar retratada en un lenguaje sin sujeto que lo enuncia, sino como la forma de poner en relación una aproximación a la realidad con alguien que la presenta y la representa. Y permite más objetividad precisamente porque expone los modos subjetivos desde los que se hace la aproximación, de tal manera que quien lee puede captar el modo de crear la relación entre lo que se cuenta y quien lo cuenta (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p. 77).

Hablar desde la subjetividad da consistencia a los discursos, dejando en evidencia que han sido vividos por personas que ahora, buscan propiciar el diálogo. En definitiva reconoce a las personas y sus singularidades, comprendiendo a su vez que todas las personas somos multidimensionales y con experiencias particulares “La recuperación del sujeto que piensa implica la integración de las emociones, la fantasía y la imaginación en el desarrollo intelectual. No hay desarrollo intelectual separado del desarrollo de la persona” (González, 2009, p. 4).

Por su parte Sue Middleton explica cómo la idea de partir de las propias experiencias fue tomando forma.

Las pioneras de los estudios de la mujer en las universidades descubrieron que la estrategia de “empezar por lo personal” era una manera muy útil de “construir conocimiento” ya que existía poca documentación acerca del pasado intelectual de las mujeres y las teorías sociales y las investigaciones existentes eran criticadas por androcéntricas, es decir, por reflejar la situación de los hombres quedando las mujeres reducidas a la invisibilidad o a una posición marginal (2004, p. 64).

Parece entonces, una manera coherente de construir conocimiento y de articular mi propia tesis, respetuosa de las historias personales, tomando en cuenta todas las experiencias para construir los saberes.

Partir de sí para aprender es dejarse llevar por los sentidos y agudizarlos para sorprenderse. Como lo define Jorge Larrosa, la experiencia es:

La posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción...: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio (2003, p. 174).

Con estas reflexiones de Larrosa me queda la sensación de que la experiencia es un dejarse llevar y estar con la disposición a experimentar con los sentidos y desde

aquí hacer que esas experiencias adquieran sentido a través de la reflexión que también se plantea como un proceso dinámico que va cambiando, mutando y regenerándose a lo largo de la vida. Como señalan Contreras y Pérez de Lara “hacer significativo lo vivido es más un movimiento que un logro, más una necesidad que una conclusión, más una búsqueda que una certeza” (2010, p. 36). Por su parte Bozhovich (1981) reconoce también el valor de las propias vivencias⁷⁴ para formarse y aprender “para comprender exactamente que influencia ejerce el medio sobre el niño y por consiguiente, como determina el curso de su desarrollo, hay que comprender el carácter de las vivencias del niño, el carácter de su relación afectiva con el medio” (Bozhovich, 1981, p. 123).

Por su parte John Dewey plantea que las experiencias conviven en diferentes niveles en la escuela. Y es tarea de quienes educamos guiar a la gente más joven.

En este sentido, la experiencia debiera ser un punto central en la formación de personas como señala John Dewey (2004, p. 81).

Cada experiencia es una fuerza en movimiento. Su valor sólo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que mueve. La mayor madurez de experiencia que debe corresponder al adulto como educador le coloca en situación para evaluar cada experiencia del joven de un modo que no podía hacerlo el que tenga la experiencia menos madura. Es, pues, misión del educador ver en qué dirección marcha la experiencia. No tiene sentido ser más maduro si en lugar de usar su mayor discernimiento para ayudar a organizar las condiciones de la experiencia del ser inmaduro, lo desaprovecha. El fracaso para tener en cuenta la fuerza impulsiva de una experiencia, así como para juzgarla y dirigirla sobre la base de aquello a lo que se dirige, representa una deslealtad al principio de la experiencia misma.

Planteamiento que se reafirma con Vygotsky cuando señala que:

El pensamiento en sí se origina a partir de las motivaciones, es decir, de nuestros deseos y necesidades, nuestros intereses y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectivo-volitiva que implica la respuesta al último por qué del análisis del pensamiento. Una comprensión verdadera y completa del pensamiento

⁷⁴ Entendiendo el término vivencia como una situación vivida, diferente de experiencia que involucra la reflexión en torno a la vivencia.

es posible solo cuando comprendemos su base afectiva-volitiva (González, 2010, p. 58).

Partir de sí es dar crédito a nuestras propias experiencias, y hablar desde contextos determinados, relacionarnos con episodios sociales y partir de sí no como una forma antojadiza ni narcisista, sino como una forma de situarnos. Para José Contreras y Núria Pérez de Lara, Partir de sí significa:

Que lo que se cuenta ha pasado por una o por uno, intentando conjugar conocimiento y experiencia, pensamiento y sentimiento, consciencia de las ideas y del cuerpo desde en que se piensa y se siente. Significa que hay un pensar que trabaja sobre sí, sobre lo que se piensa y sobre el pensamiento desde en que se vive lo que se está estudiando; una preocupación por ganar lucidez, al tener más consciencia sobre desde dónde miramos e interpretamos. Como es también un modo de colocarse que intenta evitar el pensamiento disociado, esa agitación mental que construye mundos e ideas que no arraigan en la propia corporalidad, en el propio sentir, sino que obran por sí mismas (2010, p. 77).

Sin embargo, en ocasiones ese partir de sí, se da con el tiempo y la distancia de las situaciones “considerando aquí, que la experiencia es una unidad fluida de vida y pensamiento” (Molina, 2011, p. 118). Se da el proceso reflexivo pasado el tiempo de la experiencia. Así volvemos “una y otra vez en busca de significado” (Molina, 2011, p. 117). Esto se puede deber a que, en el momento de la vivencia, no somos del todo capaces de llevar a cabo procesos reflexivos que nos permitan ser críticos ante lo vivido. Por tanto, la consciencia del partir de sí para aprender puede ser dada con el tiempo y la distancia, la relación con otras personas y el valor de tomarnos en cuenta para aprender. Situación que marca mi propia experiencia durante el trabajo de articulación de la tesis y donde, experiencias pasadas toman sentido una vez reflexionadas y relacionadas con bibliografía y personas que van armando el tejido investigativo y donde vuelvo una y otra vez a mis maneras de aprender del pasado pero que también van encaminando la propia tesis. De esta manera, voy entendiendo que las experiencias y las subjetividades se enmarcan en contextos sociales que definen finalmente el sentido de estas “la inteligibilidad sobre el nivel subjetivo de los procesos humanos no se reduce a lo individual, sino que integra lo social” (González, 2009, p. 21). Así, con el paso del tiempo voy dando nuevos significados a mis experiencias y entiendo que eso en distintos escenarios puede ser

enriquecedor para el momento presente y para construir conocimiento. Por tanto, comprender que la experiencia es también fuente de conocimiento y el partir de sí hace que los aprendizajes construidos sean también singulares, en contexto y socializados pero singulares al fin y al cabo, involucrando todas las dimensiones que nos hacen persona, es decir, no sólo nuestras capacidades cognitivas entran en juego, también nuestras dimensiones sensitivas.

El sentir- como el pensar poniendo el juego la propia experiencia de vivir- no es algo abstracto o cognitivo sin sede alguna; el sentir está enraizado con el cuerpo, que es su sede. Y digo cuerpo como entramado de lo orgánico, lo físico, lo psíquico, lo energético que se combina con gracia y azar de manera singular y sexuada: Hombre o mujer (Arnaus, 2010, p. 155).

Creo que el desafío de los procesos de aprendizaje es comprender que somos un todo dinámico y que no podemos dividir mente de cuerpo, que somos sujetos corporeizados.

Para Contreras y Pérez de Lara (2010, p. 45) es importante también la idea de *Experiencia educativa* y plantean que investigarla significa “adentrarse en los mundos subjetivos, inciertos, ligados al acontecer, a lo singular, y desde ahí, tratar de sostener, en primera persona, la pregunta sobre su sentido educativo” esto tanto dentro como fuera de la escuela. Esta idea es reafirmada por Van Manen al señalar que “las historias personales inducen a la reflexión pedagógica” (1998, p. 63) y es precisamente por esto que son tan importantes en los procesos pedagógicos.

Son importantes también todas las reflexiones desplazadas que nacen a partir de las experiencias pues, si no tenemos espacios de reflexión y pensamiento sobre ellas, no podremos construir conocimiento. Experiencias que a su vez se deben relacionar con conocimientos más objetivos como los planteados por la escuela. La experiencia y el conocimiento académico carecen de sentido si no somos capaces de relacionarlas. Por otro lado, es importante tener claro que la experiencia es mucho más basta que el pensamiento. Como señalan Contreras y Pérez de Lara:

La experiencia es irreductible a pensamientos y siempre supone una multidimensionalidad y simultaneidad de las que es imposible dar cuenta ajustada en

el pensar. El pensamiento ordena, elige, muestra aspectos que destaca, a los que atribuye significado, pero no puede decirlo todo (2010, p. 37).

Pienso con esto y, a partir de las evidencias en la forma en que se van presentando los acontecimientos y las maneras que tenemos de ordenarlas para darles sentido. Todo un desafío al momento de organizar esta tesis doctoral, que tenía cierta ordenación al comienzo de ella pero que fue cambiando a medida que intentaba darle sentido a las experiencias vividas, derivando en un constante ir y venir con los temas, las referencias bibliográficas, los relatos e incluso los capítulos.

Según lo planteado por Contreras y Pérez de Lara el significado de las vivencias está dado en la medida en que eso se transforma en experiencia, al verbalizarla, compartirla y al darle sentido. De esta manera y en concordancia con lo planteado anteriormente, la experiencia nos ayuda a construir conocimiento en la medida en que la contextualizamos y relacionamos con otros conocimientos, propios o dados por otras personas. En este último caso pienso en las escuelas y espacios del aprender fuera de ella.

Hablar de experiencia hace referencia a la dimensión receptiva y reflexiva de lo que nos pasa, “de lo que me pasa” (...) no puede reducirse a los modos de hacer, ni siquiera al conjunto de procedimientos y formas de comportamiento que tratarían de definir lo que significa ser maestra o maestro, educadora o educador. En este sentido, la idea de experiencia se distancia de la lógica de la actividad y se sitúa en la lógica del padecer (Molina, 2014, p. 4).

Esto relacionándolo con un padecer diario, cotidiano del que no nos podemos desprender, no se reduce a un momento particular, es un constante movimiento.

Con todo lo anterior, pienso en cuán difícil me resulta aprender fuera de contexto, cómo los conocimientos pierden sentido como señala Dewey, si no los llevamos a nuestras propias vidas. Sin embargo, son las maneras en las que, al menos en Chile, se sigue pensando la escuela: en descontexto, pasando por alto los propios intereses del alumnado y desde luego haciendo oídos sordos muchas veces a las peticiones del profesorado que permanece en las aulas.

Entonces la construcción del conocimiento es el tejido que podemos hacer entre nuestras propias experiencias y la información dada por otras personas respecto a un tema. Aquí aclaro que este proceso es independiente del lugar donde ocurra esta construcción, es decir, no necesariamente tiene que ser en la escuela. Con esto, cada persona puede dar sentido a sus experiencias, construir conocimientos y no quedarse sólo con la anécdota que es una fuente de conocimiento, al igual que la información académica, pero que encuentra sentido al propiciar el enlace de ambas.

El conocimiento nos ayuda a entender y contextualizar las experiencias. Lo aprendido tanto en la escuela como con personas que hacen de *docentes* nos ayudan a construir puentes entre lo sensitivo, experiencial y los conocimientos adquiridos por el estudiantado de manera formal.

Pensar las relaciones educativas como el vínculo entre los efectos y el conocimiento, ayuda a pensar en que la experiencia se puede compartir, reflexionar, vincular con otras y relacionar con otras fuentes de conocimiento para que sea significativa, asumiendo que la propia experiencia es también fuente de conocimiento pero que necesita ser puesta en diálogo para que sea significativa para si y para las y los demás.

Hablar desde sí significa que lo que se cuenta ha pasado por una o por uno, intentando conjugar conocimiento y experiencia, pensamiento y sentimiento, consciencia de las ideas y del cuerpo desde el que se piensa y se siente. Significa que hay que pensar que trabaja sobre sí, sobre lo que se piensa y sobre el pensamiento desde en que se vive lo que se está estudiando; una preocupación por ganar en lucidez, al tener más consciencia sobre desde dónde miramos e interpretamos. Como es también un modo de colocarse que intenta evitar el pensamiento disociado, esa agitación mental que construye mundos e ideas que no arraigan en la propia corporalidad, en el propio sentir, sino que obran por sí mismas. (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p. 77).

El vínculo de la experiencia con el conocimiento construye una nueva fuente de conocimiento significativo para quienes participan en su construcción. Para mí, las fuentes de conocimiento deben ser puestas en relación para que sean significativas. En ese sentido, mi tesis y los trabajos investigativos en general intentan justamente eso. Reunir en un mismo planteamiento fuentes de conocimiento, tanto bibliográficas

como experienciales para poder reflexionar y servir de orientación para otras personas que intentan hacer lo mismo.

De otro modo, se transforman en fuentes vacías, descontextualizadas y no se convierten en vehículos de transformación que es lo que hacen los conocimientos significativos: transformar a las personas.

6.5. La importancia de las experiencias en los procesos educativos

Las experiencias son la primera fuente de conocimiento y construcción de aprendizaje, procesos que muchas veces ni siquiera advertimos. Las experiencias son muchas veces el punto de partida de los intereses o inquietudes que vamos teniendo luego a lo largo de la vida.

En mi caso, las experiencias de la edad escolar, la preparación de maestra y mi ejercicio docente me llevan a pensar los procesos educativos de maneras diversas, en ocasiones muy distanciadas de cómo aprendí e intenté construir conocimientos.

A través de las experiencias vamos buscando relaciones, conexiones entre todo lo que vemos, sentimos y aprendemos en la escuela. Carmen Luke plantea que “el aprendizaje y la enseñanza *son* las relaciones intersubjetivas fundamentales de la vida cotidiana” (1999, p. 23) y por tanto, no se puede pensar que los aprendizajes se concentran sólo en las escuelas. Con esto creo importante evidenciar mi preocupación por el extremo protagonismo de estas instituciones en el crecimiento cognitivo de las personas y, la validación social de ello, impidiendo una relación armónica entre el dentro y fuera de la escuela, desconociendo muchas veces el propio rol de la sociedad para ello.

Pensar las experiencias no es centrar los procesos en buscar respuestas, es pensar en la multiplicidad de formas y caminos que se van abriendo para llegar a las respuestas “se nos van abriendo caminos o hilos de sentido que nos dicen algo de la relación pero no agotan la pregunta” (Molina, 2014a, p. 1). Por tanto aumenta la curiosidad e invita a seguir indagando en aquello que experimentamos.

Cuando hablo de experiencia, intento también relacionarme con las experiencias de otras educadoras y aprendices de educadora para identificar conexiones o compartir inquietudes, encontrando muchas veces que las propias preocupaciones son también las de otras personas. Luz Maceira por ejemplo comparte lo que para ella significa la experiencia en su propia investigación y, como dije antes, me encuentro también en el párrafo que comparto ahora:

Esta investigación, como toda la feminista, es vital en cuanto parte de búsquedas personales, arraigadas en mi experiencia e inquietudes, y en cuanto tiene un significado profundo cuyo abordaje me transforma, me demanda repensar cosas, me implica saber más. No hay un interés sólo académico ni academicista, hay de verdad una motivación que se deriva de mis vivencias y aprendizajes desde las cuales me posiciono desde una perspectiva y condiciones para hacer esta investigación, que no es ajena al entramado de historias de vida y a la red a la que pertenezco (Maceira, 2008, p. 23).

Este párrafo evidencia la importancia de compartir la experiencia pues es lo que nos acerca a la realidad particular de cada persona. Sin la experiencia, los conocimientos de la escuela por sí mismos no tendrían sentido, entendiendo de esta manera que el aprender, como ya dije antes, no es sólo acumular o memorizar datos, es construir conocimientos para la vida, para nuestro cotidiano.

Pensar en la experiencia para aprender es otorgar la misma importancia a las vivencias de todas las personas y no categorizarlas, de manera que cada experiencia es válida para aprender, independiente de cual sea. De esta manera cada persona tiene experiencias de manera personal y subjetiva, entendiendo la subjetividad según Weedon, para referirse a:

Pensamientos y emociones conscientes e inconscientes del individuo, su sentido de sí mismo y sus formas de entender su relación con el mundo. Los discursos humanistas presuponen una esencia en el centro del individuo que es única, fija y coherente y que lo hace lo que es (...); el posestructuralismo propone una subjetividad que es precaria, contradictoria y en proceso, y que se reconstruye constantemente en el discurso cada vez que pensamos o hablamos (Weedon, 1987 en Orner, 1999, p. 122).

Hablar de la experiencia es hablar de un recorrido que fluye durante la vida, no es un momento ni la vida inmediata “sino que la experiencia es lo que se da en una vida ya formada, dotada de cuerpo y forma, de figura, la vida dotada de un cierto sentido, aunque ese sentido sea siempre provisional e incierto” (Larrosa, 2009, p. 4).

Por otra parte, la experiencia no puede ser fraccionada, se nos presenta como un todo, en torno a la cual podemos reflexionar.

La experiencia es darnos que pensar, lo que buscamos no es analizar la experiencia, sino tratar de conectarnos con lo que nos da que pensar, intentar ahondar en lo que tiene para pensar. Trata de ver lo que interrumpe nuestros mecanismos de pensamiento al irrumpir como novedad (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p. 79).

Por tanto, y tomando en cuenta los argumentos anteriores y entendiendo que las experiencias, si bien pueden ser compartidas, cada persona tiene las propias personales. Si pensamos esta idea extrapolada (y con esto vuelvo un par de páginas atrás) a las pedagogías feministas o movimientos feministas, tampoco podemos hablar de una forma única de hacer pedagogía feminista o de una identidad común.

Por lo tanto no es posible escribir ni referirse a una historia lineal que incluya y pueda ser aplicada a todas de la misma manera. Por ello, adentrarse en una historia de la educación que tenga en cuenta a las mujeres, requiere indagar con ángulos de visión no recortados y en profundidad (Flecha, 2006, p. 58).

Pensar las pedagogías feministas es adentrarse en múltiples maneras de hacer pedagogía, es “pensar la pedagogía de otro modo, desde lugares anómalos” (Padró, 2011, p. 12). Desde esos lugares que ahora transito desde la reflexión en vínculo con mi propia escolaridad en un colegio femenino.

Cuando hablamos de la noción de experiencias es hablar de “uno de los conceptos clave de la teorías feministas, pero referido a la experiencia de las mujeres en la vida real” (Braidotti 2004 en Padró, 2011, p. 34) En palabras de Luke (1999) a la experiencia en la vida cotidiana.

Nada tan estimulante para ponerte en juego en primera persona, para crear y vivir en lo cotidiano relaciones de libertad, como el saberte acompañada por las experiencias de otras mujeres que han ido tejiendo en tu biografía esa trama que te habla de un origen propio, de unas referencias que dan fuerza, de unas palabras que evocan deseos ya sentidos, de unas miradas que te conducen hacia el interior de ti misma, de unos gestos que aciertan que desvanece tu soledad, y te protege del vértigo de que todo tiene que empezar hoy, de que todo tiene que ser nuevo, sin urdimbre previa (Flecha, 2006, p. 46).

Las experiencias son parte del proceso educativo porque contextualizan nuestras propias vidas con los aprendizajes formales y sociales que necesitamos para la vida. Aprender desde la experiencia y la autonomía de pensamiento pone a las personas en el centro del desarrollo educativo, haciendo que cada una sea responsable de su propio proceso de manera personal y en relación con otras personas, contextos, entornos y situaciones que configuran su aprendizaje como único pero en relación.

6.6. Mi formación entre mujeres: En femenino y en relación

Pensar en aprender en femenino puede pensarse que es aprender entre mujeres, sobre mujeres o para mujeres. Aprender en relación con otras personas podría ser pensado como algo evidente si partimos de la idea de que la construcción de aprendizajes es social y por tanto, en relación. Pero ¿Qué quiere decir para mí aprender en femenino y en relación? ¿Qué implican lo femenino y la relación cuando hablamos de aprender? Mis primeras experiencias de aprender en femenino, fue desde la confianza. Viví con mis abuelos paternos y mis padres hasta los seis años cuando mis padres decidieron independizarse. Pasaba la mayor parte del tiempo con mi madre y mi abuela mientras, mi abuelo y mi padre trabajaban. Los recuerdos más patentes que tengo de mis aprendizajes con ellas se relacionaban con el cuidado de mí misma y entorno más inmediato, mis artículos personales y lo que tuviera relación con la escuela. Así, fui criada por ellas preocupada de estar siempre con la ropa limpia, muy peinada y con mis cuadernos de la escuela muy bien cuidados. La preocupación de las plantas y los animales era tarea de mi abuela. Ella tenía muchos perros y recuerdo incluso haber ayudado a tener cachorros a más de alguna. Me dedicaba también a limpiar las horas de las plantas de interior o ayudar a

hacer espacio en la tierra para que el agua permaneciera cerca de las raíces hasta que se absorbiera por completo. Acompañaba también a mi abuela a sus clases de pintura y cerámica donde yo también hacía algunas cosas, muy diferentes a las que hacían las mujeres adultas del grupo. Con mi madre aprendí sin duda la prolijidad de todo lo que hacía, a ser cuidadosa y a buscar la perfección en todo. Entre ambas potenciaron en mí, las actividades artísticas y manuales. Desde muy pequeña tuve lápices de colores, masas para moldear, lienzos, pinceles y oleos para pintar (que técnicamente no eran míos porque eran de mi abuela pero los usaba con libertad. Aunque muchas veces no le avisaba y sabía lo que hacía cuando encontraba los tubos de pintura medio vacíos y alguna tela menos) mostacillas para hacer collares y pulseras que después regalaba a todos el mundo. Ahora reflexiono en torno a todas estas experiencias y me parece casi natural haber estudiado pedagogía en artes visuales pues, muchas de las cosas que planteaba la carrera me eran familiares.

Con este relato, me hace mucho sentido la idea de aprender en femenino refiriéndose a

Aprendizajes y caminos recorridos basándonos en nuestras propias experiencias y en las características de cada persona, partir de sí para aprender y compartir los aprendizajes, construirlos en comunidad.

Esto podría ser pensado como características de las pedagogías feministas, y lo son, pero nunca serán exclusivas sólo para mujeres, son principios aplicables a cualquier entorno educativo, tanto dentro como fuera de la escuela, tanto con hombres como con mujeres. Por tanto podemos aprender en femenino sin ser mujeres o educarnos en escuelas para mujeres sin aprender en femenino. Esto último es bastante común en Chile donde las escuelas para formar mujeres pasan por alto la singularidad y las preocupaciones de las mujeres y siguen formando con el modelo de escuela con pensamiento neoliberal, caracterizado por la objetividad de los contenidos, la formación para la producción de riqueza y la necesidad de alcanzar resultados que puedan ser medidos.

Pensar los aprendizajes en relación y según la corriente del feminismo italiano⁷⁵ es reconocer la primera relación de la vida que es con la madre.

Casi nadie nota que cada criatura que nace es humanizada en una relación, así cuando su madre, libremente, le enseña a hablar y, al enseñarle a hablar, le enseña el mundo y le transmite la importancia del vínculo para vivir y convivir (Rivera, 2012, p. 24).

Teniendo entonces esta primera relación entre madres e hijos e hijas y, la idea de mostrarles el mundo desde la confianza, es que pienso también que las relaciones que se basan en la libertad, la seguridad y el respeto, son civilizadoras. Por lo tanto no son relaciones de poder ni de dominio, que aparecen en todas las épocas, creando, recreando, y sustentando la vida y la cultura, sino que desde la confianza. Aspecto que para mí es fundamental al momento de pensar la construcción del conocimiento, pues las personas son mucho más honestas con su entorno al sentirse seguras y tranquilas. Dicho de otra forma, no existen preocupaciones, existe confianza y el aprendizaje se hace dinámico y natural. Relaciones de este tipo propiciarían los aprendizajes de maneras mucho más orgánicas que las planteadas actualmente en las escuelas donde muchas veces se trabaja con el miedo o el alcance de objetivos imposibles para aumentar el rendimiento y mejorar los resultados académicos, dejando de lado por completo las dimensiones sensitivas del estudiantado. Pensar la formación educativa en femenino y relación es respetar la diferencia de cada persona, respetar la diversidad de intereses y habilidades.

Hablar de aprender en femenino es también hablar de establecer lazos afectivos entre mujeres, tal como hice yo en mi primera infancia, lo que lleva a establecer relaciones de confianza y a estar mucho más llana a construir el conocimiento, recibir críticas y compartir lo que se sabe. Desde aquí es mucho más fácil hacer amistad entre mujeres. Aquí me hace sentido hablar de la palabra *affidamento*, término que se refiere a juntarse entre mujeres para compartir, aprender y llevar adelante diversas luchas. Estas relaciones se basan principalmente en la confianza. “Una política de liberación, como hemos designado al feminismo, debe aportar un

⁷⁵ La librería de mujeres de Milán es la responsable de dar a luz numerosas investigaciones que se vinculan con el orden simbólico de las madres, aprendizajes en relación entre mujeres, relaciones de confianza y autoridad femenina entre otros temas.

fundamento para la libertad de la mujer. La relación social de *affidamento* entre mujeres es, a la vez, un contenido y un instrumento de esta lucha esencial” (Librería de mujeres de Milán, 1991, p. 23). Esta idea de *affidarse* puede ser aprovechada en las escuelas para potenciar la necesidad de conocimiento, que va circulando a través de las mismas relaciones de amistad. “La subjetividad femenina se estructura de manera que anima a las mujeres a dar un valor muy elevado a la amistad y facilita el aprendizaje de las destrezas necesarias para unas relaciones marcadas por la sensibilidad” (Porter, 1999, p. 66) En este sentido entonces, las relaciones de amistad que se van enriqueciendo a lo largo del tiempo y la cotidianeidad apuntan al desarrollo compartido de habilidades y aprendizajes, propiciando también el cuidado y preocupación entre quienes mantienen cercanía. Existe, por lo tanto, un compromiso entre las personas para avanzar en los aprendizajes de la escuela, por ejemplo, de manera muy similar y ofrecer apoyo cuando a una de las amigas o amigos le cuesta más un contenido que otro.

Lo que diferencia las amistades de las mujeres del sentido desconectado del yo y el otro de los hombres son las intimidades compartidas, el apoyo mutuo que surge de la vida cotidiana concreta y una parcialidad preocupada y una responsabilidad con respecto a las otras personas, relaciones y contextos concretos (Luke, 1999, p. 28).

Aprender en femenino y en relación es basar los aprendizajes en la confianza que las mujeres podemos construir entre nosotras. Dar espacio a la creatividad y la generosidad de pensar que las otras también pueden enseñarme, es entonces un acto de humildad y reconocimiento de autoridad femenina en mis pares con las que me voy desarrollando en relaciones cotidianas del ser mujer⁷⁶.

⁷⁶ Pero no significa que sean sólo mujeres, se pueden construir las mismas relaciones con hombres, pero no puedo desconocer que las reflexiones en torno al aprendizaje en relación y confianza parte, al menos en mis lecturas con experiencias femeninas.

6.7. Lo que ha significado aprender con mi madre y mi abuela

Siguiendo con la idea de aprender en femenino y en relación, existe un primer vínculo desde el momento que nacemos, y es con nuestras madres⁷⁷, las primeras guías que nos enseñan nuestra lengua, la lengua materna y nos ayudan a comenzar el recorrido vital. Así mismo creo que es importante pensar en la madre como un lugar y, aquí pienso en la propia naturaleza. Con esto aclaro que para mí las madres son las biológicas, las simbólicas y la tierra también en condición de madre. En mi vida identifico a dos madres, de las que ya he hablado, mi madre y mi abuela.

María Milagros Rivera, centra su mirada en las madres que nos dan la vida y de cómo son estas mujeres las que abren el camino del aprender posterior a los primeros conocimientos dados por ellas.

La madre que nos da el cuerpo y la palabra, está en el origen de todos los demás aprendizajes, ella es y sigue siendo nuestra primera maestra. Reconocer la autoridad de la madre y reconocer el origen de la primera mediación educativa es la manera de encontrar el ser y el sentido de la educación (Rivera, 2004, p. 38).

Así mismo, las relaciones con nuestras madres no están dadas en contextos escolares, pueden serlo, pero no de manera exclusiva. Es así que la vida cotidiana adquiere importancia, tanto en las relaciones de madres hijas e hijos como en relaciones de amistad y acompañamiento entre mujeres. La vida cotidiana es el espacio donde los aprendizajes ocurren de manera fluida, dinámica, desde los propios intereses.

A mi modo de ver, el aprendizaje y la enseñanza *son* las relaciones intersubjetivas fundamentales de la vida cotidiana. Existen fuera del aula, siempre están marcadas por el género y son interculturales (Luke, 1999, p. 23).

⁷⁷ Creo importante aclarar que cuando hablo de las madres, no me refiere sólo a las biológicas, sino también a las simbólicas. Por lo tanto hablar de las madres es también invitar a las personas que lean este escrito a pensar en quién asume este rol en sus propias vidas y no limitarnos a pensar solamente en las mujeres que nos dieron a luz.

Aprender de la vida cotidiana es validar los aprendizajes fuera de las aulas y entender que los procesos pedagógicos, como señala Gore (1996) se pueden dar en cualquier escenario, incluso siendo mucho más significativos los que ocurren fuera de la escuela por estar mediados, muchas veces, por el propio interés o curiosidad de las personas por aprender algo o acercarse por afinidad a las personas con las que se quiere llevar a cabo este proceso, no teniéndolo muchas veces asimilado como un espacio pedagógico formal. En mi caso, mi vida ha estado mediada por mi madre y mi abuela. Hicieron que despertaran en mí, intereses que permanecen hasta ahora y, podría ser una constante en las personas pero no siempre es de esta manera. Yo hablo de las relación con las madres desde el amor, la confianza y la admiración que siento por estas dos mujeres pero no puedo dejar de reconocer que muchas relaciones con las madres son conflictivas y las experiencias no apuntan a las formas amorosas de aprender que yo viví. Por tanto hablar de los aprendizajes de la vida cotidiana con mujeres puede no ser la experiencia de otras personas o lo común. Digo esto, pues podría parecer una visión romántica y complaciente de los aprendizajes con las madres pero mi propia escritura está mediada por esa experiencia que para mí fue positiva, amorosa y cargada de creatividad.

De esta manera, mis aprendizajes de la vida cotidiana se desarrollaron con mucha más naturalidad que los planteados en las escuelas que estudié, lugares donde se debía aprender contenidos en los tiempos estimados por las instituciones y que dejaban poco espacio para la libertad de aprender desde la curiosidad, confundiendo los procesos del aprender con la memorización de contenidos que, muchas veces, nada tenían que ver con las situaciones del día a día que vivía en esa época.

Por esto se hace tan importante que la escuela entienda los procesos pedagógicos en contextos sociales y no como lugar aislado de la realidad. Pensar la escuela como el lugar donde se lleva a cabo la alquimia entre los contenidos objetivos que debe por ley entregar la escuela y las propias vivencias de la vida cotidiana que permita a todas las personas de las experiencias educativas construir un real conocimiento que sirva para la vida. Que prepare a las personas para ser parte activa de una sociedad dinámica y no una acumulación de datos que luego de los exámenes son por completo olvidados.

Pensar los espacios educativos tanto dentro como fuera de la escuela, es tomar en cuenta todos los factores ambientales y actores sociales. Espacios de aprendizaje que no se definen por personas expertas, simplemente suceden.

Salirse del marco de lo pedagógico, o sea, de las normas, las expectativas y las representaciones de los sujetos que aprenden-enseñan, es un acto político que nos permite acercarnos al carácter socialmente construido de nuestros modos de hacer y nos permite releernos desde otros lugares (Padró, 2011, p. 12).

Aprender desde las madres, de la manera como yo lo he vivido, apunta también a la honestidad de lo que aprendo. Aprender volviendo a ellas es mirar hacia lo que me interesa verdaderamente como un ejercicio de honestidad conmigo misma y valorar la cotidianeidad como espacio fundamental de los procesos de aprendizaje, donde nos vamos encontrando con mujeres, madres (en todas sus formas) y docentes.

Luisa Muraro (1994) habla sobre las madres y la relación real y simbólica con ellas. También lo hace María Milagros Rivera (2004) evidenciando que la primera relación educativa que entabla una niña o un niño es con su madre. Y aunque, como mencionaba antes, es la primera persona con la que construimos vínculos, no son relaciones fáciles, muchas veces se van trabajando y reconociendo con los años pero es necesario identificar que son parte fundamental de nuestras propias vidas. La relación de la madre, con su madre y la madre de la madre es la estructura que constituyó la vida para construirnos “un puente entre naturaleza y cultura, así como en cuanto a sus efectos” (Muraro, 1994, p. 54) es un puente que nos conecta con nuestro entorno, eso son las madres según Luisa Muraro, mediadoras y maestras, mujeres que nos llevan también al reconocimiento de la naturaleza y la cultura, siendo la primera para mí, también una de mis madres.

Hablar de ellas es también reconocer en ellas autoridad (pero también muchas veces autoritarismo), la autoridad de la sabiduría de los años y de la voluntad de guiarnos en el día a día.

Para enseñar y educar con sentido, es necesario reconocer autoridad femenina, es decir, reconocer la autoridad de la madre, la primera maestra y mediadora del saber. La educación, ejercida por hombres, por mujeres como una profesión o como una actividad vinculada a la vida, es siempre de origen femenino, está mediada por las

palabras de una lengua materna, es una mediación femenina. Y en la medida en que reconocemos el origen y la autoridad femenina damos sentido a la educación (Rivera, 2004, p. 40).

Adrienne Rich se refiere también a la importancia de la madre y a su rol iluminador hacia sus hijas para ser parte de una sociedad donde tenga consciencia de su ser femenino.

Estos significan algo más que luchar con las imágenes desvalorizadoras de las mujeres en los libros infantiles, en las películas, en la televisión, en la escuela. Significa que la madre trata de ampliar las fronteras de su vida. *Negarse a ser una víctima*. Partir de esta noción y seguir adelante (1978, p. 243).

Aprender de y con las madres es reconocer en ellas, como señalaba anteriormente, la autoridad femenina de guías y compañeras de proceso. Visibilizar en ellas el trabajo pedagógico que hacen con sus hijas e hijos es pensar también en la pedagogía como una vuelta al origen, en el sentido de María Milagros Montoya.

Ser originales no significa estar al día de las últimas teorías o descubrimientos ni ensayar las técnicas educativas de “última generación” ni explicar con la ayuda de los recursos más sofisticados. Original no es lo mismo que novedoso. Origen hace referencia al origen que está en mí y en ellos y ellas. Ser original es mirar al origen, volver a él para reconocer lo que está presente en mí, y así evocar el modo en que aprendimos a hablar, a nombrar las cosas con el placer de descubrir lo nuevo y de descubrirnos en relación de autoridad. A ese origen, de cada mujer y de cada hombre que es la madre, quien nos ha dado, *gratis et amore*, el cuerpo y la palabra (Montoya, 2008, p. 71).

Esa vuelta al origen no se refiere sólo a una madre concreta, se refiere a todas las mujeres que participan en estos procesos del aprender. Eso incluye también una vuelta al origen como un volver la mirada hacia las identidades sociales, volver a mirar la propia naturaleza como madre.

Volver al origen implica también mirar hacia las madres, a sus luchas y al cotidiano, esos espacios no institucionalizados donde nacieron los movimientos de lucha femenina y que las llevaron a organizarse por sus derechos.

Volver al origen es también una forma de reconocer nuestras historias y reconocer los procesos sociales que nos hacen ser lo que somos en femenino. Como dije antes no es sólo volver a nuestras madres como mujeres concretas, es volver a mirar la historia, los movimientos sociales femeninos, la naturaleza y reconocer en todas ellas y en los hechos, autoridad femenina.

Una relación significativa con otra mujer es ya autoridad femenina. Quizás hace falta explicar por qué. Porque te desplaza, desplaza tu centro de referencia -mental y emocional- del hombre, de lo que hace y piensa él (si discrimina, si no discrimina, si hay igualdad, cuáles son los papeles etc.) hacia un horizonte abierto, donde el ser mujer tiene y da sentido. Es decir, la mediación con lo real, lo que te pone en relación con el mundo, llega a ser una mediación femenina (Jourdan, 2001, pp. 98-99).

Buscar espacios de aprendizaje y relación en femenino, tanto dentro como fuera de la escuela requiere entender que la pedagogía, en todas sus formas, es un “discurso que orienta la educación, que sustenta y promueve una ética y un objetivo político, y que como tal, es una herramienta indispensable para el trabajo y avance del feminismo” (Maceira, 2008, p. 28). Teniendo presente el poder de la escuela, los espacios pedagógicos, la fuerza del diálogo y las relaciones de quienes aprenden y enseñan.

6.8. La visualidad en mi formación docente

Un aspecto del que no he hablado pero que es igualmente significativo que el resto de cosas que he planteado en este capítulo es el rol de la visualidad en mi recorrido de aprendizaje.

Podría parecer evidente el papel de la visualidad o los estudios visuales en mi trayectoria de vida como profesora de artes visuales que incluso sentía más necesidad de hablar de otros temas como las pedagogías o el construccionismo que de mi propia experiencia visual para aprender. Entendiendo que los estudios visuales se proponen:

Analizar el universo de las imágenes en sus más variadas formas de tecnologización, de mediatización y socialización, cualesquiera sean la procedencia y circulación de

estas imágenes (el arte, la publicidad, el diseño, la moda, la televisión, el video, cine, internet, las cámaras de vigilancia, etc.) sin otorgarle mayor sentido a la diferencia entre arte y no-arte, en la que se basaba tradicionalmente la historia y la teoría artísticas para demarcar lo estético. (Richard, 2006, pp. 97-98).

Se me hace entonces importante, hablar de cultura visual para poder explicar sus implicancias en mi maneras de aprender, entendida como “todo lo que es fenómeno de visión, dispositivo de la imagen y comportamiento de la mirada, en la vida de todos los días” (Richard, 2006, p. 98). La cultura visual envuelve todos los estímulos visuales que puedo tener en mi vida diaria y que teje las bellas artes, la cultura, la sociedad, los estudios culturales y mi propia experiencia con estos elementos para construir un discurso coherente acerca de mis trayectorias, dando énfasis en los elementos visuales y que es parte del día a día de las personas. Nicholas Mirzoeff (1999, p. 17) lo explica de la siguiente manera:

En 1998, había treinta y tres millones de norteamericanos conectados a la Red y en la actualidad son muchos más. En esta espiral de imaginería, ver es más importante que creer. No es una mera parte de la vida cotidiana, sino la vida cotidiana en sí misma.

Pues bien, en el caso de mi propia narrativa y mi vida cotidiana, en relación con el mirar, la visualidad es tan importante como el acercamiento y estudio de las otras áreas de estudio con las que me voy relacionando para poder construir esta investigación (con esto me refiero a las pedagogías o los estudios metodológicos por ejemplo).

De esta manera la cultura visual está presente durante toda la investigación y de manera constante pero no se presenta desde un principio como un elemento central de análisis. Sin embargo, me parece importante señalar cuál es su importancia en mi propio recorrido investigativo. Según esto, podría pensar que la visualidad en mi investigación está más cercana a la idea de imagen definida por Leonor Arfuch (2006, p. 76).

La imagen no es solamente visual, sino también- y tomando otra de sus acepciones clásicas- la imagen como idea, la imagen del mundo, la que tenemos de nosotros mismos y de los otros, la que se relaciona con el imaginario, tanto en su acepción de

un “imaginario social” (ideas, valores, tradiciones compartidas) como psicoanalítica, de una “identificación imaginaria” (ser como...). Todas estas imágenes confluyen entonces en esa figuración de subjetividades, en sus acentos individuales y colectivos.

Según esto, la imagen no es sólo lo que podemos ver, no necesariamente es un estímulo que llega a mi por los ojos, es mucho más amplio. Sin embargo, las imágenes poseen hoy un gran poder de circulación y están presentes en todo cuanto hacemos, situación que favorece la “cotidianeidad mediática como entorno generalizado de creación y de difusión de las imágenes” (Richard, 2006, p. 97). Lo que en las escuelas y según mi propia experiencia no se toma en cuenta y seguimos hablando sólo de arte, dejando fuera a la cultura visual “no sería la educación artística tal y como la entendemos en la actualidad, sino el alfabetismo visual y de los media lo que se haría presente en los relatos de indagación de los estudiantes” (Hernández, 2010, p. 13), de esa forma estaríamos hablando de una formación mucho más amplia sobre los modos de ver y relacionarnos con las imágenes y dejaríamos de hablar de educación artística.

De esta manera recuerdo como en mi época escolar primaria e incluso secundaria, la clase de artes plásticas (en esa época se llamaba así) era más bien dibujo, lo que me parecía atractivo porque ya desde muy pequeña me gustaba dibujar, pero no representaba ningún desafío para mí porque en casa hacía cosas mucho más estimulantes y que tenían que ver con técnicas artísticas. Incluso mi abuela, sin saberlo, me hizo aprender a observar mi entorno, en principio cuando me enseñaba a diferenciar las tonalidades de los colores en la naturaleza y, luego en todo lo que veíamos juntas. Cuando aprendí a leer me fijaba en la publicidad de la calle, en las imágenes que tenían textos, todo llamaba mi atención y mi abuela alimentaba esa curiosidad.

Cuando era pequeña y hasta entrada mi adolescencia jugábamos en la playa con mi abuela a identificar todos los colores del atardecer y, me explicaba cuáles podían ser sus equivalencias en las pinturas que tenía en su casa. Con esto, cuando volvía a clases después de las vacaciones y me hacían dibujar en una hoja blanca año tras año, la verdad es que no representaba ningún desafío para mí. Mientras hacía eso en la escuela, en casa pintaba con óleo sobre tela, sobre madera, incluso sobre

pedras, hacia figuras de cerámica, pintaba en yeso, secaba flores y hacia collares y pulseras.

Se me hacían más interesantes las cosas que no tenían que ver con la escuela. Y como además era buena alumna, dedicaba muy poco tiempo a los deberes de la escuela fuera de ella, dejando mucho tiempo libre para hacer otras cosas. Todo mi entorno se vinculaba armónicamente en mi vida diaria, pero esa armonía se quebraba en la escuela donde aprendía fragmentos de todo. Me costaba mucho vincular en las clases de historia lo que pasaba antes o después del acontecimiento que estaba estudiando o, pensar en que pasaba en esa misma época en otras partes del mundo. Creo que esa es una de las cuestiones que marcan mis aprendizajes en la escuela y es la fragmentación del aprendizaje.

No es de extrañar que triunfen quienes defienden la enseñanza de la lectura analítica de la imagen, o quienes reducen el conocimiento artístico a una serie de fragmentos disciplinares (de la Historia del Arte, la Estética y la práctica artística, sobre todo) y hacen poco caso a una realidad que nos muestra la cultura visual no como fenómeno corpóreo y perdurable, sino como algo instantáneo (no perdurable y objetivable como sucedía en la época de la fotografía y del objeto material), que pretende el espectáculo y lleva el sello, la mayor parte de las veces, de la superficialidad (Hernández, 2010, pp. 33-34).

En este sentido y según lo planteado por Fernando Hernández, la escuela hace caso de la cultura visual porque también existe un factor importante y que es el desconocimiento. Lo digo desde el punto de vista del de profesora que muchas veces veía cómo mis colegas de primaria terminan haciendo manualidades en horas que podrían enriquecer la formación sobre la cultura visual y aprovechar lo que señala John Berger al afirmar que “lo visible ha sido siempre y sigue siendo la principal fuente de nuestro conocimiento del mundo, nos orientamos por lo visible” (Berger, 2002 en Carli, 2006, p. 91). Es tan importante que incluso algunas personas arman sus recuerdos y aprendizajes de maneras visuales, les es más fácil articular un esquema mental de esa manera porque nos es familiar desde que somos niños y niñas y, desde luego no sólo imágenes estáticas, sino también con sonido y movimiento que poseen un enorme poder y por qué no decirlo, manipulación y control social.

Las imágenes visuales son estímulos poderosos para la mente humana. Esos poderes han sido ampliamente reconocidos y utilizados como instrumentos de persuasión y dispositivos de poder desde mucho antes de la invención de los medios mecánicos de reproducción audiovisual. Pensemos solamente en el uso que hizo de ellas la Iglesia Católica, cuando concibió el despliegue de imágenes en las catedrales como la “biblia de los iletrados”, en la convicción que alimentó las querellas iconoclastas, en la energía asombrosa con que la conquista española encaró la destrucción de los ídolos indígenas en América, los dispositivos espectaculares que desplegaron las monarquías absolutas en Europa, entre otros muchos ejemplos que podrían evocarse, aun en la escena contemporánea (Malosetti, 2006, p. 155).

Es por esto que el uso de imágenes y la enseñanza de ellas plantea un desafío en tanto podamos aprender en las escuelas a analizar y reflexionar en torno a ellas y en nuestro día a día, que nos permita construir un discurso propio en relación a las mismas y ser conscientes de su constante relación en los distintos espacios de la sociedad. De este modo, hablar de visualidades significa, en palabras de Rosa María Bueno:

Considerar los espacios de enunciación de ciertos discursos- espacios institucionales muy definidos, como es el caso de la escuela, por ejemplo, y espacios más fluidos y amplios, como es el caso de los medios-, en su relación con los variados poderes, saberes, instituciones que en ellos hablan (Bueno, 2006, p. 169).

Visualidad que está en todo cuanto hacemos y por lo mismo, como educadora y como parte de una sociedad que también educa es que pienso en el “poder “educador” de las imágenes, de su capacidad de plantear discusiones significativas para la vida en común” (Dussel, 2006, p. 290) y para articular nuestras propias ideas. No es aislada la necesidad de algunas personas (me incluyo) que les es mucho más fácil explicar ideas o planteamientos con imágenes o esquemas. En ese sentido, mi aprendizaje también estuvo (y está hasta ahora) dado por articular ideas con palabras y que precisamente estas fueran claras y coherentes en el planteamiento para, en algún punto unir ambas formas de comunicación y expresión para plantear mis pensamientos, opiniones e investigaciones.

Pero volviendo a las imágenes, es importante también decir que estas no son dispositivos aislados, están insertas en un contexto en el que “una imagen se

encuentra (lo que yo llamaría parte de su narrativa externa) no es meramente algo que se tenga que tomar en consideración posteriormente: el “significado” de la imagen y el “significado” del contexto son mutuamente constitutivos” (Banks, 2010, pp. 63-64). Por tanto, al momento de llevar a cabo un análisis el contexto da también pistas para ello como constitutivo de la propia imagen. De esta manera, el acto de mirar y llevar a cabo reflexiones también construye conocimiento. En este sentido, Banks (2010, p. 64) también hace hincapié en este punto refiriéndose a los estudios culturales y su papel al momento de hablar de la mirada:

Como la antropología y la sociología, los estudios culturales se ocupan no sólo de quién mira (echa un vistazo, controla la circulación de imágenes o lo que sea), sino también de a quién otorga la sociedad el poder de mirar y de ser mirado, y de cómo el acto de mirar produce conocimiento que, a su vez, constituye la sociedad.

De esta manera, me quedaría pensar que en la universidad, durante la formación de docente de artes visuales se podrían incluir estos antecedentes en la reflexión formativa para posteriormente tratar estos temas en las escuelas, pero en mi caso no fue así. Mi formación de docente de artes visuales dio énfasis en el dominio de técnicas artísticas para luego llevar a cabo actividades similares en las escuelas de secundaria, dejando muy poco espacio para la reflexión de las imágenes en nuestro entorno y en la sociedad en general.

Finalmente no es sólo la cultura visual la que no estuvo presente en mi formación profesional, muchos de los antecedentes de este capítulo no fueron descubiertos hasta pasados algunos años de ejercicio docente. Lo importante es no pensar estas carencias en mi formación como un reclamo, sino como una forma de visibilizar los contenidos que me parecería necesario incluir en la formación de docentes de artes visuales y que permita la apertura de contenidos no sólo al dominio de técnicas, sino también de reflexión y pensamiento analítico y que este a su vez sea llevado a las escuelas secundarias.

6.9. Conclusiones del capítulo

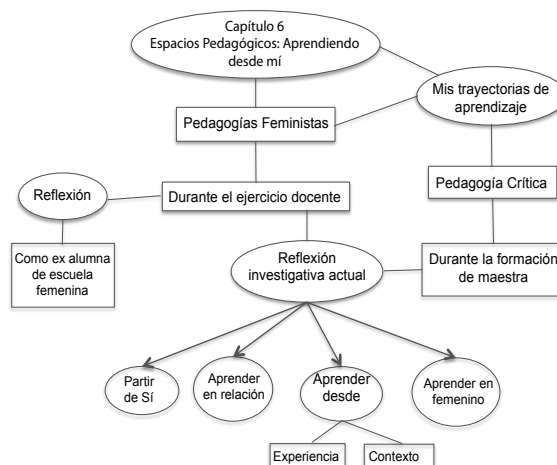
Los espacios de aprendizaje, se transformaron en centrales a lo largo, no sólo de este capítulo, sino de toda la tesis.

Mis maneras de aprender en relación con otras personas, evocaron experiencias de vida que me llevan una y otra vez a las mujeres de mi familia.

Mis caminos educativos me hicieron reflexionar en relación a la importancia de mi quehacer cotidiano para aprender y cómo esos espacios me configuraron como maestra, consciente de las necesidades de la sociedad y el entorno natural.

Hacer dialogar las pedagogías críticas y feministas me llevó a pensar en la importancia del diálogo y de abrir el debate. La reflexión de mis propias prácticas escolares y docentes se hacen fundamentales para identificar las formas en las que quiero aprender y ejercer la docencia: Tomándonos en cuenta y siendo protagonistas de nuestras trayectorias de aprendizaje.

6.10. Cuadro resumen





CAPÍTULO 7

Ser *machi*, ser
profesora:
Vinculaciones
y distancias de
los procesos de
aprendizaje

En el presente capítulo me centro en las vinculaciones y distancias que pueden existir entre personas *machi* como figuras de poder, sus procesos de aprendizaje para formarse en la sanación y mi propio proceso de formarme profesora. Busco darle sentido a partir de las experiencias del trabajo de campo y mis propios trayectos de formación pedagógica.

Por tanto, haré paralelismos entre la formación y figura de *machi* con la de profesora e investigadora en formación que es mi propia condición.

7.1. Las personas *machi* como personas multidimensionales. La docencia como multifunción.

Hablar de personas *machi* o de una profesora de secundaria podría no tener nada que ver a simple vista, pero sí existen algunas convergencias que se presentan interesantes de identificar: El rol social de ambas personas tanto en la historia como en la actualidad y, en relación con la naturaleza, en el caso de *machi* para poder entender su importancia en el ejercicio de sanación, lo que se cruza con mi propia historia. Desde aquí se desprende también la importancia que tienen como conservadoras y conservadores del equilibrio mental, espiritual y físico de las personas que acuden a ellas y ellos por ayuda y del cómo todas las actividades de *machi* se relacionan con el cuidado y el entendimiento de la naturaleza. Mientras que como profesora soy también parte de la formación de sociedades respetuosas de la historia y las personas que la construyen.

Por otra parte, es también importante relacionar los procesos pedagógicos (cuando son llevados a cabo) de quienes se ordenan *machi* e identificar si existen cruces en algunas maneras de aprender de las escuelas.

Con mi propia formación docente en principio, identifico algunas concordancias con las pedagogías feministas en tanto se aprende en comunidad, desde las madres,

con la generosidad del compartir y por sobre todo de dar valor a las experiencias para construir conocimiento⁷⁸.

Es por esto que planteo los cruces entre las pedagogías feministas, la naturaleza y la sanación porque no es una investigación sólo sobre educación, es también la búsqueda de los diálogos sociales y herencias culturales que influyen en mi quehacer pedagógico.

Por esto es que hablo de educación pero también de sanación y naturaleza, porque los conocimientos están relacionados y se construyen de esa forma, siendo en mi caso como chilena, de suma relevancia la figura de personas *machi* como guardianas del equilibrio de las personas.

7.2. Llegar a ser *machi*, llegar a ser profesora

Las personas *machi*⁷⁹ son mujeres y hombres nacidos en territorio mapuche, correspondiente al centro sur de Chile y que se dedican a sanar (término de gran amplitud que explicaré en este capítulo) a las personas de las distintas comunidades de las que son parte.

Son en su gran mayoría mujeres, aunque igualmente existen hombres que se han dedicado a esta actividad.

Las personas machi son, en palabras de Ana Mariella Bacigalupo (1993b, p. 29):

Un tipo de chamán. Se define culturalmente como propiciadora de los espíritus ancestrales, combatiente de las enfermedades y fuerzas del mal, conocedora esotérica de los sagrados códigos y normas que velan por el bienestar de la comunidad y gran conocedora de hierbas y remedios.

⁷⁸ Con esto no me refiero específicamente al aprender de *machi*, sino que entre mujeres y no necesariamente sanadoras místicas. Existen también muchas curanderas que aprendieron de otras mujeres.

⁷⁹ Existen también hombres *machi*, pero me referiré en femenino por ser mayoría de mujeres que se dedican a esta actividad.

Según esto entonces, las personas *machi*, no sólo se limitan a identificar síntomas de enfermedades y buscar una posible cura, también se preocupan de mantener el equilibrio integral de las personas y las relaciones entre ellas mismas, es decir, buscan la armonía de las personas que acuden a ellas y ellos.

Las personas *machi* persiguen mantener la energía vital de las personas, su salud y bienestar. Son enviadas e intermediarias de Dios en la tierra- en mapudungún Chau Ngenechén- y las personas. Esto según la tradición mapuche que es una cultura esencialmente mágico-religiosa. Es precisamente Chau Ngenechén quien elige a las personas para ser *machi*.

Se dice que los machi son escogidos por Chaw Ngenechen. Un anuncio a las futuras machis se realiza por medio de los pewmas (sueños) o perimontún (visiones), generalmente cuando son aún jóvenes. En el pewma o perimontún, e espíritu de una machi muerta reencarna en la persona elegida. Las nuevas machis heredan el espíritu de machi de un ancestro en el linaje materno familiar, a menudo se trata de la abuela que ya ha fallecido. El proceso de hacerse machi es generalmente muy largo. Lo más importante, después de haber experimentado el perimontún o pewma, es el reconocimiento de la invocación. Esta invocación será reconocida a medida que la persona cae enferma, porque el am (alma) ha tomado contacto con los malos espíritus. La persona solo puede ser curada mediante los poderes de la machi (Kraster, 2003, p. 3).

Entonces, las personas para convertirse en *machi*, deben tener un llamado espiritual y, tener sueños y visiones como señala Kraster que las hacen darse cuenta de que son elegidas para mantener la salud y equilibrio de sus comunidades⁸⁰. Las personas llamadas a ser *machi* se van preparando para ello a través de los *pewmas*, “los sueños serán los mensajes por excelencia del indicio de la vocación” y por tanto, son fundamentales para definirse como *machi*.

La elección sobrenatural toma frecuentemente la forma de un sueño. La elegida sueña que se encuentra cerca de una cascada. Se ve cubierta de *copihue*. Oye un canto que retiene sin fatiga. Soñará también que un *machi* muerto hace tiempo le

⁸⁰ Existen casos de *machi* que lo son por aprendizaje de oficio, situación que se ha dado muy ocasionalmente, considerándose una excepción.

ordena ocupar su lugar, y aprende de él el nombre que llevará cuando llegue a ser una verdadera *machi* (Métraux, 1973, pp. 161-162).

Es importante señalar que las personas llamadas a ser *machi*, no eligen serlo por propia voluntad y sin los *pewmas* o *perimontún* no pueden ejercer como tal. Se podría pensar entonces que son las señales inequívocas del llamado a ser líderes espirituales. Por otra parte, cada *machi* posee una visión del mundo particular, y está “íntimamente ligada a su historia de vida y vivencias personales” (Bacigalupo, 1993b, p. 55).

En mi caso como maestra, si bien no tuve un llamado místico ni sueños para decidir serlo, sí que hubo un llamado no sobrenatural, sino una vocación que me llevó a pensar en ser maestra de escuela, entendiendo el término como “inclinación natural para dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación, dedicación especial y de servicio hacia los demás” (Larrosa, 2010, p. 49). A ello, se unió la formación universitaria, preparación que duró cinco años y que contemplaba asignaturas específicas de artes visuales y de desarrollo pedagógico como psicología o gestión educativa.

Siguiendo con la idea de la vocación y como de por medio no existen señales ni eventos paranormales, puede ser entendida también como una inclinación y no como un rasgo decidor del futuro docente en mi caso.

Esto se plantea como una distancia en el llamado a ser *machi* pues para la cultura mapuche, es una obligación ejercer la voluntad de Chaw Ngënechén y no es una opción, sino una obligación.

Si las personas llamadas a ser *machi* no hacen caso de este llamado divino quedan expuestas a desgracias. “Frente a la sordera y desobediencia de este llamado divino, que significa la desobediencia a la voluntad de Ngënechén-Dios, el espíritu Ffileú “el espíritu de sabiduría” (Fritz, 2005, p. 1) envía un castigo. Este castigo se traduce en una enfermedad de la escogida, “cae grave y repentinamente enferma” (Alonqueo, 1979, p. 158).

Las personas sanadoras reciben también otras señales que dan cuenta del llamado de *machi* y, es a través de la enfermedad: “las *machi* son llamadas a su profesión por medio de enfermedades crónicas, sueños y visiones de hierbas medicinales, instrumentos chamánicos y espíritus auxiliares” (Bacigalupo, 1993b, p. 46). Estos últimos son recurrentes y se repiten entre quienes son llamados a ser *machi*. Pues involucra un mundo espiritual y una cosmovisión con la que no tengo cercanía más que a través de su estudio, sobre si son visiones legítimas de una conexión con su Dios o tiene también algo de sugestión colectiva al ser temas que se escuchan desde que son muy pequeñas y pequeños en sus familias y comunidades⁸¹.

Es difícil comprender esto sin ser parte de la cultura, siendo parte de una sociedad donde aprender no es soñar ni tener visiones, es construir conocimientos colectivos, con total consciencia de lo que se hace y, no en estados de trance o somnolencia. Es muy difícil para mí entenderlo desde una visión occidentalizada, pero comprendo que es parte también de mi herencia cultural y por lo mismo hago los esfuerzos por entender y, conectar con mi propia cultura y formación docente.

Es este mundo espiritual, equilibrado con los saberes del día a día que sí poseen las personas *machi*, un mundo que tanto trabajo cuesta entender para quienes no somos mapuche por descendencia directa.

Podría pensar que comprender la cosmovisión mapuche es difícil por no ser parte de ella, sino más bien heredera cultural, pero no comprender el rol de *machi* no se aleja mucho de la comprensión social chilena sobre mi labor docente. Las personas *machi* buscan el bienestar de sus comunidades mientras que las personas dedicadas a la docencia, buscamos el bienestar integral de nuestras sociedades, procurando formar a las personas conscientes de ser parte de un entorno socio-cultural dinámico y, que serán responsables de continuar con su construcción.

Y tan importante como buscar la sanación física y espiritual es formar a las personas en sociedad. Sin embargo y, es aquí donde identifiqué una distancia entre el rol de

⁸¹ Durante una conversación con el profesor Hugo Carrasco de la Universidad de la Frontera llegamos al acuerdo de que todos estos procesos y sobre todo los trances eran muy difíciles de creer si no se es parte de la cultura y señala: *es imposible creer todo eso. Vi muchas veces a personas que sanaban a otras o entraban en trance, pero cuesta creer.*

machi y el de maestra: las personas *machi* son respetadas en sus comunidades, mientras que las y los docentes aún mantenemos una lucha diaria por encontrar el reconocimiento social, cultural y económico como fundamentales para la formación de personas que comprendan que son responsables de su entorno, sus decisiones y del bienestar de otras y otros. Es aún común que algunas personas piensen que quienes nos formamos como pedagogos es porque no pudimos entrar a estudiar otra cosa. Pero la verdad es que si bien la vocación no lo es todo, en el caso de maestras y maestros es fundamental para comprender nuestra actuación social, aún cuando seguimos siendo una de las profesiones peor pagadas de Chile⁸². Sin embargo y, a pesar del panorama hostil, la docencia sigue siendo una de las actividades más gratificantes que he vivido y muy probablemente si tuviera que elegir una profesión de nuevo, sería de nuevo la misma. Creo que la gran fuerza de quienes somos docentes es comprender que tenemos responsabilidad directa en la formación de sociedades más justas y equitativas.

Las personas *machi* “deben ser fuertes física y espiritualmente para sobrevivir ataques sobrenaturales, deben tener fe en los símbolos culturales mapuches y en su propia habilidad para usarlos para mejorar a otros” (Bacigalupo, 1993b, p. 46). Sin duda características que les permitan mantenerse firmes ante tantos estímulos que pudiera afectar su propia salud, además de la propia de vocación para el ejercicio de las actividades de *machi*.

La *machi*, como todo agente simbólico-religioso con cierto grado de institucionalidad cultural, es una persona que accede a su oficio por vocación y por rituales de iniciación y de consagración bastante complejos. Es el mismo Chau Ngenechén (Dios) quien escoge a cierto tipo de personalidades para que devengan machis. Cada cierto tiempo hay unas ceremonias de renovación de los poderes sagrados de *machi*. Por lo general la *machi* participa en todas las ceremonias religiosas, pero especialmente en el machitún o rito de curación y en las rogativas y fiestas de nguillatún. La *machi* es el principal agente curativo de la cultura mapuche y ejerce su oficio en forma profesional ya que recibe honorarios por ello .

⁸² El 20 de abril de 2015 La presidenta Michelle Bachelet firmó el proyecto de Ley de Nueva política nacional docente que busca, entre otras cosas mejorar los salarios paupérrimos de miles de docentes en Chile.

Con esto, queda más claro que la figura de *machi* en la cultura mapuche es de vital importancia. Tienen una sabiduría que les permite entender los procesos del cuerpo y comprenden que es un todo dinámico y, que por tanto las enfermedades no son sólo físicas, sino también psíquicas o espirituales.

Posee el arte de la curación, enfrenta las fuerzas del mal y se pone en contacto con *ngenechen*⁸³ y las otras divinidades, tanto en el rito colectivo del *nguillatún*⁸⁴ como en el individual del *machitún*.

En ambos la *machi*- al acceder al diálogo con las divinidades- entra en trance y reproduce los contenidos del mensaje divino en “otra lengua” (Montecino, 1984, p. 148).

Con estas evidencias y, las distancias y cruces con mi labor docente, cabe pensar en el mundo divino y cómo es precisamente esa dimensión la que hace el llamado a servir en sus comunidades.

Las *machi* son intermediarias entre los mapuche y lo sobrenatural. Poseen poderes que les entregan sus espíritus protectores y los emplean para combatir a los espíritus malignos y para propiciar espíritus y deidades positivas. Las *machi* heredan su espíritu protector de una *machi* muerta del lado materno de su familia⁸⁵, o bien reciben su espíritu durante un *perimontum* (visión), o durante un evento catastrófico como un diluvio o un terremoto (Bacigalupo, 1993a, p. 46).

Luchan abiertamente contra el mal y toda su sabiduría es agradecida a Dios y sus espíritus protectores.

Otras características que poseen las personas *machi*, son según Tibor Gutiérrez, “la sugestibilidad, cierta inestabilidad emocional, la capacidad de tener visiones o alucinaciones y a menudo, la capacidad de autohipnosis que en los chamanes mapuches más expertos se encuentra desarrollada en un alto grado” (1985, p. 107). Por tanto, son personas que tienen una sensibilidad diferente hacia el mundo

⁸³ Es el espíritu más importante de la cultura mapuche. Podría ser el equivalente a Dios católico.

⁸⁴ Rito realizado por el pueblo mapuche para conectar con su espíritu *Ngenechén*. Se lleva a cabo para pedir y agradecer por el bienestar de las comunidades y sus integrantes.

⁸⁵ Esto si bien es muy común no es absoluto para todas y todos los *machi*.

espiritual pero a su vez, logran relacionar en pro de la salud de las personas, también el mundo material concreto, el que todas y todos podemos ver.

Para ser docente no se requieren características particulares al ingreso de la carrera, pero a medida que pasan los años las personas que nos preparamos para ello nos damos cuenta y yo en particular que, tenemos un deseo profundo de hacer que la sociedad sea más justa. Que las personas comprendan que es importante aprender un poco de todo y, que la labor docente es la clave para construir y mejorar nuestros entornos. En mi preparación de maestra, me fui configurando en una persona respetuosa de las diferencias de otras personas. Aprendí a identificar y mediar con las problemáticas de los grupos humanos y ya durante mi ejercicio docente comprendí que necesitaba cierta empatía con las preocupaciones de mi alumnado para construir confianzas y potenciar en ellas y ellos la seguridad de sus propias capacidades, además de ir sembrando la necesidad de aprender, informarse y configurarse como actores críticos de la sociedad.

7.3. La feminización de *machi*, de la labor docente y ritos de paso

Con lo anterior, hago también la reflexión en torno a la sensibilidad o condición de personas perceptivas que poseen quienes son *machi*, características que han sido vinculadas a las mujeres. “Entre los mapuches la profesión chamánica exige cualidades que culturalmente se definen como “femeninas” (intuición, empatía, sensibilidad), por esa razón las *machis* son mayoritariamente mujeres, también pueden serlo hombres con cualidades femeninas, es decir homosexuales, y/o hombres travestis” (Carbonell, s.f., p. 1). Estas características que mencionaba anteriormente, no sólo están presentes en la cultura mapuche, sino también en la cultura occidental y, en la labor de maestra. Se estima que más del 85% de los docentes latinoamericanos de escuela primaria son mujeres (Yannoulas, 1992, p. 498). Por su parte las investigaciones sobre la feminización de la actividad de *machi* (Bacigalupo, 1993, 1995, 2001, 2010, 2013; Montecino y Conejeros, 1985; Sosa, 2001; Métraux, 1973) se relaciona con las características femeninas de la actividad y, de por qué existe mayor número de ellas en la actualidad.

Este desplazamiento sexual del rol chamánico adquiere relevancia en tanto el surgimiento de lo femenino, de la mujer como depositaria de este arte, supone algunas implicancias en la vida social. En primer lugar; es la asunción de un “poder”, de la manipulación de lo sobrenatural por parte de algunas mujeres; luego, es la especialización de un saber sobre terapéutica por medio de la herbolaria. Por otro lado, es un hecho que conforma la constitución del sujeto femenino dentro de la cultura y propone una identidad, ya que ella será siempre sospechosa (por su vínculo con los “secretos” de las hierbas y plantas) de brujería. En tanto *machi*, las mujeres, en constante lucha contra el mal (*huecuwe*) pueden ser vencidas por éste y transformarse así en brujas (*kalkus*) (Montecino & Conejeros, 1985, p. 18).

En este sentido y según las evidencias, podría pensar que existe cierta predisposición o empatía hacia lo femenino del sanar, educar y preocuparse por otras personas como acto también de amor o entrega, pero no siempre la actividad de *machi* o de maestra fueron actividades con tal alto número de mujeres en su ejercicio. “No está claro el momento histórico en que el rol de *machi* pasa a ser dominio, casi exclusivo- de las mujeres y menos nítidas las razones de esa transformación” (Montecino, 1984, p. 147). En el caso de las maestras pasa una situación similar con la feminización de la profesión “En Chile la profesión docente es eminentemente femenina; de los más de 170 mil docentes el 71% es mujer (un poco más de 120 mil profesoras)” (Madrid, 2006, p. 6). Lo cierto es que, en ambos casos las actividades no son exclusivas de mujeres. El caso de las maestras se puede ilustrar de la siguiente manera:

A pesar de la creciente y mayoritaria presencia de la mujer en la docencia, al interior del profesorado existe una fuerte división sexual del trabajo. De esta forma, las mujeres escasamente ocupan posiciones de privilegio y poder en el sistema: en mayor medida cumplen funciones como profesoras de aula, y en menor medida, funciones directivas (Madrid, 2006, p. 7)

Sebastián Madrid (2006) apunta que las razones de la mayor cantidad de mujeres en el ejercicio docente de aula puede encontrar respuesta en el siguiente planteamiento:

Se asocia a la crianza y el cuidado, al imaginario de la madre educadora encargada de la transmisión reproducción de conocimiento, y menos a la producción de conocimientos a través de la investigación (donde los varones predominan). Es decir,

la pedagogía sería vista como una extensión del trabajo doméstico, más ligado a lo emocional que a lo racional (Madrid, 2006, p. 8).

Con esto, cobra sentido pensar que las personas *machi*, el ecofeminismo y la sanación pueden vincularse también al rol de maestra de escuela si pensamos que se relaciona con la formación y cuidado de las personas. Tomo la frase de trabajo doméstico no como una idea despectiva, sino más bien relacionada con los cuidados y actividades diarias hacia otras personas.

A pesar de que puede haber cruces entre ser maestra y ser *machi*, existen factores de fe y religiosidad que van definiendo la feminización de estas últimas en Chile, siendo uno de ellos.

La llegada del catolicismo a territorio mapuche: “La evangelización por varias órdenes católicas homofóbicas rechazaron el rol “afeminado” del *machi*, lo que contribuyó al descenso en el número de *machi* hombres y al incremento de *machi* mujeres” (Bacigalupo, 2010, p. 16). Contrario a lo que pasaría durante la dictadura militar donde las mujeres *machi* fueron perseguidas.

Algunos relatos hablan de la homosexualidad y el travestismo de hombres sanadores y la cercanía con la dimensión femenina. Estos antecedentes se pueden encontrar en los primeros relatos de los cronistas españoles llegados a tierras mapuche, “quienes veían la política y la guerra como prácticas masculinas” (Bacigalupo, 2003, p. 10). Siendo las actividades del sanar o preocuparse por personas enfermas una actividad femenina, lo que reafirma lo expuesto por Bacigalupo (2010). Al mencionar que las ideas de travestismo o afeminamiento por parte de los *machi* tiene también mucho de prejuicio de los recién llegados y sus conceptos europeos sobre los hombres, cercanos a la guerra y los trabajos que requerían esfuerzo físico.

Se reconoce por tanto, que existen más mujeres que hombres en la actividad pero en los años setenta todavía se pensaba que eran necesariamente homosexuales, “Son todavía homosexuales que se visten de mujer para dirigir las ceremonias” (Métraux, 1973, p. 158).

Con los argumentos de estas investigaciones en relación a lo femenino y lo masculino, que se relaciona también con la dualidad de las fuerzas, es que las personas chamanas son también duales para dominar las energías. “Hay evidencia que en el pasado, sexualidades no tradicionales eran símbolos de una divinidad de ‘dos géneros’, evidente por la reverencia de ‘dos espíritus’ o ‘berdache’ en otras culturas indígenas” (Douglass, 2010, p.10).

Es esta última idea la que sitúa temporalmente los registros sobre la feminización, travestismo o *desviaciones* que pudieron tener los *machi* en siglos pasados. Características que por cierto no eran cuestionadas por quienes integraban las comunidades quienes aceptaban sin discusiones a sus sanadoras y sanadores. En la actualidad esto es muy poco común.

Menciono lo anterior, en relación a la predisposición femenina que podría existir por parte de las *machi* para el cuidado y cura de gente enferma. En tanto se señala lo anterior en la bibliografía y de cómo estas características podrían haber influido en la imagen que tenía la comunidad en relación a ellas y llevar a los hombres a perseguir también esta imagen frente a su comunidad. Es posible también, que el travestismo de los hombres estuviera relacionado con la convivencia de características opuestas en una misma persona, la representación del bien y el mal o el paso de la vida a la muerte.

La condición de *machi* no deja de ser dual, puede estar en la luz pero también en la oscuridad, posee fuerzas que la y lo configuran como parte del bien y del mal. “Lo femenino está hermanado con energías telúricas, con la posibilidad simultánea de dar vida y dar muerte. Hay en lo femenino un “poder, potestad subterránea, temida y respetada” (Montecino, 1995, p. 14). Representa también “el dominio de lo femenino en la manipulación de las fuerzas sobrenaturales y la facultad de las mujeres de restablecer la salud comunitaria” (Montecino, 1990, p.41).

Por otra parte, la vestimenta de mujer en hombres era un rasgo común en el ejercicio de la sanación, otra forma de representar la dualidad, esta vez en algo tan visible como la ropa; “las *machis*, según las primeras descripciones de las crónicas, eran hombres cuya característica más común fue el travestismo o la pederastia”

(Montecino & Conejeros, 1985, p. 18). Actualmente los hombres dedicados a ser *machi* no buscan parecerse físicamente a una mujer.

Podemos distinguir, entonces, dos instancias en que la mujer asume la sanación. Una, muy vasta, y que comprende a las mujeres dentro de la familia y que se liga al tratamiento de malestares provocados por agentes naturales y la otra, más restringida que compromete a las mujeres dentro de la comunidad: el oficio de *machi* y su rol tanto en la curación de enfermedades generadas por causas naturales y sobrenaturales (Montecino & Conejeros, 1985, p. 23).

Por tanto, cuando se habla de *machi*, se habla en cierta manera de características femeninas, independiente si quien ejerce como tal es hombre o mujer.

Con todo esto no puedo evitar pensar en las enseñanzas entre mujeres y del aprender a sanar en femenino. Esto último no sólo en la condición de *machi*, sino también de mujer mapuche y de las mujeres maestras. “El cuerpo de la mujer mapuche semeja un espacio de residencia de las fuerzas cosmogónicas y genésicas; hogar en donde habita simultáneamente la naturaleza y la cultura, la vida y la muerte, los mitos y los ritos” (Montecino, 1995, p. 40). Esto permea en mi propia historia. De este modo si bien las personas *machi* poseen tipologías particulares que las hacen ser lo que son, existen también conocimientos transversales de y entre las mujeres mapuche, lo que se acerca muchísimo a las propias maneras del aprendizaje planteadas en el capítulo 3 sobre pedagogías feministas y que encuentran coherencia también con mis maneras de aprender y formarme como docente de secundaria, cercana a las formas de sanar desde la naturaleza y respetuosa de la memoria histórica.

En este punto emerge el concepto de singularidad sobre las maneras de relacionarse con el aprender y el sanar. Y en cómo cada persona vive su propio proceso para buscar y mantener la salud de las personas o formar a grupos humanos en las escuelas.

Las *machi* que buscan el bienestar de las personas son conscientes también del trabajo que se debe hacer en la comunidad y, eso incluye también tomar en cuenta a la población en su condición mestiza y pensar que el rol de *machi* ya no es

importante sólo para el pueblo mapuche, sino que también se presenta como una alternativa para la población chilena mestiza.

Con lo anterior y, comprendiendo que para ser *machi* se requiere de ciertas condiciones que muchas veces no dependen de ellas ni ellos (por ejemplo el llamado de *Chau Ngenechén* o los *perimontún*) cabe hacerse la pregunta: ¿Nacen o se hacen *machi*? ¿Nací o me hice maestra?

Con lo anterior y, aunque las proximidades entre el rol de *machi* y el de maestra no sea evidente, tienen cosas en común.

La responsabilidad social relacionada con el bienestar de las personas que las rodean. En el caso de *machi* se vincula directamente con la salud, mientras que en mi caso como maestra la responsabilidad pasa por la formación de las personas con las que tengo relación pedagógica tanto dentro como fuera del aula. Por otra parte el prestigio y reconocimiento de *machi* pasa por la propia comunidad que avala su labor. Por otra parte las personas que nos dedicamos a la docencia, por lo general no contamos con ese reconocimiento social ni somos considerados como autoridades en nuestros entornos, sin embargo, podría decir con seguridad y según mi propia experiencia, que el estudiantado sí reconoce el rol formador que poseemos. No gozamos de poderes sobrenaturales ni tenemos llamados divinos, pero si creo que tenemos en nuestras manos el poder de cambio y mejora de la sociedad a través de nuestro trabajo diario y cotidiano con jóvenes, niños y niñas.

7.4. ¿Se aprende a ser profesora?

Siguiendo con la idea de las maneras de aprender tanto mías como docente, como de *machi* y, rearticulando la tesis para que tenga mayor sentido como autoetnografía, también tuve la inquietud y revisando la bibliografía en lo referido a las personas *machi*, sobre si nacen o se hacen *machi*. Me hago la misma pregunta en relación a mi labor docente ¿Siempre tuve la inquietud de ser maestra o me convertí en ello sólo al momento de decidirlo profesionalmente? Me hago la misma pregunta con las personas *machi* ¿Nacen o se hacen? ¿Tendremos cosas en común

respecto a formarnos como tal? Son estas preguntas las que emergieron casi al final de la construcción de esta investigación.

Pensaba que las personas *machi* aprendían a través de los sueños, que con el llamado divino ya era suficiente para ser sanadoras y sanadores claro está, siendo un aprendizaje muy distinto a la tradición occidental de lo que es aprender. Muy diferente a mis procesos de aprendizaje y formación docente donde estuve cinco años preparándome en la universidad. Tomando asignaturas que iban desde el manejo de técnicas artísticas, pasando por psicología, gestión u orientación hasta idiomas o primeros auxilios. Pero para mi sorpresa, también existen antecedentes de aprendizaje de *machi* que son muy similares a los que se llevan a cabo en la preparación de maestra.

Es posible que quienes investigamos, hagamos equivalencias con los procesos de aprender porque así nos cuesta menos entender el camino para convertirse en *machi*. Pero no es menos cierto que son las mujeres de la familia y las personas sabias las que tienen una participación importante en el acompañamiento de la persona novicia hasta que se convierte en sanadora. En este punto las mujeres son fundamentales tanto para los aprendizajes de *machi*, como para mujeres mapuche comunes y corrientes. En mi caso, ese acompañamiento femenino estuvo dado también por las mujeres de mi familia.

Pero no son maneras únicas ni generalizadas de formarse *machi* o maestra. Existen casos de *machi* que nunca han tenido un aprendizaje más allá de los propios sueños y otras y otros que han tenido una preparación especial durante algún tiempo con *machi* mayores que van instruyendo en el conocimiento herbolario, el diagnóstico de enfermedades y el toque del *kultrún*. En el caso de la docencia también ha pasado que personas que no han tenido preparación docente ejercen como tal.

Pero a pesar de la variedad de maneras de llevar a cabo los procesos de aprendizajes, existe consenso en cuanto a las personas con las que construyen conocimiento en el caso de las mujeres mapuche, indistintamente de la actividad a la que se dediquen y esta manera es en relación con las madres.

La constitución del sujeto mujer entre los mapuche pasa por la madre. De ella emana y se reproduce el aprendizaje del rol femenino, la confinación a la interioridad de la mujer. La madre no ha accedido a la educación formal de la cultura dominante (Montecino, 1984, p. 44).

En este punto pude encontrar total coherencia entre las maneras de aprender de las mujeres mapuche, mi propia experiencia de aprender con mujeres y lo planteado por las pedagogías feministas al hablar del aprender teniendo en cuenta a la madre por tanto, me queda pensar que las formas amorosas del aprendizaje no son exclusivas de occidente y se basan más bien en las relaciones de madres a hijos e hijas independiente de la cultura.

Las investigadoras chilenas Sonia Montecino y Ana Conejeros en su libro "Mujeres mapuche. El saber tradicional en la curación de enfermedades comunes" da algunas pistas sobre el aprender a sanar y entre mujeres. Si bien sus observaciones no se centran en las personas *machi* específicamente, dan luces de las maneras en las que se aprende a sanar en las comunidades mapuche y, pienso que esto puede ser importante al momento de hablar de *machi* porque si es habitual entre las comunidades indica que las personas *machi* también pudieron tener estas experiencias, ayudando de esta forma a que la decisión de ser *machi* pudiera tener ya una base empírica de lo que significa sanar. En este escenario es que Montecino y Conejeros (1985) observan que los principales aprendizajes son por observación del entorno más inmediato, de la naturaleza, "desarrollaron este saber durante siglos de observación, de experiencias infinitamente repetidas y aplicando ideas que asociaban las propiedades de los vegetales con su incidencia en el alivio de las enfermedades" (Montecino & Conejeros, 1985, p. 14).

La aprendiziza participa en pequeñas ceremonias en las cuales se confirma que, efectivamente, el espíritu se ha posesionado de ella (se tiene la comprobación cuando la principiante, hace **küimin**, es decir entra en éxtasis o trance); conoce los diferentes toques del **kultrún** (tambor); las distintas curaciones; los **pillantún** (oraciones); confecciona sus propios instrumentos **kultrún**, **pifilca** (flauta) **kaskawilla** (sonajero) y **wada** (calabaza) (Montecino, 1995, p. 45).

En este punto los aprendizajes de *machi* si bien se centran en la observación de la naturaleza, es también un aprendizaje de los sentidos, en el cotidiano. Maneras que

encuentran familiaridad con mis propias maneras de formarme maestra de artes visuales, en relación diaria con mis maestras abuela y madre con quienes, como he dicho antes me fui vinculando con el manejo de técnicas artísticas y observación de mi entorno.

Aprender entre mujeres en la cultura mapuche implica mantener el equilibrio material y espiritual de la naturaleza y las personas que habitan en ella, por eso son un pueblo tan respetuoso de los ciclos de la tierra, sus tiempos y lo que ella da a sus hijos e hijas. Digo esto último pensando en la traducción de la palabra mapuche que significa “gente de la tierra” (De la Fuente, 2008, p. 7). La relación entre mujeres y como mencioné antes, no se limita a la figura de *machi*, sino que también al resto de mujeres mapuche en la vida cotidiana familiar y a aquellos hombres que están en sintonía con estos aprendizajes.

Al centrar la mirada en las personas *machi* y la idea del aprendizaje para convertirse en *machi*, José Antonio González y Salvador Rodríguez plantean que quienes se dedican a curar nacen para ello y, que si bien puede existir una preparación, deben poseer un llamado divino.

No se hace desde fuera sino que *nace* curandero, se es un elegido por una instancia exterior (no sobrenatural frente a lo natural de los otros especialistas) y el proceso de convertirse en curandero consiste en una *revelación* de lo que ya existía: En este sentido no cualquiera puede dedicarse a desempeñar este papel, si no se dan en él los requisitos o las condiciones que lo legitimen, según los modelos culturales vigentes para este tipo de especialistas (Rodríguez & González, 1996, p. 560).

Esto iría en la línea de pensar que es absolutamente necesario ser elegida o elegido por Dios, idea que se repite al momento de hablar de la vocación en otras áreas como la religiosa y por tanto, no se decide si se es o no sanador o sanadora, pero se debe llevar a cabo un trabajo de preparación con personas sabias de las comunidades y abrir los espacios de aprendizaje para especializarse en el sanar, “ellas pasan por un período de entrenamiento formal con una maestra *machi*” (Bacigalupo, 1993b, p. 46). Camino similar al de una maestra. Pensar primero si se tiene vocación para serlo (no en una dimensión divina como fue mi caso, sino más bien como una afinidad con lo que podría ser el ejercicio docente) para luego llevar a cabo un período de preparación universitaria para finalmente obtener el título de

maestra. En el caso de las personas *machi* este espacio reservado sólo a las personas que han podido comprobar que poseen este don.

Una vez que la postulante ha sido reconocida por la *machi* consagrante como apta para ser introducida en el sacerdocio, ésta se traslada a la ruca de la *machi* instructora donde dará inicio a su período de instrucción y aprendizaje.

La transmisión de todos los conocimientos chamánicos se realiza en forma oral, en su lengua vernácula: “*mapudungún*” (Gutiérrez, 1993, p. 107).

Es importante señalar también que los aprendizajes se centrarán en la formación para el ejercicio integral de la actividad y, por tanto deberá dominar una serie de cosas.

El entrenamiento puede ser un proceso de años y es muy costoso. La aprendiz de *machi*, debe aprender canciones especiales, debe aprender a tocar el *kultrún* (tambor ceremonial), inducir trances, orar, diagnosticar las enfermedades, hacer predicciones, y aprender acerca del uso de hierbas medicinales. El último ritual antes que la aprendiz llegue a ser *machi* es la erección del *rewe*. El *rewe* es plantado enfrente de la casa de la *machi*, junto con el canelo, laurel, maqui y copihue- plantas que son consideradas sagradas (Kraster, 2003, p. 3).

Los aprendizajes con *machi* experimentadas comenzarán lo más temprano posible en la vida de quienes aprenden hasta obtener la consagración como sanador o sanadora.

El período de instrucción pre-iniciático de la futura o futuro *machi* era variable según las capacidades personales de cada persona.

La *machi* instructora le otorga enseñanzas sobre la cosmología araucana, le revela secretos heredados de antaño por sus antepasados referentes al dios dual (*uñkuse*, *uñfucha*: la madre eterna y el padre eterno), la misteriosa divinidad dual expresada en una sola persona (Gutiérrez, 1993, p. 107).

En definitiva y tratando de responder la pregunta del comienzo sobre si las personas *machi* o docentes nacen o se hacen podría concluir que no existe una respuesta única. Algunas personas en ambos casos nunca recibieron formación con otras y llevan a cabo el ejercicio de sus actividades con las lecciones de los propios

recorridos de vida o alguna preparación cercana a lo que ejercen. Cosa que no deja de ser difícil de entender, al menos para mí.

Otro punto en común entre *machi* y maestra es el alto costo de la preparación específica. En Chile actualmente, el pago mensual por carreras pedagógicas es superior al salario mínimo establecido por ley (300€ aproximadamente al mes).

7.5. Las construcciones de identidad

A temprana edad las y los llamados a ser *machi* comienzan a tener sueños. Se ven en bosques recolectando plantas o viendo animales mitológicos. Es el llamado a ser sanadoras y sanadores. Pero no es sólo esto lo que define el llamado. Su cuerpo también se pone en alerta. Comienzan a sentirse enfermas y enfermos. Es entonces cuando una persona *machi* con experiencia, diagnostica a la futura persona sanadora.

Dirá si es una enfermedad cualquiera o está destinada o destinado por Dios⁸⁶ a seguir el camino de la sanación y el equilibrio de su pueblo. Si la persona está llamada y hace caso omiso a ello, llevará una vida alejada del bienestar y las enfermedades serán cuestión de la vida diaria o derechamente encontrarán la muerte a temprana edad.

A través de los sueños, la *machi* deviene en tanto tal (...) no sólo dan origen a la carrera chamánica: gracias a ellos, los iniciados también reciben un nuevo nombre; posteriormente, le ayudan a descubrir el porvenir o los sucesos acaecidos en otro lugar y, fundamentalmente, por los *peuma*⁸⁷ sus espíritus protectores le dan luces de cuál es el mal y de cómo sanar a los enfermos (Foerster, 1995, p. 134).

Con esto comienzan el camino de la preparación. Junto a una persona sanadora que hace el rol de maestra, aunque no es una forma exclusiva de aprender

⁸⁶ Cuando hablo a Dios puede ser el cristiano o el mapuche indistintamente, pues luego de la evangelización llevada a cabo por los Jesuitas, se logra generar equivalencias con los dioses indígenas lo que desembocó en el sincretismo religioso que actualmente hace que el Dios cristiano sea también el de los indígenas sin por eso dejar de tener una cosmovisión basada en las tradiciones mapuche.

⁸⁷ Sueños

Pues parte de los principales aprendizajes que tienen las personas *machi* son a través de los sueños. Las personas que reciben también formación, lo hacen en un espacio de aprendizaje en contexto a todo lo necesario para formarse en la sanación, llevándolo a cabo desde la experiencia y la consciencia de las necesidades de la comunidad a la que servirá una vez ordenándose *machi*. Tendrá una formación con consciencia de las necesidades de su entorno. Sus aprendizajes no serán universales.

Esto último marca también la formación y ejercicio docente, quienes si bien, aprendemos de un plan común universitario avalado por el Ministerio de Educación, tenemos también la necesidad de adaptarnos a los entornos en donde ejerceremos la actividad. En mi caso, esto ha sido crucial al momento de adaptarme de la mejor forma a los lugares donde he ejercido como maestra, transformándose en un rasgo característico de mi identidad docente: La capacidad de adaptación y la consciencia de mi entorno y el estudiantado. Por otra parte, esa identidad es marcada por la preparación universitaria que durante cinco años me hizo comprender la responsabilidad social que tenía como maestra. Y el tremendo privilegio de ser parte de una labor que puede empoderar a las personas a hacer y comprender la sociedad. Ser parte de los cambios de las cosas que no nos gustan y hacerlos responsables de las condiciones de los lugares que habitan. Parte de mi identidad docente es también tener la noción de pensar que puedo despertar en las personas la capacidad reflexiva para cuestionar y poner en duda todo cuanto se relacione con ellos y ellas.

Como las personas *machi*, desarrollé una visión holística del mundo y de mi labor en la comunidad, del equilibrio material y vital, “al poseer una visión holística las *machi*, privilegian el hecho de brindar un espacio de contención al doliente, como condición necesaria para restablecimiento del bienestar” (Saizar & Brandi, 2002, p. 70). Las personas *machi* buscan el bienestar integral de las personas, buscan el encuentro, de la misma manera en que yo lo hago como maestra.

Liga la naturaleza con lo sagrado (...) de este modo, cuando indagamos en el territorio del conocimiento sobre las propiedades de plantas y árboles, de hierbas y flores, encontramos un ordenamiento, una organización del mundo sensible que no escapa a la interrelación con lo sacro (Montecino & Conejeros, 1985, p. 14).

Suena curiosa esta cita pues, parte de ella puede ser incluso una descripción de caminos parecidos a los míos que he llevado a lo largo de mi vida cotidiana, la escuela o la universidad

Las personas *machi* aprenden por descubrimiento y experimentación, directo de la naturaleza. Aprenden de su entorno, de los ciclos de la tierra, la luna, el sol y cómo ayudar a las personas a estar en armonía consigo mismas. Conscientes de ser parte de un todo universal, además de aprender de sí mismas, buscando la amalgama entre lo que observan, sienten y creen. Tal como intento hacerlo yo en mi ejercicio docente. De esta manera, el aprendizaje también “consiste en participar y contribuir a las prácticas” (Wenger, 2001, p. 23) de las comunidades con la que me relaciono.

Así, mi propia identidad docente está marcada por los contextos en los que me desenvuelvo, mis propios intereses y los requerimientos de aula. Lo que de alguna manera me hace pensar, incluso en los espacios que no ejerzo docencia. Que todas mis acciones se corresponden con la responsabilidad social que tengo como formadora de personas. Y la triangulación de intereses, contexto y aula apunta precisamente a la mejora social, al menos de mi entorno más inmediato.

Por otra parte, las personas *machi*, quienes propician las conexiones del pueblo con la tierra, por estar cerca de las dinámicas de sanación y su conexión con la naturaleza, son quienes representan “un doble poder : el dominio de lo femenino en la manipulación de las fuerzas sobrenaturales y la facultad de las mujeres de restablecer la salud comunitaria” (Montecino, 1995, p. 41), negando el centro a lo racional, teniendo identidades múltiples y dinámicas comprendiendo que “lo racional no constituye la totalidad de la razón y que la razón no abarca la totalidad- y ni siquiera lo mejor-de la capacidad humana de pensar” (Braidotti, 2004, p. 39). Aspecto que yo misma comprendo y llevo a todas las dimensiones de mi vida. O al menos eso intento.

7.6. Conclusiones del capítulo

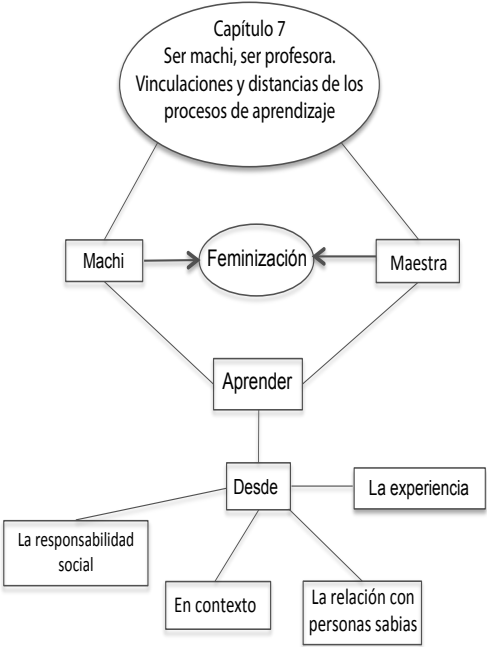
En este capítulo busqué dialogar sobre las maneras en que las personas se configuran como fundamentales en el desarrollo de las sociedades.

En este caso las personas *machi* y yo misma como maestra. De esta manera, evidenció la condición de personas multidimensionales en cuanto a roles sociales. Por un lado estamos las maestras como cuidadoras y formadoras de personas y por otra parte las personas *machi* que se preocupan de la sanación y resguardo del bienestar en las personas.

Lo interesante se plantea al momento de identificar cruces en la formación de ambas figuras sociales, lo que permite visibilizar que es posible establecer relaciones con las trayectorias de aprendizaje de otras personas aún cuando pensamos que no existe nada en común.

Los recorridos de preparación son también importantes porque si bien son distintas entre personas *machi* y yo, ese camino involucra responsabilidad social con la futura actividad. Lo que muestra la importancia de ambas figuras en las sociedades en las que se desenvuelven.

7.7. Cuadro resumen





CAPÍTULO 8

Conclusiones

Es difícil pensar en conclusiones cuando me queda la sensación de un trabajo que recién comienza. Hablar de concluir cuando la verdad es que se abrieron muchos temas, intereses e ideas para seguir investigando. Pero sin duda existen algunas cuestiones que me llevan a pensar en las cosas que se pueden concluir o reflexionar a partir del trabajo realizado.

De esta manera, organizaré las conclusiones en relación a los temas tratados, la coherencia con las preguntas de investigación y los objetivos planteados en el capítulo 1, la metodología utilizada, las limitaciones, las proyecciones de la investigación y algunas reflexiones finales.

8.1. ¿Di respuesta a mis preguntas de investigación?

Al principio de la investigación me hice dos preguntas:

¿Cómo reconstruyo críticamente mis trayectorias de aprendizaje, donde se entrelazan los conocimientos académicos, las propias vivencias del cotidiano y la experiencia de relacionarme con personas *machi* durante el trabajo de campo?

¿Cómo la cultura visual forma parte de la construcción del conocimiento y las representaciones que se articulan en torno a mis propios aprendizajes?

Pensando en la primera pregunta, creo que he respondido, al hacer mi propia autoetnografía y visibilizar todos los conflictos que surgieron para ello. Creo que fui crítica en tanto di cuenta de las dificultades y reflexioné en relación al trayecto y construcción de la investigación. Siendo el centro y la clave de esta pregunta el diálogo establecido en los capítulos que configuraron mi autoetnografía.

Pude establecer un tejido entre mis maneras de aprender, las maneras de aprender de personas *machi* y la sociedad mapuche. Esto vinculado a los antecedentes bibliográficos que aportan una ampliación del debate y permiten que quienes lean mi investigación puedan encontrar anclajes teóricos importantes para llevar a sus propias investigaciones

Pude identificar trayectorias comunes entre las personas *machi* y mis propias trayectorias de aprendizaje: A través de la tradición oral, el aprender desde las personas más sabias de la familia, por observación, desde el cariño de quien enseña

como mi madre o mi abuela o simplemente intentando relacionarse con la naturaleza.

Por otra parte, en relación a la segunda pregunta, creo que di interés a la cultura visual pero en realidad estaba al mismo nivel de importancia que otras dimensiones investigativas como los antecedentes bibliográficos o los relatos del trabajo de campo. Pero al momento de estar en terreno y contrastar información de los periódicos, los libros y las propias observaciones se hacia clave la visualidad para su análisis y, sin ser el centro de la investigación, fue fundamental para entender la manipulación de la imagen del pueblo mapuche por parte del Gobierno de Chile y los medios de comunicación. Con esto reflexiono y me hago la pregunta: ¿Cómo puedo creerme el discurso de ser parte de un país en firme dirección al desarrollo si como nación, todavía no somos capaces de reconocer a nuestros pueblos originarios? Lamentable pensar que estas cuestiones todavía son invisibles para algunas personas pero que para mí fueron fundamentales pues, despertaron la necesidad de reflexionar sobre mis propias trayectorias.

En relación a los objetivos planteados reviso ahora si pude alcanzarlos o no.

El objetivo general planteado para la investigación es: Identificar, analizar y reflexionar en torno al proceso de construcción y reconstrucción de mis propios procesos de aprendizaje, tanto fuera como dentro de la escuela formal chilena, teniendo como punto de inflexión el trabajo de campo, la cultura mapuche y la figura de personas *machi*.

Siento este el objetivo general de la investigación creo que pude alcanzarlo a lo largo de la tesis gracias al diálogo que pude establecer entre mis propias experiencias en relación con otras personas. Es a través de los relatos y las conexiones con antecedentes bibliográficos que pude sobre todo, reflexionar en torno a mis procesos de aprendizaje. Esto me permitió además reconstruir mis trayectorias de aprendizaje, que toman forma a través de la autoetnografía que va desde el capítulo 3 al 7. Todo esto desde un posicionamiento crítico que me permite establecer vinculaciones con formas distintas a la mía de aprender. De esta misma manera es que no planteo un marco teórico alejado de mis propios relatos, aprendizajes y reflexiones, sino que planteo una tesis como un todo integrado que propicia el diálogo entre todas y todos quienes participan de la investigación.

Por otra parte recupero también los objetivos específicos para ver si fueron alcanzados.

- Elaborar un relato autoetnográfico que dé cuenta del proceso de construcción de aprendizaje en relación con mi formación escolar académica mi vida cotidiana y el trabajo de campo realizado para esta tesis doctoral.
- Visibilizar relaciones pedagógicas no formales que son parte de mis procesos de aprendizaje y que configuran mi hacer pedagógicos e investigativo actual.
- Evidenciar la importancia de los espacios cotidianos para llevar a cabo procesos pedagógicos significativos.
- Reflexionar y analizar de forma crítica sobre el papel de la propia experiencia en la construcción y reconstrucción de los conocimientos, para identificar trayectorias de aprendizaje a lo largo de la vida.

En gran medida los cuatro puntos fueron alcanzados a lo largo de la tesis a través de la construcción autoetnográfica que reafirma el primer objetivo específico, Siendo los otros tres puntos contenidos en el desarrollo de los capítulos autoetnográficos siendo puntos recurrentes la evidencia de espacios del aprender cotidiano, la reflexión sobre las propias experiencias del aprender y la visibilización de relaciones pedagógicas fuera de la escuela.

La tesis de esta forma se transforma en un constante dialogar sobre estas cuestiones y se encuentran presentes a lo largo de toda la autoetnografía.

Las referencias bibliográficas pudieron dialogar gracias al cruce con los ejes temáticos que configuraron la autoetnografía.

Se presenta como una riqueza entonces las relaciones que se presentan con la bibliografía porque son planteadas a partir de la propia experiencia, lo que hace que la investigación sea multidimensional, poniendo la atención no en lo evidente, sino que en la grieta, en el intersticio.

8.2. Conclusiones en relación a la metodología

La metodología utilizada para construir la investigación es muy coherente con los objetivos planteados, que hacen referencia a la reconstrucción de trayectorias de aprendizaje. Fue entonces que la reconstrucción de mis propias rutas de aprendizaje significaron cimentar conocimientos a partir de ahí. Comprendiendo que construir relatos ya es construir conocimientos, dando cuenta del camino recorrido para reflexionar en torno a esos relatos, los que me permiten conocer otras realidades y relacionarme con mis propias trayectorias vitales.

Los trabajos narrativos me han permitido conocer, entender y avanzar en el análisis y reflexión de mi propia cultura. Relatarme fue un ejercicio familiar, lo que me animaba a integrarlo lo más posible a mi investigación.

Se me hace interesante además pensar los relatos desde múltiples espacios, desde la educación, los estudios sociológicos, las ciencias y los estudios culturales en general y prestar atención a los cruces de miradas, e ir refrescando los posicionamientos para ir encontrando nuevas lecturas y por qué no decirlo, nuevas formas de construir conocimiento.

En mi investigación los diálogos y trayectos son fundamentales. Pensando que, si bien es importante lo que investigo, también lo es cómo lo investigo. Toma importancia el camino recorrido al igual que el lugar a donde se llega.

Es la propia experiencia y las indagaciones adicionales (referencias bibliográficas por ejemplo) las que constituyen el conocimiento que se hace significativo en la medida que ese proceso de construcción sea propio. Fue lo que me pasó al contrastar información bibliográfica y tener observaciones que eran justo lo opuesto a lo leído y que hicieron que construyera un conocimiento nuevo teniendo en cuenta ambos antecedentes.

8.3. Limitaciones

Las principales limitaciones que tuve fueron durante el trabajo de campo. Siendo autocrítica y con total responsabilidad asumo que los tiempos y las formas de entrada al campo no fueron planeadas de la mejor forma y dejé mucho a la espontaneidad cuando en realidad lo que debía hacer era planificar muy bien el tiempo, el acceso a lugares y encuentros con personas. Por lo anterior es que el tiempo se hizo insuficiente para un trabajo de campo que implicaba ganar confianzas y tocar temas que podían estar reñidos con las autoridades o la policía.

Fue justamente eso lo que provocó la reflexión sobre mis trayectos, y es gracias a esas iniciales, malas decisiones, que cambio el foco hacia mi propia experiencia. Pero a pesar de parecer un trabajo hecho a medias o derechamente mal ejecutado, fue la oportunidad para poner en ejercicio mi capacidad de adaptación a un medio y situaciones hostiles y tratar de entender las cosas desde ahí. Todo esto cruzado por los acontecimientos relatados a lo largo de la tesis. Esto es también un proceso de aprendizaje que se configura desde la toma de decisiones diarias durante un trabajo de campo.

8.4. Proyecciones de la investigación

Creo que las proyecciones de mi trabajo de investigación van en muchas direcciones. Por un lado a seguir investigando sobre los temas planteados a lo largo de la autoetnografía. Mientras que por otro lado creo que puedo seguir trabajando en relación principalmente a la metodología biográfico narrativa en diversos escenarios. En escuelas formales, o trabajando fuera de ella.

Es una metodología versátil que puede ser adaptada en todo cuanto queremos investigar o compartir con otras personas. Puede adaptarse incluso al trabajo de las unidades escolares, en grupos de aprendizaje o en las universidades.

Pienso que sería una gran herramienta para quienes se preparan para ser maestros y maestras en las universidades como un recurso a trabajar transversalmente en su ejercicio docente.

Por su parte y, en particular las autoetnografías parten de sí para construir conocimiento, lo que puede transformarse en una ventaja al ser significativa su construcción para quien la hace y de esa manera relacionarla con los temas que estamos, investigando, estudiando o compartiendo con otras personas.

8.5. Reflexiones finales

Uno de mis mayores aprendizajes en este trayecto de tesis doctoral ha sido darme cuenta de que puedo construir conocimientos en conjunto con otras personas, teniendo roles dinámicos, no siendo siempre la profesora de artes. Que puedo aprender de mis pares, de gente pequeña y de personas mayores.

Asumo la condición de vulnerabilidad frente al conocimiento, de aceptar mi fragilidad y de comprender que, en primer lugar lo que yo planteo puede ser cuestionado y en segundo lugar que no puedo aprender sola en una sociedad globalizada. No puedo mantenerme al margen de mi entorno para aprender porque pierdo totalmente el objetivo de este, que es poder ser parte y aporte de esa misma sociedad.

Asumo también en este trayecto de investigación que como educadora es significativo tener un rol constantemente crítico con las maneras de aprender y, tomar consciencia de que puedo aprender en mi día a día. No solamente dentro de la escuela. Tampoco en un solo rol. Entendiendo que soy, como todas las personas multidimensional. Con esto, mi investigación también da espacio y visibiliza las maneras de aprender de la gente que también compone parte de nuestra historia y, que al final es visibilizarnos a nosotras y nosotros mismos. En definitiva un constante compartir de las trayectorias de aprendizaje en pro de conocimientos construidos colectivamente.

Esta investigación me ha hecho tener una disposición positiva al cambio y he aprendido a sacar provecho de los problemas y conflictos que fueron apareciendo en el camino.

Por otro lado, durante el trabajo de campo pude observar dos realidades: la que muestran los medios de comunicación oficialistas y la realidad que pude vivenciar y yo misma al tener que vincularle con personas mapuche que dan su apoyo legítimo a las personas que se interesan por su cultura.

Aprendí a respetar y a no ser invasiva con la diferencia. A no tratar de entender todo, porque sin duda hay cosas que no puedo entender y que van más allá de mis propios conocimientos o esfuerzos. Entender que no podemos comprender ni conocer todo.

Al final hablar de procesos de aprendizaje siempre será hablar de experiencia y de contexto. Estos dos aspectos o condiciones son los que determinan los procesos de aprendizaje de cada persona.

En el caso de las reflexiones que llevo al aula pienso que lo importante de estos procesos es hacer que sean significativas que nos lleven a pensar en cambios en las bases de la educación para dar cuenta de su importancia en las escuelas, buscando una formación centrada en el proceso de la construcción del saber en el “cómo (que se relaciona con el qué y el porqué)” (Gore, 1996, p. 23), pero también del sentir y relacionarse, comprendiendo que todo está mediado por la construcción subjetiva de conocimientos.

Son las formas de educarnos, la oportunidad para encontrarnos con nuestras identidades, con nuestros orígenes y con nosotras y nosotros mismos, siendo momentos que deberíamos construir entre todas las personas para apropiarnos de nuestra formación como docentes y estudiantes, pensando la educación en todas sus formas, como un espacio de encuentro y construcción de sociedad.

Pensar las escuelas, sus entornos y los contextos particulares de las personas como espacios de desarrollo creativo e intelectual, sin perder el foco de lo que buscamos como personas multidimensionales. De esta manera, podemos cambiar nuestra forma “de entender la pedagogía si la resignificamos desde otros lugares, si experimentamos el devenir pedagógico y nos situamos como sujetos de devenir. O sea, sujetos en constante creación de conocimiento no dado” (Padró, 2011, p. 29). No todas las personas aprendemos lo mismo ni de la misma manera, por tanto no deberíamos hablar de UNA forma de aprender intentando lograr un equilibrio entre

todas las dimensiones particulares de cada persona.

Me gustaría que la tesis también sirviera para que otras personas se atrevieran a contarse y, pudieran reflexionar sobre sus prácticas docentes o investigativas para darle mayor sentido y sentirse parte.

Por otro lado sería importante reflexionar sobre nuestro rol en y de las escuelas, donde intentamos alcanzar los mismos objetivos del resto de compañeras y compañeros, pero nuestras trayectorias son siempre singulares. Cada cual viene con experiencias y es precisamente eso lo que hace la riqueza del encuentro escolar, el respeto y reconocimiento a la experiencia de otras personas. Quisiera que las escuelas tomaran esto en cuenta a la hora de formarnos

Llegué al trabajo autoetnográfico por casualidad, pero finalmente se transformó en la mejor manera de evidenciar mis trayectorias.

No fue fácil construir la tesis, me era muy difícil hablar desde mí, así se fue transformando en una constante toma de decisiones, que hizo que no se configurara como tal hasta el final del proceso. Tiempo en el que me fui dando cuenta que la gran riqueza de la investigación era precisamente dar cuenta del propio proceso de construirla.

Ha sido un camino de asumirme lentamente como parte de la investigación. Ha sido un darme cuenta lento pero muy enriquecedor de comprender que mis experiencias son importantes y que quien lea mi trabajo, pueda también entenderlo de esa forma.

Yo continúo el viaje de la construcción de conocimientos fuera de la escuela, en contacto con la naturaleza y las mujeres de mi familia, sin embargo, no dejo de pensar en lo enriquecedoras que serían estas experiencias también dentro de la escuela.

Bibliografía

Acaso, M., Ellsworth, E. & Padró, C. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Catarata.

Aldunate, J. (1996). Mapuche: gente de la tierra. En Hidalgo, J., Schiappacasse, V., Niemeyer, H., Aldunate, C., Mege, P. (Ed.), *Etnografía. Sociedades indígenas contemporáneas y su ideología* (Vol. Segundo, pp. 111-134). Santiago: Andres Bello.

Alonqueo, M. (1979). *Instituciones religiosas del pueblo mapuche*. Santiago: Nueva Universidad.

Alvarado, L. & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, 9(2), 187-202.

Álvarez-Virreareal. (2009). Reseña de «Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión» de Michel Foucault. *Dikaion*, 23(18), 363-367.

Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Arfuch, L. (2006). Las subjetividades en la era de la imagen: De la responsabilidad de la mirada. En Dussel, I. & Gutierrez, D. (Ed.), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 75-84). Buenos Aires: Manantial.

Arnal, J., Del Rincón, D. & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

Arnaus, R. (2007). Partir de sí. Hacer escuela en la nueva civilización. En Montoya, M. (Ed.), *Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación* (pp. 123-140). Madrid: Horas y horas.

Arnaus, R. (2010). El sentido libre de la diferencia sexual en la investigación educativa. En Contreras, J. & Pérez de Lara N. (Ed.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 153-174). Madrid: Morata.

Aylwin, J. (2005). Pueblos indígenas de Chile antecedentes históricos y situación actual. *Instituto de estudios indígenas, Universidad de la frontera. Serie documentos*, (1), 1-15.

Bacigalupo, A. (1993a). Imágenes de diversidad y consenso: La cosmovisión mapuche a través de tres machis, *11*, 42-63.

Bacigalupo, A. (1993b). Tipos de llamamiento y connotación de las machis, (10), 28-36.

Bacigalupo, A. (1993). Variación del rol de machi dentro de la cultura mapuche: tipología geográfica, adaptiva e iniciática. *Revista Chilena de Antropología*, (12), 19-43.

Bacigalupo, A. (1994). El poder de las machis mujeres en los valles centrales de la Araucanía. En Kuramochi, Y. (Ed.), *El pensamiento indígena a través de sus relatos orales* (pp. 1-22) Quito: Abya- Yala.

Bacigalupo, A. (1995). Métodos de curación tradicional mapuche: la práctica de la machi contemporánea en Chile. *número 4*, 9, 7-13.

Bacigalupo, A. (2001). El rol del medicinar de machi en la recreación de la identidad mapuche: voces de resistencia, hibridez y transformación en las prácticas de machi, *XXIII*, 89-119.

Bacigalupo, A. (2003). La lucha por la masculinidad de machi. Políticas coloniales de género, sexualidad y poder en el sur de Chile. *Revista de Historia Indígena*, 1-60.

Bacigalupo, A. (2010). Las prácticas espirituales de poder de los machi y su relación con la resistencia mapuche y el estado chileno, (21), 9-38.

- Bacigalupo, A. (2013). Las mujeres machi en el siglo XX-XXI: ¿Personificación de la tradición o desafío a las normas de género? En Stuvén, A & Fermandois, J. (Ed.), *Historia de las mujeres en Chile* (Vol. 2, pp. 431-500). Santiago: Taurus.
- Bal, M. (2002). *Conceptos viajeros de las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: CENDEAC Centro de documentación y estudios avanzados de arte contemporáneo.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Baring, A. & Cashford, J. (2005). *El mito de la diosa*. Madrid: Siruela.
- Bastien, J., Schaedel, R. & Crumrein, R. (1988). El rol del conocimiento ancestral y las ceremonias en la continuidad y persistencia de la cultura mapuche. En *45th Congreso Internacional de Americanistas* (Vol. 1, pp. 1-30). Bogotá.
- Bataille, G. & Mullen, K. (1986). *La mujer india americana: Historia, vida, costumbres*. Barcelona: Mitre.
- Belausteguigoitia, M. & Mingo, A. (1999). Fuga a dos voces. En Belausteguigoitia, M. & Mingo, A. (Ed.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México, D. F.: Paidós.
- Bengoa, J. (1999). *Historia de Un Conflicto (mapuches en el siglo XX)*. Santiago: Planeta.
- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. México, D. F.: Itaca.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires.
- Blanco, M. (2012). ¿Autobiografía o autoetnografía? *Desacatos*, (38), 169-178.
- Blanco, N. (2004). La confianza en la mediación con los saberes. En Montoya, M. (Ed.), *Recetas de Relación. Educar teniendo en cuenta a la madre* (pp. 95-97). Madrid: Horas y horas.

- Bolívar, A. (2002). «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1- 26.
- Bolívar, A. & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4).
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Bolívar, N. (2008). *Orishas del panteón afrocubano*. Cádiz: Quorum.
- Bozhovich, L. (1981). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y educación.
- Brah, A. (2004). Diferencia, diversidad, diferenciación. En *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Braidotti, R. (2004). Mujeres, medio ambiente y desarrollo sustentable: surgimiento del tema y diversas aproximaciones. En Vásquez, V. & Velásquez, M. (Ed.), *Miradas al futuro: hacia la construcción de sociedades sustentables con equidad de género* (pp. 23-59) México, D. F.: UNAM.
- Bravo, C. (2002). Hacia una comprensión del construccionismo social de Kenneth Gergen. En *Seminario de Psicología de la Escuela de Psicología de la Universidad Bolivariana* (pp. 1-15). Santiago.
- Bringuier, J. (2004). *Conversaciones con Jean Piaget. Mis trabajos y mis días*. Barcelona: Gedisa.
- Browne, R., Sartori, V. & Echeto, S. (2004). *Escrituras híbridas y rizomáticas. Pasajes intersticiales, pensamiento del ENTRE, cultura y comunicación*. Sevilla: Arcibel.
- Bruner, E. (1986). Ethography as Narrative. En Turner, V. & Bruner, E. (Ed.), *The*

Antropology of experience (pp. 139-157). Chicago: University of Illinois Press.

Bruner, J. (2002). *Making Stories. Law, Literature, Life*. Massachusetts: Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1990). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.

Bueno, R. (2006). El ejercicio de ver: Medios y educación. En Dussel, I. & Gutierrez, D. (Ed.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 165-178). Buenos Aires: Manantial.

Caballero, C. (2000). Magia: experiencia femenina y práctica de la relación. En *De dos en dos. Las prácticas de creación y recreación de la vida y la convivencia humana*. Madrid: Horas y horas.

Calfunao, J. (2013). Lonko reclama a Piñera: "Han quemado tres veces mi casa, encontré los restos de mi tío calcinados, me han torturado y no ha habido justicia. *El Mostrador* [En línea] 7 de enero de 2013 [Fecha de consulta: 26 de enero de 2015] Disponible en <<http://www.elmostrador.cl/pais/2013/01/07/lonko-reclama-a-pinera-han-quemado-tres-veces-mi-casa-encontre-los-restos-de-mi-tio-calcinados-me-han-torturado-y-no-ha-habido-justicia/>>

Carbonell, B. (Sin fecha). Chamanismo mapuche, medicina y poder, sus formas de vínculo social. *Revista Separatas* [En línea] s.f. [Fecha de consulta: 23 de octubre de 2013] Disponible en: <[http://200.10.23.169/images/-publ/Chamanismo Mapuche, Medicina y Poder.pdf](http://200.10.23.169/images/-publ/Chamanismo%20Mapuche,%20Medicina%20y%20Poder.pdf)>

Carli, S. (2006). Ver este tiempo. Las formas de lo real. En Dussel, I. & Gutierrez, D. (Ed.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 85-76). Buenos Aires: Manantial.

Cervera, M. (2008). *Breve historia de los aztecas*. Madrid: Nowtilus.

Clandinin, D. & Connelly, F. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. New York: Jossey-Bass.

Colipán, B. (2008). Prólogo. En *Cherrufe: La bola de fuego (novela mapuche)* (pp. 8-17). Valdivia: Conadi. Gobierno de Chile.

Conle, C. (1999). Why Narrative? Which Narrative? Struggling with Time and Place in Life and Research. *Curriculum Inquiry*, 29(1).

Connelly, F. y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. y otros (Ed.), *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-135). Laertes.

Contreras, J. & Pérez de Lara N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Coña, P. (1984). *Testimonio de un cacique mapuche*. Santiago: Pehuén.

Coña, P. & Moesbach, E. W. de. (1930). *Memorias de un cacique mapuche*. Santiago: ICIRA

Cortazzi, M. (1993). *Narrative Analysis*. London: The Falmer Press.

Creamer, E. (2006). Experimenting with voice and reflexivity in social science texts. En Conrad, C. & Serlin, R. (Ed.), *The SAGE Handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry* (pp. 529-542). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

D'Eaubonne, F. (1984). *El feminismo o la muerte*. París: Pierre Horay.

De Azúa, F. (2010). *Autobiografía sin vida*. Barcelona: Mondadori.

De la Fuente, V. (2008). *Historia y luchas del pueblo mapuche*. Santiago: Aún creemos en los sueños.

De Lauretis, T. (1987). *Technologies of Gender*. Bloomington: Indiana University Press.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1978). *Rizoma: introducción*. Valencia: Pre-textos.

De Miguel, J. (1996). *Auto/biografías. Cuadernos Metodológicos* (Vol. 17). Madrid: CIS, Centro de investigaciones sociológicas.

Denzin, N. & Lincoln Y. (2005). The Sage Handbook of Qualitative Research. En *Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research* (pp. 1-13). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Douglass, K. (2010). Percepciones de Género en la Medicina Mapuche: Machi, Matriarca, y Colonización. *Independent Study Project (ISP) Collection*. Recuperado a partir de http://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/942

Dowling, J. (1973). *Religión chamanismo y mitología mapuches*. Santiago: Universitaria.

Duarte, M. (2003). Medicina occidental y otras alternativas: ¿Es posible su complementariedad? Reflexiones conceptuales. *Cad. Saúde Pública*, 19(2), 635-643.

Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.

Duch, L. (1998). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.

Dussel, I. (2006). Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En Dussel, I. & Gutierrez, D. (Ed.), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 295-310). Buenos Aires: Manantial.

Ehrenreich, B. & English, D. (1988). *Brujas, comadronas y enfermeras: historia de las sanadoras ; Dolencias y transtornos : política sexual de la enfermedad*. La Sal.

Eisner, E. W. (1997). The promise and perils of alternative forms of data representation. *Educational Researcher*, 26(6), 4-10.

El ciudadano. Comunidades mapuche militarizadas tras muerte de matrimonio Lucksinger. *El ciudadano* [El línea]. 4 de junio de 2013 [Fecha de consulta: 20 de octubre de 2013] Disponible en:

<<http://www.elciudadano.cl/2013/01/04/62387/fuerte-represion-en-comunidades-mapuche-en-estos-momentos/>>

Ellis, C. (2004). *A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, Calif: AltaMira Press.

Ellis, C., Adams, T. & Bochner, A. (2011). Autoethnography: An Overview. *Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), 1-18.

Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza: Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.

Ehrlich, P. & Ehrlich, A. (1968) *The population bomb*. California: Stanford University Press.

Farias, I., Navarro, M. & Salas, A. (2012). *Creencias y prácticas de regulación de fecundidad en mujeres welliche del área urbana y rural de las comunas de Ancud y Castro de la Isla de Chiloé, durante el segundo semestre de 2012*. Austral de Chile, Valdivia.

Feliu, J. & Lajeunesse, S. (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía. *Athenea digital*, (12), 262-271.

Femenías, M. (2007). Esbozo de un feminismo latinoamericano. *Revista Estudios Feministas*, 15(1), 11-25.

Fernández, E. (2007). Tres testimonios del control y desplazamiento de las comadronas en España (siglos XIII al XVII). *Revista canadiense de estudios hispánicos*, 32(1), 89-104.

- Fernández, O. (2010). Libertad en el ecofeminismo. *Nomadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, 27(3), 243-256.
- Ferrándiz, F. (2011). *Etnografías contemporáneas: Anclajes, métodos y claves para el futuro*. Barcelona: Anthropos.
- Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, 2(2), 209-230.
- Flecha, C. (2006). Genealogía. En Piussi, A. & Mañeru, A. (Ed.), *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Foerster, R. (1995). *Introducción a la religiosidad mapuche*. Santiago: Universitaria.
- Foerster, R. (1996). *Jesuitas y mapuches 1593-1767*. Santiago: Universitaria.
- Foerster, R. & Gundermann, H. (1996). Religiosidad mapuche contemporánea: elementos introductorios. En Hidalgo, J., Schiappacasse, V., Niemeyer, H., Aldunate, C., Mege, P. (Ed.), *Etnografía. Sociedades indígenas contemporáneas y su ideología* (Vol. Segundo, pp 189-240). Santiago: Andres Bello.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de una prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freeman, M. (2007). Autobiographical Understanding and Narrative Inquiry. En Clandinin, D. (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology* (pp. 120-145). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Fritz, S. (2005). El rehue, axis mundi de la cosmovisión mapuche. *Revista bajo los*

hielos [En línea]. Mayo de 2005 [Fecha de consulta: 6 de marzo de 2015] Disponible en: <<http://www.bajoloshielos.cl/15fritz.html>>

Gardner, Key. (1992). Prefacio. En Stein, D., *Mujeres Que Curan*. Barcelona: Martínez Roca.

Gargallo, F. (2013, noviembre). *Cultura e Ideología: racismo y sexismo en la historia del arte de las mujeres latinoamericanas*. Presentado en seminario de doctorado, Universidad de Barcelona, Facultad de Bellas artes.

Gergen, J. & Gergen, M. (2008). Social Construction and Psychological Inquiry. En Holstein, J. & Gubrium, J. (Ed.), *Handbook of Constructionist Research* (pp. 171-188). New York: Guilford Press.

Gergen, K. J. (2006). *El Yo Saturado/ the Saturated Self: Dilemas De Identidad En El Mundo Contemporáneo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Gergen, K. J. (1996). *Realidades y relaciones: aproximación a la construcción social*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares- Corredor.

Giroux, H. (1988). *Scholing and the Struggle for public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Giroux, H. (1992). Más allá de la teoría de la reproducción. Hacia una pedagogía de la política de la diferencia. En Giroux, H. & Flecha, R. (Ed.), *Igualdad educativa y diferencia cultural* (pp. 53-90). Barcelona: El Roure.

González, F. (2009). La significación de Vygotsky para la consideración de lo afectivo en la educación: Las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Actualidades Investigativas*, 9, 1-24.

- González, L. (2006). La pedagogía Crítica de Henry A. Giroux, (29), 83-87.
- González, V. (2010). Interpretando el pensamiento complejo: un acercamiento a Lev S. Vygotsky. *Revista Posgrado y sociedad*, 10(1), 38- 63.
- Goodall, H. (2000). *Writing the New Ethnography*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Gordon, A. (1986). El mito del diluvio tejido en la faja de la mujer mapuche. *Revista lenguas y literatura indoamericanas*, (2), 215-223.
- Gore, J. (1992). La ética foucaultiana y la pedagogía feminista. *Revista de Educación*, (297), 155-178.
- Gore, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.
- Grebe, M. (1975). Taxonomía de enfermedades mapuches. *Universidad de Chile*, (2), 27-39.
- Grebe, M. (1998). *Culturas indígenas de Chile. Un estudio preliminar*. Santiago: Pehuén.
- Grez, S. (2014). Sergio Grez: "La pacificación de la Araucanía es un eufemismo para designar un acto violento de despojo. www.eldesconcierto.cl. Santiago.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. & Haro, J. (Ed.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Hermosillo: Sonora.
- Gutiérrez, T. (1985). El «machitún»: rito mapuche de acción terapéutica ancestral. En *1er encuentro chileno de antropología del colegio de antropólogos de Chile*. Santiago.
- Gutiérrez, T. (1993). La machi mapuche líder ceremonial y curandera. En *Huellas: Seminario mujer y antropología* (pp. 105-111). Santiago.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Universitat de València.

Harding, S. (1987). ¿Existe un método feminista? En Harding, S. (Ed.), *Feminism and Methodology* (pp. 9-26). Indianapolis: Indiana University Press.

Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. & Rifá, M. (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.

Holland-Cunz, B. (1996). *Ecofeminismos*. Madrid: Cátedra.

Jourdan, C. (2001). Autoridad educativa, autoridad femenina. En Flecha, C. & Nuñez, M. (Ed.), *La educación de las mujeres: Nuevas Perspectivas* (pp. 93-104). Sevilla: Universidad de Sevilla y Fundación El Monte.

Kincheloe, J. (2004). Redefining rigour and complexity in research. En Kincheloe, J. & Berry, K. (Ed.), *Rigour and Complexity in Educational Research. Conceptualizing the bricolage* (pp. 23-49). New York: Open University Press.

King, Y. (1998). Curando las heridas: Feminismo, ecología y el dualismo naturaleza/cultura. En Agra, M. (Ed.), *Ecología y feminismo*. Granada: Comares.

Kraster, A. (2003). El uso de sistema de salud tradicional en la población mapuche: Comportamiento y Percepción.

Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43-51.

Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*.

Barcelona: Laertes.

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. & Larrosa, J. (Ed.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Santa Fé: Homo Sapiens.

Lechner, N. (1992). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago: LOM.

Librería de mujeres de Milán. (1991). *No creas tener derechos. La generación de la libertad femenina en las ideas y vivencias de un grupo de mujeres*. Madrid: Horas y horas.

Linares, M. (2009). I Congreso Virtual sobre Historia de las Mujeres. En *Actas I Congreso Virtual sobre Historia de las Mujeres* (pp. 1-29). Jaén.

Lionnet, F. (1991). *Autobiographical Voices: Race, Gender, Self-portraiture*. Cornell University Press.

Luke, C. (1999). Introducción. En Luke, C. (Ed.), *Feminismos de la vida cotidiana*. Madrid: Morata.

Macbeth, D. (2001). Qualitative Inquiry. *Reflexivity in Qualitative Research: Two Readings, and a Third*, 7(35), 35-68.

Maceira, L. (2008). *El Sueño y la Práctica de Sí: Pedagogía Feminista: Una Propuesta*. El Colegio de México, A.C., Biblioteca Miguel Cosío Villegas.

Madrid, S. (2006). Profesorado, política educativa y género en Chile: Balance y propuestas.

Malosetti, L. (2006). Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar. En Dussel, I. & Gutierrez, D. (Ed.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 155-164) Buenos Aires: Manantial.

Marecek, J., Kimmel, E., Crawford, M. & Hare-Mustin, R. (2003). Psychology of

Women and Gender. En Weiner, I. (Ed.), *Handbook of Psychology* (pp. 249-268). New Jersey: John Wiley & Sons.

Maréchal, G. (2010) Autoethnography. En Mills, A., Durepos, G. & Wiebe, E. (Eds.) *Encyclopedia of case study research* (1) pp. 43-45. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Maslow, A. (1966). *The Psychology of Science*. New York: Harper & Row.

McDowell, L. (2000). *Género, identidad y lugar*. Cátedra.

Meadows, D., Meadows, D., Randers, J. & Behrens, W. (1972) *The limits to Growth*. Washington: Potomac Associates.

Medina, E. & Prado, M. (1985). Consideraciones acerca del concepto de medicina tradicional. En *1er congreso chileno de antropología colegio de antropólogos de Chile A. G.* Santiago.

Melero, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: Un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, (21), 339-355.

Meloni, C. (2012) *Las fronteras del feminismo. Teorías nómadas, mestizas y postmodernas*. Madrid: Fundamentos.

Métraux, A. (1973). *Religión y magias indígenas de América del Sur*. Madrid: Aguilar.

Mezzadra, S. (2008). Introducción. En Mezzadra, S. (Ed.), *Estudios postcoloniales, ensayos fundamentales* (pp. 15-31). Madrid: Traficantes de sueños.

Middleton, S. (2004). El desarrollo de una pedagogía radical: Autobiografía de una socióloga neozelandesa sobre la educación de las mujeres. En Goodson, I. (Ed.), *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Mies, M. & Shiva, V. (1998). *La praxis del ecofeminismo: biotecnología, consumo y*

reproducción. Icaria Editorial.

Mies, M. & Shiva V. (1993). *Ecofeminismo. Teoría, crítica y perspectivas*. Barcelona: Icaria.

Mirzoeff, N. (1999). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.

Molina, D. (2011). Investigar la práctica de la renovación pedagógica, *40*, 112-127.

Molina, D. (2014a). El cuerpo como mediación: la relación con la alteridad. Apuntes entregados para la asignatura del Máster de DUODA en Estudios de la Diferencia Sexual, Decir, desvelar, nombrar la educación como fruto de la relación.

Molina, D. (2014b). Explorar la relación educativa, explorar la experiencia de relación. Apuntes entregados para la asignatura del Máster de DUODA en Estudios de la Diferencia Sexual, Decir, desvelar, nombrar la educación como fruto de la relación.

Montecino, S. (1984). *Mujeres de la tierra*. Santiago: CEM-PEMCI.

Montecino, S. (1995). *Sol viejo, sol vieja: lo femenino en las representaciones mapuche*. Santiago: SERNAM, Servicio Nacional de la Mujer.

Montecino, S. (1999). *Sueño con Menguante. Biografía de una machi*. Sudamericana.

Montecino, S. & Conejeros, A. (1985). *El saber tradicional en la curación de enfermedades comunes*. Santiago: CEM-PEMCI.

Montero, M. (2006). La auto etnografía como estrategia para la transformación de la homogeneidad a la favor de la diversidad individual en la escuela. Presentado en Congreso internacional de educación intercultural. Formación del profesorado y práctica escolar, Madrid.

Montoya, M. (2004). La mediación femenina que da y hace visible el sentido de la

educación. En Montoya, M. (Ed.), *Recetas de Relación. Educar teniendo en cuenta a la madre* (pp. 35-85). Madrid: Horas y horas.

Montoya, M. (2008). *Enseñar: una experiencia amorosa*. Madrid: Sabina.

Morales, T. & Muñoz, A. (2005). *Identidad étnica femenina en el ejercicio de participación de mujeres mapuche rurales en la comuna de Nueva Imperial*. Universidad de la Frontera, Temuco.

Mora, Z. (2001). *Filosofía mapuche. Palabras arcaicas para despertar el ser*. Concepción: Kushe.

Mora, Z. (2012). *El arte de sanar de la medicina mapuche. Antiguos secretos y rituales sagrados*. Santiago: Uqbar.

Moulian, R. (2005). *Tiempo de lepün: una etnografía visual del ngillatun williche*. Valdivia: Universidad Austral de Chile.

Muraro, L. (1994). *El orden simbólico de la madre*. Madrid: Horas y horas.

Nelson, K. (2004). Construction of the Cultural Self in Early Narratives. En Daiute, C. & Lightfoot, C. (Ed.), *Narrative Analysis. Studying the Development of Individuals in Society* (pp. 87-110). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Ñanculef, J. & Gumucio, C. (1991). El trabajo de la machi: contenido y expresividad. *Apuntes sobre el chamanismo mapuche*, VII(25), 3-12.

Ñanculef, J. (1990). La filosofía e ideología mapuches. *Nüttram*, VI(4), 9-16.

Ñancupan, M. (2015). Justicia ordena al Fisco pagar millonaria indemnización a familia de Matías Catrileo. Recuperado 26 de febrero de 2015, a partir de <http://www.24horas.cl/nacional/justicia-ordena-al-fisco-pagar-millonaria-indemnizacion-a-familia-de-matias-catrileo-1566745>

Ocampo, J. (2006). *Mitos y leyendas latinoamericanas*. Bogotá: Plaza & Janes.

- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido., (10), 57-72.
- Omar, S. (2008) *Los estudios post-coloniales. Una introducción crítica*. Barcelona: Universitat Jaume I.
- Orellana, M. (1994). *Prehistoria y etnología de Chile*. Santiago: Bravo y Allende.
- Orner, M. (1999). Interrumpiendo los llamados para una voz de el y la estudiante en la educación «liberadora». Una perspectiva posestructuralista feminista. En Belausteguigoitia, M. & Mingo, A. (Ed.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (pp. 117-134) México, D. F.: Paidós.
- Ortner, S. (2006). ¿Es la mujer al hombre lo que la naturaleza a la cultura? *Revista de antropología iberoamericana*, 1(1), 12-21.
- Paillan, E. Futa Willimapu: Dos machi entre los detenidos en allanamientos de la PDI en Los Ríos. *Mapuexpress* [En línea]. 30 de enero de 2013 [Fecha de consulta: 26 de enero de 2015] Disponible en <<http://www.mapuexpress.net/content/news/print.php?id=9806>>
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos I*. Madrid: La Muralla.
- Pinto, J. (1990). Frontera, misiones y misioneros de Chile, La Araucanía, 1600-1900. En Pinto, J., Casanova, H., Uribe, S. & Matthei, M. (Ed.), *Misioneros de la Araucanía. 1600- 1900*. Temuco: Ediciones de la Universidad de la Frontera.
- Piussi, A. (2000). Partir de sí: necesidad y deseo. *Revista DUODA, estudios de la diferencia sexual*, (19), 107-114.
- Plath, J. (1999). Ecofeminismo. En Dobson, A. (Ed.), *Pensamiento verde: una antología*. Madrid: Trotta.
- Porter, E. (1999). Mujeres y amistades: Pedagogías de la atención personal y las

relaciones. En Luke, C. (Ed.), *Feminismos de la vida cotidiana*. Madrid: Morata.

Pujadas, J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS, Centro de investigaciones sociológicas.

Puleo, A. (2008). Libertad, igualdad, sostenibilidad. Por un ecofeminismo ilustrado. *Isegoría*, (38), 39-59.

Puleo, A. (2009). Ecofeminismo: la perspectiva de género en la conciencia ecologista. En *Claves del ecologismo social* (pp. 169-175). Madrid: La idea.

Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo para Otro Mundo Posible*. Madrid: Cátedra.

Puleo, R. (2009). El tiempo de la experiencia. En Lelario, A., Cosentino, V. & Armellini, G. (Ed.), *Buenas noticias de la escuela*. Madrid: Sabina.

Quilaqueo, F. (2013). *Mujer Mapuche - Historia, Persistencia Y Continuidad*. Barcelona: Icaria.

Rebollo, M. & García, M. (2001). Feminismo y análisis del discurso. En Flecha, C. & Núñez, M. (Ed.), *La educación de las mujeres: Nuevas Perspectivas*. Sevilla: Universidad de Sevilla y Fundación El Monte.

Reed-Danahay, D. (1997). *Auto/ethnography: rewriting the self and the social*. Oxford: Berg.

Rich, A. (1978). *Nacida de mujer. La crisis de la maternidad como institución y como experiencia*. Barcelona: Noguer.

Richard, N. (2006). Estudios visuales y políticas de la mirada. En Dussel, I. & Gutierrez, D. (Ed.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.

Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Editorial Paidós.

- Rigol, A. (2003). Saberes de mujeres. La legitimación del conocimiento masculino. *Cultura de los cuidados*, VII(14), 21-26.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Rivera, M. (2004). *Recetas en relación. Educar teniendo en cuenta a la madre*. Madrid: Horas y horas.
- Rivera, M. (2006). Ser en confianza. En Piussi, A. & Mañeru, A. (Ed.), *Educación, nombre común femenino* (pp. 85-157). Barcelona: Octaedro.
- Rivera, M. (2012). *El amor es el signo. Educar como educan las madres*. Madrid: Sabina.
- Roach, C. (1996). Filosofías feministas. En Warren, K. (Ed.), *Filosofías feministas*. Barcelona: Icaria.
- Rodríguez, A. (2004). *Mujer mapuche: Motivaciones de dirigencia en el proceso de desarrollo*. Universidad de la Frontera, Temuco.
- Rodríguez, C., Lorenzo, O. & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Procesos general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV(2), 133-154.
- Rodríguez, G., Gil J. & Garcia, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rodríguez, S. (2008). El proceso de medicalización y sus consecuencias. Entre la moral, el poder y el negocio. *Intersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2(2), 71-85.
- Rodríguez, S. & González, J. (1996). *Crear y Curar: La Medicina Popular*. Diputación Provincial de Granada.
- Rodríguez, T. (2002). La educación, un espacio fundamental femenino en la labor de

civilización. En Montoya, M. (Ed.), *Escuela y educación ¿Hacia dónde va la libertad femenina?* (pp. 52-53). Madrid: Horas y horas.

Ruether, R. (1977). *Mujer nueva, tierra nueva: la liberación del hombre y la mujer en un mundo renovado*. Buenos Aires: Megápolis.

Sadler, M., Acuña, M. & Obach, A. (2004a). *Nacer, educar, sanar: miradas desde la antropología del género*. Catalonia.

Saizar, M. & Brandi, A. (2002). Reseña de «La voz del kultrun en la modernidad. Tradición y cambio en la terapéutica de siete machi mapuche» de Mariella Bacigalupo. *Mitológicas*, XVII(1), 63-66.

Sale, K. (1999). Biorregionalismo. En Dobson, A. (Ed.), *Pensamiento verde: una antología*. Madrid: Trotta.

Salinas, H., Naranjo, B., Pastén, J. & Retamales, B. (2007). Estado de la cesárea en Chile. Riesgos y beneficios asociados a esta intervención. *Revista HCUCh*, (18), 168-178.

Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social: Potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, LVII, 99-115.

Scharwarz, W. & Scharwarz, D. (1999). La dimensión Espiritual. En Dobson, A. (Ed.), *Pensamiento verde: una antología*. Madrid: Trotta.

Sepúlveda, C. (2009). Formando niñas. Una mirada a la educación pública femenina, a sus maestras y alumnas. Santiago de Chile, 1894-1912, *14*(43), 1249-1268.

Shinoda, J. (2003). *Las diosas de la mujer madura: Arquetipos femeninos a partir de los cincuenta*. Barcelona: Kairós.

Shiva, V. (1988). *Abrazar la vida: Mujer, ecología y desarrollo*. Madrid: Horas y

horas.

Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica. La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, VII, 114-236.

Slater, F. (1988). Relatos sobre los vivos y los muertos. *Wenuleufu, Camino al cielo*, (7), 23-42.

Sontag, S. (2006). *Sobre la fotografía*. Distrito federal: Alfaguara.

Sontag, S. (2012). *La enfermedad y sus metáforas. El sida y sus metáforas*. Random House Mondadori.

Sosa, N. (2001). *Mujeres indígenas, de la pampa y la Patagonia*. Buenos Aires: Emecé.

Soto, C. (2014). Caso Luchsinger-Mackay: Las pruebas a favor y en contrar del único imputado en la muerte del matrimonio. *La Tercera* [En línea] 18 de febrero de 2014 [Fecha de consulta: 4 de abril de 2014] Disponible en: <<http://www.latercera.com/noticia/nacional/2014/02/680-565883-9-caso-luchsinger-mackay-las-pruebas-a-favor-y-en-contra-del-unico-imputado-en-la.shtml>>

Soto, L. (2013). La historia de la familia Luchsinger en La Araucanía. *Diario Uchile* [En línea]. 4 de enero de 2013 [Fecha de consulta: 03 de diciembre de 2014] Disponible en: <<http://www.radio.uchile.cl/2013/01/04/la-historia-de-la-familia-luchsinger-en-la-araucania>>

Stein, D. (1992). En *Mujeres Que Curan*. Barcelona: Martínez Roca.

Tardón, M. (2011). Ecofeminismo. Una reivindicación de la mujer y la naturaleza. *El futuro del pasado*, (2), 533-542.

Taylor, S. & Bodgan R. (1986). *Introducción a los métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Thompson, P. (1988). *La voz del pasado: La historia oral*. Valencia: Alfons el Magnánim.

Trahar, S. (2010). La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(3), 49-62.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

Vicuña Mackenna, B. (1868). *La conquista de Arauco. Discurso pronunciado en la Cámara de Diputados en su sesión de 10 de agosto*. Santiago: Imprenta del Ferrocarril.

Viollet, C. (2005). Pequeña cosmogonía de escritos autobiográficos. *Cuadernos de crítica de la cultura*, (69), 23-29.

Walker, J. & Chaplin, S. (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Warren, K. (2003). *Filosofías ecofeministas*. Icaria Editorial.

Warren, K. (2004). Feminismo ecologista. En Vásquez, V. & Velásquez, M. (Ed.), *Miradas al futuro. Hacia la construcción de sociedades sustentables con equidad de género* (pp. 63-70). México, D. F.: UNAM.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Wengraf, T. (2002). *Qualitative Research Interviewing. Biographic Narrative and Semi-Structured Methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Wortham, S. & Jackson, K. (2008). Educational Constructionisms. En Holstein, J. & Gubrium, J. (Ed.), *Handbook of Constructionist Research* (pp. 107-128). New York: Guilford Press.

Yannoulas, S. (1992). Acerca de como las Mujeres llegaron a ser Maestros (América Latina, 1870-1930). *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*, 73(175), 497-521.

Bibliografía de figuras

Figura 1: Gay, C. (1835) *Entierro del Cacique Cathiji en Guanegue*. [Ilustración]. Recuperado de <http://www.memoriachilena.cl/6021854/www-article-98598.html>

Figura 2: The Clinic (2011) *La "inédita" mesa Ñielol* [fotografía]. Recuperado de <http://www.theclinic.cl/2011/07/07/la-inedita-mesa-nielol/>

Figura 3: Ukhamawa (2009) *Sebastián Piñera vestido como mapuche se reúne con comunidades* [fotografía]. Recuperado de <http://ukhamawa.blogspot.com.es/2009/11/sebastian-pinera-vestido-como-mapuche.html>

Figura 4: El scriptorium humanista (2014) *Conflicto mapuche* [fotografía]. Recuperado de <https://sites.google.com/site/elescriptoriumhumanista2014/los-mapuches-y-su-historia>

Figura 5: Vtv (2013) *Chile: Carabineros "penetran" en universidad metropolitana de ciencias y arrestan a estudiantes* [fotografía]. Recuperado de <https://www.vtv.gob.ve/articulos/2012/10/25/chile-carabineros.penetran-en-universidad-metropolitana-de-ciencias-y-arrestan-a-estudiantes-3584.html>

Figura 6: Diario Austral (2013) *Con seis detenidos finalizó un allanamiento a comunidades mapuche en Río Bueno* [fotografía]. Recuperado de <http://www.australvaldivia.cl/imprensa/policial/2013/01/30/151341/con-una-machi-detenido-finalizo-un-allanamiento-a-comunidades-mapuche-en-Rio-Bueno/ciudad>

Figura 7: Montenegro, C. (2013) *Documento de enrolamiento de la cárcel concesionada de Valdivia* [fotografía]. Registro personal.

Figura 8: Montenegro, C. (2013) *Hola de canelo* [fotografía]. Registro personal

Figura 9: Montenegro, C. (2013) *Cuaderno con apuntes de la clase de herbolaria* [fotografía]. Registro personal.

Anexos

Entrevista Dr. Hugo Carrasco (Marzo 2013)

Docente de la Facultad de Educación y Humanidades, Universidad de la Frontera, Temuco.

Es esta entrevista, los turnos de palabra estarán dados por la letra H para el profesor y la letra C para mí.

Comenzamos viendo las fotos de unas machi, el profesor me cuenta que ha estado presente en algunas ceremonias de machitún, y vemos las fotos de un rehue y unas machi jóvenes que había conocido hace algunos años.

Le explico en un primer momento cómo mi pesquisa bibliográfica me ha llevado a textos cercanos a la antropología y que muchos de los trabajos que se alejaban de esta disciplina se acercaban a textos literarios o poéticos, siendo mi verdadera inquietud, los trabajos que tuvieran relación con el aprender o los espacios pedagógicos que se propiciaban desde que las mujeres machi tenían los primeros sueños hasta que se ordenaban como tal. Hago el alcance sobre algunas descripciones que señalan que las machi tiene un período de aprendices de machi y que es ese el espacio que quiero investigar pensándolo desde las pedagogías.

El profesor Carrasco me dice de manera enérgica

H: ¡No!, mala postura, no se puede aprender desde la pedagogía, porque no es una situación pedagógica.

Lo primero es entender muy bien lo que son las machi y ver en que medida se puede hacer la aplicación, pero no parta pensando así porque se anulan muchas cosas. Es uno de los errores que veo, yo también soy profesor, profesor primario, de enseñanza media etcétera, y no conviene pensarlo así (como yo lo había planteado, tener una conversación desde las pedagogías). Seguramente sabes que los signos son los más importante al momento de hablar de las machi y desde ahí debemos comenzar, además de distinguir entre machi hombres y mujeres, pensando que se dice de los hombres que son homosexuales, que no lo son, y en el caso de las mujeres debemos pensar que son mujeres absolutamente normales, muchas de las mujeres que yo conocí eran casadas.

La machi que yo más conocí era Antonia, éramos muy amigos. Una viejita que nunca imaginarías que era tan famosa, tenía mucho poder, entonces uno se imagina que podría ser diferente pero era muy cariñosa. Era como cualquier persona, tenía calendarios con candidatos a diputados en su casa y fotos de monjas con las que mantenía una profunda relación de amistad, porque claro en esa zona hay monjas y no andan peleando ni cosas por el estilo. La iglesia evangélica es más estricta en eso, en su mayoría, las que son del campo sobre todo, les exigen olvidarse de todo, incluso del mapudungún, pues ellos piensan que entran en pensamientos antiguos y que ahí se acercan al demonio y cosas por el estilo. Creo que hay mucha ignorancia en eso y prospera lo absurdo y como dije antes se basan en la ignorancia pues sus creencias relacionan la cosmovisión mapuche con lo demoniaco. Yo soy católico y nunca he tenido ningún problema. Y como te contaba antes fui muy amigo de machi Antonia hasta que murió.

¿Bueno que pasa con las machi? Cuando niñas y jovencitos en el caso de los varones, efectivamente son muy amanerados, se visten de mujer, eso es real, absolutamente verdad.

C: ¿Esta conducta es desde pequeños, incluso antes de ser machi, existe algún tipo de tendencia hacia lo femenino?

H: Nunca he conocido niños, siempre he conocido a las personas cuando ya son machi. Pero es variado.

Conocí a machi Sebastián por ejemplo y era una persona normal, no tiene gestos extraños, y tampoco se cuestiona la masculinidad al momento de hacerse machi. Por el hecho de ser machi actúan de otro modo, se sienten poseídos por sus espíritus.

Pero volviendo al tema de las machi, ahora en su mayoría son mujeres, antiguamente eran más hombres.

C: Paradójicamente la gente con la que he contactado tiene nexos con machi hombres, sabiendo que por conocimiento popular existen muchas mas mujeres que hombres en la actualidad con el rol de machi.

H: Son casualidades, porque la tendencia indica lo contrario. Es interesante hablar de los hombres machi porque se supone que antiguamente tenían mas poder que las mujeres, lo que en la realidad es algo relativo, puede ser hombre o mujer, lo que entra a jugar aquí son también las posturas machistas, los mapuche son también muy machistas, son una sociedad patriarcal, con ese término suena mejor, pero en el fondo son machistas igual que nosotros o más incluso.

C: Ese punto no me queda del todo claro considerando que en la actualidad son las mujeres las que mantienen y cuidan el equilibrio espiritual de sus comunidades. Me queda la sensación de que es más que una sociedad machista es mas bien dual, donde las mujeres y los hombres tienen roles claros y de vital importancia para el desarrollo y permanencia de la sociedad a la que pertenecen. Eso permite la horizontalidad en la organización comunitaria.

H: (Sonríe) La verdad no me atrevería a asegurar lo que usted plantea. Tengo un amigo en la zona de Huapi, cerca Puerto Saavedra, y siempre ha pensado que tiene vocación de machi.

En la comunidad vivía sólo una persona que no era mapuche, que era el marido de una mujer que si lo era, lo podríamos llamar mapuche cultural pues vivía igual que los demás, vestía igual que los demás y hace treinta años que vivía ahí. En esta comunidad se vinculaban de manera muy arcaica y además es una zona muy aislada y se podían ver cosas que no se veían en otras comunidades, por ejemplo me acuerdo que una vez a las cinco de la mañana me desperté del frío y comencé a caminar, para ver si se me pasaba un poco el frío y recuerdo que escuché risas y pensé lo raro que sería que hubiera gente fuera a esta hora y seguía escuchando risas, en eso pasé cerca del río y escuchaba aún mas risas. Eran mujeres que ese estaban bañando en el río, una tradición muy antigua que ya no se hace y que es bañarse al amanecer cuando todavía está la luna y el sol está por aparecer, momento de las oraciones de la mañana, momento más sagrado del tiempo mapuche. De esto no se habla mucho, se sabe poco, pero los machi salen a esta

hora a orar y normalmente las ceremonias mapuche empiezan a esta hora. El problema es que todo el mundo habla del día siguiente. ¿Por qué? Por un razón muy simple, los investigadores siempre llegamos en la mañana del otro día y uno se pierde todo lo anterior ¿Qué hay en lo anterior? Hay una ceremonia extraordinaria que tienen vinculación con un caballo blanco que matan. Yo estuve en un guillatún en la cordillera donde mataron un caballo de verdad, no era blanco ni un caballo fantástico no, era sólo un caballo, pero después se comía y me concedieron el honor de que yo lo repartiera. Yo no sabía que hacer, el caballo estaba colgado, asándose en la noche y me dijeron que lo tenía que repartir. No sabía si tenía que comer yo primero o darle a otra persona, realmente no tenía idea y quería hacerlo bien y estaba todo el mundo esperando. Entonces lo que hice fue sacar un pedazo y se lo di al longko y el comió con mucho agrado y dijo que estaba muy bien, me elogió muchísimo, entonces yo le fui dando a los demás pero sólo a hombres porque no había mujeres.

C: ¿Por qué?

(Risas)

H: Yo tampoco sé, siendo una ceremonia importantísima.

La única que llegaba era la machi, porque es una ceremonia presidida por la machi, pero en esta ocasión, aparte de la machi éramos sólo hombres. Cuando uno llega a una casa en Huapi por lo general te reciben con un saludo o un canto y esto lo hace siempre el hombre, las mujeres de la casa estaban detrás.

C: Posiblemente estaban dedicadas más a labores domésticas.

H: Es posible. Últimamente eso ha cambiado un poco.

En ese tiempo las mujeres eran mucho más tradicionales que ahora naturalmente, sobre todo en esa zona (Huapi) porque era muy alejado de todo, venían a Temuco a realizar las compras, no iban a pueblos cercanos.

Yo conozco esa zona porque tuve un alumno de apellido Painequeo que me invitó a su casa una vez. Me contaba que su padre era el jefe de hogar y que era un hombre

terrible, muy duro con los integrantes de la familia. Luego cuando murió su padre fue mi alumno quién se hizo cargo de la familia y lo trataban con el mismo respeto que a su padre, debía tener autoridad. Es por eso que yo no creo mucho en la igualdad o la democracia creo que hablar en esos términos no corresponde.

C: Para mí los roles en la cultura mapuche son muy marcados y trascendentes en el tiempo.

H: Volviendo al tema de las machi.

(Risas)

H: No pensar que son seres fantásticas o extraordinarias, aunque realmente lo son, pero aparecen como mágicas y no lo son. Son si, sobrenaturales, aunque uso esta palabra sin sentido estricto, lo vinculo con lo sagrado, lo otro para mi no es sobrenatural, cosas que uno no entiende pero sabe que existen y están sucediendo, justamente los trances son una cosa increíble. Pero volviendo a las niñas entonces, empiezan a tener sueños, los que no son tan diferentes a los de otras personas, pero se juntan en el caso de ellos con otros signos que en su conjuntos nos darán luces de si esa persona será machi.

Ellos saben cuando una niña va a ser machi porque lo saben todos los que viven en las comunidades.

C: A nivel de comunidad como menciona, ¿Logran identificar cuando una niña tiene ciertas condiciones para ser machi en su futura adultez?

H: Si, principalmente por los sueños en el período infantil, cuando es una niña pequeña. Se supone que los sueños son proféticos, los niños y niñas se asustan de tener estos sueños con seres míticos o como les llamo yo, creencial, pues mítico para mi significa que para la cultura son de verdad no es historia, para ellos es verdad. Entonces sueñan por ejemplo con culebras, con corderos y con una tercera que no recuerdo, pero casi siempre sueñan con estos tres animales. Nunca dejan de soñar con estos tres elementos. Sabemos que tren-tren y cai-cai tienen forma de

serpiente entonces pueden estar relacionados los sueños con el origen del pueblo mapuche, pero cuando son niñas todavía no tienen conocimientos sobre esto.

C: Seré abogada del diablo en cuanto a la interpretación de los sueños ¿Podría ser que desde muy pequeñas les cuentan estas historias y hacen sugestivas para luego tener sueños que se repiten entre las llamadas a ser machi?

H: Es posible, puede haber algo de eso.

La verdad es que es imposible creer todo eso (refiriéndose a los sueños repetitivos en las niñas llamadas a ser sanadoras) vi muchas veces a personas que sanaban a otras o entraban en trance, pero cuesta creer. Yo estuve yendo a terreno aproximadamente diez años sin atreverme siquiera a calificar lo que veía, no anoté ni una sola palabra, no grabé, no tomé ni una sola foto, eso lo comencé a hacer después. Durante ese tiempo me pasaron cosas muy bonitas, por ejemplo recuerdo una vez que llegué a una ruca y habían dos personas ancianas y me acogieron tan felices, claro luego me di cuenta que esa actitud era porque vivían muy solos y llegaba alguien de fuera y era para ellos una compañía. Estaban felices conmigo, cuando nos pusimos a conversar me di cuenta de que el caballero estaba con una pierna vendada, sanguinolenta, le pregunté que le había pasado y si había ido a un médico, respondió que se había curado pero que no sanaba y que tenía la herida hace ya mucho tiempo. Le pregunté si había ido al hospital, asintiendo con la cabeza pero comenta que no le servía de nada porque la herida no sanaba, que seguía igual. Seguimos conversando y me contó que estaba juntando dinero para ir donde la machi, y yo le pregunté pero como o sea que ¿La machi le va a cobrar? Dijo que no pero a la machi se le hacen regalos. Porque claro las machi se dedican a eso no trabajan otra cosa, entonces la gente tiene que pagarles, pero no en dinero necesariamente, si no tienen dinero pueden pagar con cosas. Yo me escandalicé un poco al escuchar que a la machi se le pagaba por sus atenciones, pero para ellos era un acto natural llevar regalos a la machi y claro para eso, el anciano, debía juntar plata, pues tenían dinero una vez al año cuando cosechaban.

C: Este acto de llevar regalos es también para mí una manera de manifestar la gratitud a la persona que los sana y que les devuelve el bienestar.

H: Volviendo a las niñas, futuras machi, ellas ven los sueños y se asustan, claro y cuando son muy reiterados los mismos sueños, se identifica también cierto carácter, las llevan finalmente a una machi y es ella la que dice si tiene vocación de machi o no. Entonces es la machi la que decide si la pequeña será machi o no por estos signos.

C: También está el antecedente de que las niñas enferman.

H: Sí pero eso no es tan importante porque en ocasiones enferman por el mismo miedo.

Es también importante saber si la abuela materna fue machi, seguro que la nieta será también machi.

C: Asumo entonces que la herencia del don de machi se transmite por la línea femenina de la familia, por la madre.

H: No sé como será en el caso de los hombre machi.

C: ¿Entonces el ser machi es siempre una condición hereditaria? o se podría eventualmente ser machi sin tener antecedentes familiares de alguien que lo haya sido antes.

H: Sí, dicen que sí.

Es muy raro el caso que no lo sea, pero debe haber algún caso que no tenga antecedente familiar del don.

Yo tuve una alumna, Adriana Paredes Pinda, no quería nada con los winkas, incluso dudó en hacer su tesis porque no quería tener nada que ver con los winkas, estuvo un año pensando si hacia su tesis o no, y volvió a pedirme que acompañara su tesis.

Su conflicto pasaba por ser machi y estar inserta en el mundo de los chilenos y eso le producía profunda incomodidad.

Regresando al tema de las niñas (el profesor ríe por su evidente incapacidad para seguir el hilo de la conversación) es la machi la que define si la pequeña será machi o no y si existe algún antecedente materno de alguien que fuera machi en el pasado, el diagnóstico se da con mayor seguridad, no hay duda y se le asigna inmediatamente una persona que la toma y la educa en forma personal.

C: ¿Esta formación personalizada implica dejar otras formas de aprender como por ejemplo ir a la escuela?

H: No, eso pasa más tarde cuando ya son adolescentes. Por ejemplo en el caso de Adriana, ella sigue ahora un doctorado en literatura y es machi.

C: Recuerdo que en algunos textos que he leído las mujeres que se preparan para ser machi deben salirse del colegio, no se pueden vestir con ropa occidental y tener el menos contacto posible con personas que no sean mapuche, es por esto que me llama tanto la atención el caso de Adriana.

H: Eso es cuando la machi se hace cargo de ella, acercándose a la etapa final, porque es un proceso largo, porque si se descubre que será machi cuando es niña no se puede empezar a formar desde ese momento. De hecho las machi que están en esta etapa en su mayoría son jovencitas pero adolescentes, no niñas, y como te digo son procesos largos.

C: Existe una primera etapa que comienza con el diagnóstico de una machi experimentada que afirma que será también machi la niña.

H: Luego la familia le entrega la niña a una machi, que no es necesariamente la misma que la diagnostica pero sigue viviendo en la casa familiar con los padres. En la etapa final la aprendiz de machi se va de la casa, con la machi que la guía y además existe una comunidad de machi seleccionadas por su maestra, que la tutelan en conjunto.

Le ponen muchas pruebas es difícilísimo, terrible y son muy duras con la futura machi. Justamente Adriana tiene muchos problemas porque tiene un conflicto constante con el hecho de ser machi, pues tenía la vocación pero también estaba

inmersa en un mundo occidental que era igualmente importante para ella. Sin embargo, me invitó igualmente a su ordenación de machi, a mi y a mi hermano que guía su tesis doctoral.

En general las machi tienen una emotividad muy fuerte, lo desarrollan más que el resto de las personas pero no lo exteriorizan.

Por otro lado, interviene fuertemente la comunidad de machi muertas. Esto es a través del kultrún.

A mi me tocó ver el caso de machi Antonia, mi amiga. Un día llegué a su casa y su hijo me dijo que estaba preocupado por su madre, la machi. Pasé a ver a Antonia que estaba sentada con la mirada perdida sin atender, ni siquiera me saludó, estaba como en otro mundo. Me acerqué a su hijo Santos y le pregunté que le pasaba, me dijo que el kultrún de Antonia se había roto, y ella no reaccionaba, permanecía en una silla, inmóvil sin hablar. Le pregunto cómo lo podría ayudar, le digo que puedo conseguir un nuevo kultrún pero sólo hasta la próxima semana, pero era urgente conseguir un nuevo kultrún.

Aquí todavía van a la escuela, siguen una vida normal occidental, pero en contacto con la machi guía, en estos espacios nadie sabe, ni siquiera los papas, lo que pasa entre la machi y su aprendiz, todo lo que pase en esa instancia es decidido por la machi guía.

C: Es ella entonces la que resuelve qué y cómo aprende la principiante.

H: Es decir, son dos educaciones paralelas, la normal occidental, la educación de la casa y de la escuela, se relacionan con amigos, aunque cuando son niñas, la machi guía es más estricta con la relación que tiene con personas de su edad. No se si les exigirán algo como virginidad, pero no le gusta que ande con amigos ni acompañada de cualquiera eso está prohibido, esto lo exige la machi no la familia, pero la familia confía en las decisiones que toma la machi para la preparación de la adolescente. La machi guía no les comunica nada a los padres pero confían en ella plenamente.

C: Retomo la idea de los sueños en una primera etapa infantil que comienzan incluso a los tres o cuatro años. Aquí sus vidas todavía son a la manera occidental pero siempre con la atención de la madre y la machi. En las lecturas que he realizado se mencionan algunas características que las futuras machi tienen desde pequeñas como un carácter reservado, mucha más conexión con la naturaleza que sus pares.

H: No creo que sea así, creo que es más fantasía e idealización de las machi. Muchas personas conocen la cultura mapuche y se entusiasman, se vuelven locos. Se enamoran, y desde la idealización investigan.

Muchas y muchos investigadores se enamoran, se entusiasman.

Si uno pudiera conversar con la machi maestra, ahí sabríamos con exactitud todo esto, el resto son especulaciones.

C: Yo me imaginaba que en este espacio la aprendiz de machi aprendía a diagnosticar, a reconocer las plantas.

H: Por una parte según lo que yo he observado estas cosas se las van enseñando a las niñas aprendices, pero también les va enseñando su machi maestra, la otra, la muerta, que permanece dentro del kultrún.

A pesar de que la machi ya lo sea como tal, su machi maestra permanece durante toda su vida guiándola y permanece dentro del kultrún.

Es por ello que las machi tocan el kultrún cerca de la oreja, se lo pegan a la cara, precisamente para escuchar lo que les dice su maestra.

C: En el fondo el kultrún es una representación física de la maestra, es la forma de materializarla ¿Es por ello que los dibujos del kultrún son definidos por la machi?

H: Los dibujos son definidos por ellas, pero no son nada novedosos, son casi todos iguales pero tienen cosas que ellas mismas no pueden definir, por ejemplo si es una machi del cielo, es decir, su rehue tiene desde cuatro a siete peldaños puede hacer dibujos que tengan relación con el cielo. Los dibujos representan el tipo de machi

que ella es y por eso la mayoría de machi que van quedando siguen formándose y la cantidad de peldaños va en ascenso a medida que van avanzando en las artes del sanar. Casi no hay rehue de cuatro peldaños.

C: Podríamos decir entonces que la machi aún cuando ya se ha ordenado sigue aprendiendo de la maestra del kultrún, siempre está aprendiendo.

H: Claro, es ella quien le dice no que no entiende o no sabe, además es la que la protege de muchas cosas, por ejemplo de protegerla durante sus momentos de trance.

C: Me llama la atención que se hable de un constante aprender de la machi incluso después de ordenarse, en los textos que he leído de antropología no se menciona esto.

H: El problema de los antropólogos contemporáneos van miran sacan un par de fotos, graban y se llevan todo el material y lo estudian en la casa. Tiempo atrás estaban por lo menos un semestre en terreno, evidentemente que existen excepciones pero es usual no profundizar mucho.

Es que la mayoría no cree, no admiten lo que ven, no creen en nada, pero al no creer en nada se les escapa la mitad de lo que están viendo.

C: Yo creo que también pasa por la diferencia de paradigmas al momento de observar actos mapuche, uno trata de llevar lo que ve a lo que uno conoce y medirlo o analizarlo desde ahí, pero no se cruzan.

H: Eso es lo que tiene que hacer un buen antropólogo no pensar en hacer encajar cosas que no tienen ninguna relación.

Volviendo a lo de las machi, Antonia me contaba que se les debe rezar a las cuatro ancianas machi ¿Y quiénes son estas cuatro ancianas? Son las machi primordiales.

C: Son sus machi guía aparte de la propia que vive en el kultrún, que es un espíritu protector y guía. Entonces se podría decir que hay una etapa de preparación previa

al ser machi, concreta y que incluye aprender a cultivar las plantas, aprender a identificar enfermedades, tocar kultrún, como hacer las ceremonias, pero cuando ella ya es machi sigue este aprendizaje.

H: Ellas no sólo trabajan con plantas, eso es lo más básico, porque la sanación más importante es la que se da en la ceremonia misma de sanación, las plantas también las ocupan e incluso todo el mundo puede saber como sanar con ellas.

C: Incluso Sonia Montecino señala que el conocimiento de las plantas es la generalidad en las mujeres mapuche pero que las machi están en un nivel superior. Es muy importante la tradición oral como un medio fundamental para la preparación de machi.

H: Toda la cultura mapuche tradicional es oral.

Es una característica que cruza la cultura por completo.

La cultura propiamente mapuche es oral, pero valdría la pena también investigar sobre cómo se construye la cultura mapuche en la actualidad, porque lo que uno conoce tiene que ver con las tradiciones más antiguas, y por otra parte lo que uno ve en el campo todavía también está cambiando sobre todo en los últimos tiempos, después del gobierno militar todo cambió para los mapuche, desde ahí todas las medidas políticas que tienen relación con el pueblo mapuche son vergonzosas.

C: De esta manera la relación entre personas mapuche y chilena no logran del todo vivir en armonía y la clase política tampoco hace nada por las comunidades ni las personas mapuche en general.

H: En el caso de los mapuche jóvenes es más fácil adaptarse a las formas de vivir wingka porque ya llevan mucho tiempo viviendo de esta otra forma.

C: Me quedo pensando en las machi guías de las aprendices, y de cómo para ellas debe ser también espacios de aprendizaje importantes, porque si la machi sigue aprendiendo luego de ordenarse machi, lo mismo debe pasar con las guías, siguen aprendiendo de las nuevas generaciones de aprendices.

H: Seguramente, aunque sin decirlo mucho porque para ellos la persona mayor es la que sabe, siempre sabrá más que las personas jóvenes, pero en la práctica uno sabe que eso no es cierto porque muchas de las cosas se van olvidando con los años.

C: Pero con los años se adquieren más vivencias y entre mas prepara más experiencia tendrá la machi guía y eso repercute en el reconocimiento de su propia comunidad.

H: Pero esas mismas experiencias hacen que muchas veces las machi más viejas cambien su carácter. A mi me tocó presenciar a una mujer que tuvo que renunciar a ser machi. Fue muy triste porque estuvo involucrada una antropóloga. Llegamos a una comunidad donde había una machi muy jovencita, no tendría más de dieciocho años, estaba también su madre, no se porque pero simpatizó conmigo, y nos dijo que si queríamos investigar, fuéramos a conversar con su hija que era machi.

Fui con esta antropóloga y le dije que no conocía mucho esta comunidad, que estaba llegando hace poco y le dije que por favor no fuera sola, que sólo fuera conmigo, porque ellos confiaban en mí, a lo que accedió sin problemas.

Pasarían unos dos meses acá en la ciudad, se acercaba a hablar conmigo por si necesitaba algo. Un día llegó a hablar conmigo la mamá de la machi para decirme que su hija se había perdido, estaba muy desesperada y enojada. Le dijo que se había ido con la antropóloga que él mismo había llevado a su casa, le pregunté si había ido a buscarla, no entendía nada, le dije a la mamá de la joven que la investigadora podía ir a la comunidad sólo conmigo y la mujer comentó que ella al día siguiente de haber ido conmigo, había vuelto a la comunidad y que luego iba todos los días. No podía creer lo que me estaba diciendo, pero ella creyó lo que le decía porque me conocía. Le dije que iba inmediatamente para allá y claro me contaron todo lo que había pasado y la mamá de la joven me decía que no le gustaba la investigadora porque era muy elegante y muy linda y nos ofreció muchas cosas como joyas y cosas así. Pero a ella no le gustaba porque nunca trabajaba con la niña dentro de la casa. Al principio en ocasiones uno se aísla un poco para que las chicas puedan conversar con uno mas tranquilas, entonces eso no me llamó

mucho la atención. La investigadora estaba prácticamente todo el día con ella y quería llevarla a Santiago y a mi me había dicho esto pero no le tomé mucha importancia, pero finalmente fue ella la que se llevó a la niña a Santiago. Yo volví para acá y la llamé por teléfono. No estaba en su casa, me dijeron que se había ido a Estados Unidos, le pedí a la persona que me contestó que hablara urgente con ella para decirle que tenía que venir inmediatamente o llamarme por lo menos, para que me diga que pasó con la niña, porque si no los papás harán un reclamo legal y ella es menor de edad, no estaba seguro si eso era cierto pero le dije eso para que se asustara, y la comunidad entera va a hacer algo. Ella respondió: no, (muy exaltada) la fulana es una gran mujer, yo le dije que no me importaba que fuera una gran mujer o no, en ese momento me dio mucha rabia, porque esta niña se perdió y yo fui el que la llevó para allá y soy responsable también le dije, así que le pedí la dirección y me dijo que yo la tenía y claro, recordé que tenía la dirección, pues constantemente me estaba invitando a Santiago. Entonces llamé al número telefónico de esa casa y me contesta la mamá. Yo estaba muy enojado, seguramente le hablé muy duro, el hecho es que le pregunté, y ella empezó a defender a su hija.

C: *(Después de muchas evasivas dice el nombre de la antropóloga)*

¡Ella! He leído todos sus trabajos. Perdón pero no puedo salir de mi asombro.

H: No quería nombrarla, pero bueno ya no importa y no creas todo lo que escribe. Ella es una mujer peligrosa. Pero bueno sigo contando lo anterior.

Comienza su madre a defender a su hija y lo encontré muy raro. Así que le dije: señora donde está su hija, como no va a saber usted donde está y ella insistía en decir que no sabía donde estaba. Me costaba mucho creerlo si era su hija, ¿Cómo no iba a saber donde estaba? Al final, después de tanto insistir me dijo donde estaba, pero le dije que la llamara ella para que le dijera lo que yo le estaba diciendo y que se acordara que se había llevado a esa machi a la ciudad, e insistí en que toda la comunidad estaba desesperada buscándola.

Tuve que ir a la comunidad a explicar, a responsabilizarme frente a las personas, a los longkos, a todos y me dijeron: váyase tranquilo, usted no tiene culpa de nada.

C: ¿Y que pasó?

H: Se la había llevado.

La había dejado como empleada en una casa, pero ¿Cuál era problema? Que pasó como un año y la chica no volvía. Yo a veces iba a ver a la mamá, una mujer de carácter durísimo.

Un día me llama la niña, la machi. Le pregunté donde estaba, me dijo que estaba en Santiago y que se había ido con la antropóloga, que le había prometido que la llevaría a conocer Estados Unidos y Canadá. Ahora estaba en una casa, trabajando como empleada de la casa. Su padre sólo quería viajar a Argentina, estaba esperando el dinero de las cosechas para irse pues para la familia era una vergüenza que ella se hubiera ido de la comunidad. Toda la gente que se había dirigido a la machi no pudo dar seguimiento a sus tratamientos de sanación. Además nunca se había dado el caso de una machi que se fuera de su comunidad.

Bueno y que pasó con la machi: tenía que dejar de ser machi, y ella tuvo que dejar de serlo. Fue una ceremonia terrible, debía dejar de ser machi. Se tenía que hacer una ceremonia donde ella renunciaba a ser machi. El machi de la comunidad se negaba a asistir, decía que no podría soportar el dolor, no se qué me pasaría. No entendí muy bien a que se refería porque claro existen códigos que uno no conoce, pero entendí claro la manera con que me lo dijo, el tono con que me lo dijo. Me dio las gracias porque yo estaba preocupado pero que no podía asistir a esa ceremonia, entonces no estuvo en la ceremonia misma. Cuando empezó todo, la machi comenzó a hacer pedazos todo lo que tenía vinculación con su rol de machi. Todo, todo, todo. La ropa, los instrumentos. Tuvo que hacer pedazos el kultrún. Yo pensaba ¿Cómo va a hacer pedazos su kultrún? Todo lo que iba haciendo lo hacía con mucho dolor. Nadie le quería ayudar. Pero lo mas terrible me acuerdo fue cuando tenía que destruir el rehue. Pensé: no puede hacerlo sola, el rehue es muy pesado, está metido en la tierra, y nadie le quiso ayudar, nadie. Pero no por rabia, sino por miedo, lo veía en sus caras. Al final el único que se atrevió fue un hermano, el menor, que era también el mas cercano con ella. Recuerdo que en el momento que botaron el rehue se produjo un fenómeno muy extraño. El ambiente ya era muy pesado, pero era como si algo pasara al frente de nosotros, algo que no sé describir,

pero lo sentí físicamente, nada imaginado, fue una sensación, fuerte, rápido y la señora, la mamá de la machi, dio un aullido, no sé una cosa terrible y el papá quedó como aplastado. Eso pasó, yo no lo cuento normalmente porque para qué lo voy a contar, además nadie creería. Pero fue todo extrañísimo. No fui mas a esa comunidad.

C: Insisto con los espacios de aprendizaje de las machi y quiero retomar un punto mencionado anteriormente sobre un momento final donde las niñas se iban con la machi que las estaba guiando.

H: Están un tiempo largo, como en un internado que es el momento final antes de ser machi.

C: El momento previo a eso es cuando los padres la observar y sigues sus actividades diarias de cerca.

H: Claro pero también existe otro momento. Adriana me comentaba que también había estado con otras machi, porque a veces pasa que un grupo de machi preparan a la futura sanadora, entonces cada una le enseña sobre lo que más sabe.

C: Es como si cada una fuera especialista en un ámbito de la preparación. Entonces es un grupo de machi, siendo una la que la guía más de cerca.

H: Ella es la machi que la dirige, la maestra directa. Decía que eran bien severas con ella y que no querían que continuara estudiando, que fuera una verdadera mapuche en el fondo. Y por lo mismo la veía constantemente angustiada por eso y en el caso de ella que es poeta era vital, y para ella era una tragedia dejar de estudiar.

C: Cosa que en algún punto se transformaba en un contrasentido para ella pues el gran vehículo de la tradición mapuche es la oralidad.

H: Pero de alguna manera entendió que era parte de dos mundos y que tenía que hacer las dos cosas. Tengo que ser machi por un lado, pero también académica.

C: Adriana, la machi ¿Le contaba sobre algunas pruebas que les hacen antes de ser machi? Porque he leído en algún texto que eran aisladas y que durante algunos días les enterraban la lengua a un árbol.

H: Es posible. Las pruebas son muy duras, incluso pueden ser pruebas físicas.

C: Pero ¿qué pasa si no pasa estas pruebas aún siendo llamada a ser machi?

H: Se supone que la futura machi debería tener la capacidad de superarlas.

Se me hizo tarde, me tengo que ir.

C: Muchísimas gracias por su tiempo.

Entrevista a Jorge Weke (Abril 2013)

Integrante del Parlamento de Cos-Cos, Panguipulli.

Es esta entrevista, los turnos de palabra estarán dados por la letra J para Jorge y la letra C para mí.

C: Estoy haciendo una tesis doctoral de los espacios de aprendizaje de mujeres *machi*. Pero hablaba también con la Poli que tu llevas un trabajo con las comunidades mapuche. Entonces quería que me contaras un poco en qué consiste tu trabajo o las actividades que estás llevando a cabo.

J: Soy Jorge Hueque, actualmente soy vocero del parlamento de Cos-Cos, una organización ancestral que nace a raíz de la conmemoración de los cien años del último parlamento realizado acá en esta región y a partir del 2007 nos constituimos como parlamento de origen mapuche, con una estructura propia. Es un instrumento sociopolítico, cultural que es propio de los mapuche en este caso.

En relación al tema que tú planteas, mi misión, bueno yo tengo alguna experiencia relacionada con la cultura principalmente con este tema. Fui parte en la creación o tratamiento de repente con *machi*, en este caso en la novena región. Yo trabajaba ahí y más o menos conozco la línea de actividades que realizan.

C: Entre esas actividades que tú me estas contando y mirándolo desde fuera, considerando que no viviste el proceso propio de ser *machi*, tú crees que existe realmente un espacio donde ellas aprenden a la manera “occidental” del aprender, por ejemplo que haya otra persona que le enseña, que la guía o según tus observaciones podrías decir que ellas aprenden sólo de los sueños?

J: No, es que hay distintas formas de cómo pueden hacerlo. A veces es por una línea de parentesco, por descendencia principalmente de los antiguos hacia los nuevos. Por lo general se traspasa o se deja pasar una generación. El caso por ejemplo de los abuelos a los padres, en ese caso los nietos podrían recibir con mayor fuerza el hecho de ser *machi*. Esa es la línea consanguínea, digamos la línea familiar cercana.

Hay otro momento en que existen fuerzas naturales y sobrenaturales, espacios determinados. Hay lugares de purificación natural, ahí es donde se puede concentrar con las fuerzas energéticas que nosotros le llamamos mien que son fuerzas de energía espiritual que tienen los lugares y cuando el hombre o la persona en este caso, la persona vive en esos lugares hay un llamado de parte de la naturaleza para que puedan hacerse cargo de algo, en este caso puede ser de machi, puede ser de longko puede ser de ñien pin, puede ser de huepife pero siente un llamado y a partir de ahí si ven alguna visión que en este caso para nosotros se llaman perimontún, alguna visión que está siendo convocada alguna descendencia, una persona de allí. Y ahí no tiene que ver con edad. Si se necesita, el momento oportuno de parte de la propia naturaleza, pueden ser niños, pueden ser adolescentes, pueden ser quizás un poco más adulto. En ese contexto la persona, el hecho de sentirse llamado, empieza a tener una suerte de enfermedades que le llamamos nosotros, que para occidente podría verse como problemas de carácter mental y podría verse por ese lado pero hay que recurrir en este caso a una persona que en este caso podría ser más hábil, en este caso podría ser otra machi que le indique que es lo que se ve en esa persona. Y ahí se puede percibir con certeza lo que ella o lo que esta persona, puede ser machi hombre o machi mujer, lo que puede ser y que tratamiento debe empezar a hacerse a futuro.

C: Entonces en el caso del llamado, se podría decir que el llamado lo genera la propia naturaleza hacia las personas.

J: Es la naturaleza humana por el hecho de la descendencia por un lado, por la naturaleza misma del territorio por el otro lado. También a partir de eso a veces no es muy detectable el perimontún, esto de ver visiones y que se materialice alguna visión que pueden ser animal, pájaro.

C: ¿Son siempre los mismos? ¿Es decir, las personas que tienen los sueños siempre sueñan lo mismo?

J: No no, son diferentes las fuerzas naturales, son distintas. Bueno a partir de allí la machi es quien va a orientar, quien lo va a guiar, quien lo va a formar a esta nueva machi. También ella sabe que tipo de fuerza es. Puede ser la fuerza de un viento, puede ser la fuerza de un menoko en este caso que es el agua desde donde

emerge, la fuerza de algún animal que puede ser algún animal natural. Puede ser por nombrar alguno: un león, un toro, alguna serpiente, lo que sea. Y eso no entra en contradicción entre las fuerzas que se ven, sino que son complementarias a la naturaleza misma. La naturaleza se siente con la finalidad de demostrar a través de esa fuerza lo que se requiere. El hombre o la persona, para no ser machista, la persona en este caso termina siendo como el puente entre lo natural, espiritual y la divinidad en este caso y los seres vivientes físicos. Viene siendo como ese el trampolín que termina siendo finalmente. Y como tiene ese conocimiento de esta fuerza, por lo tanto, es parte también de la medicina, es decir, ahí se le entrega el conocimiento más profundo de saber o de conocer a otros seres, que puede ser a la persona o puede ser también a otro en caso de la naturaleza integra. Por ejemplo, si una persona sufre un tipo de enfermedad, el hecho de pertenecer o ser machi, la propia naturaleza indica que es lo que esa persona vivió antes de enfermarse, que puede ser una enfermedad natural o puede ser alguna enfermedad espiritual. Entonces la machi en este caso ya conformada, le indica a la persona lo que tiene que hacer, si tiene que volver a revivir, tiene que hacer una especie de regresión y curar la enfermedad inicial y a partir de ahí, empezar a vivir y hacerse el tratamiento adecuado para que finalmente pueda quedar normal. Si no lo hiciera así, entonces estaría sólo curando una enfermedad muy inmediata, los síntomas se pueden curar, pero la enfermedad va a permanecer siempre y eso es válido para todas las enfermedades, físicas y también para otras. Si lo contextualizados en el conocimiento wingka, no mapuche, si alguna persona sufre de alguna enfermedad física, por ejemplo un tumor, es porque tiene un problema psicosocial que siempre va a estar gatillando ese problema y que finalmente si no se cura el problema de persona o de la familia, de nada les sirve curar solamente el síntoma como decía antes. Por lo tanto, el traspaso no es cuando para nosotros cuando se desarrolla el tema de la medicina intercultural a veces se ve que sólo la enfermedad que está atacando actualmente y la medicina que pueda atacar actualmente. Entonces eso es como poner un parche.

C: ¿Eso tiene relación con ver al hombre y a la mujer como un todo, no sólo como un ser físico que se tiene que curar sólo a ese nivel la enfermedad, sino que un ser completo?

J: Exactamente, es como tú lo dijiste.

C: Me quedó dando vueltas lo que tú decías sobre cómo la naturaleza es la que entrega el conocimiento a este mediador o mediadora que vendría siendo la machi para sanar a esa otra persona. Es totalmente distinto al paradigma occidental de aprendizaje. Entonces, se podría decir con autoridad que es la naturaleza la que le enseña a ese mediador a sanar por ejemplo a través de los sueños?

J: Mira, claro lo que pasa es que la naturaleza es más sabia que todos nosotros juntos. Pero es un conjunto de elementos del que podríamos hablar. Que todos somos íntegros en el momento de este entramado de complementariedad de los vivientes de la naturaleza. A veces nosotros creemos que somos los seres más racionales y que tenemos cinco sentidos buenos, pero si tú ves algún sentido, nuestro olfato por ejemplo, es muy mínimo, comparado con un jote por ejemplo. Que nuestra visión puede ser más mínima que los pájaros nocturnos y eso te va dando el sentido de que hay elementos, que son mucho más superiores juntos y que nosotros podemos tomar eso como parte de nuestra forma de incorporarlo a nuestra existencia.

Ahora como naturaleza si uno hace un quebrantamiento de la naturaleza, no sé por ejemplo las plantas, una planta, que tenga un lugar donde vive, las formas de crecimiento, los organismos que intervienen con la planta etcétera, todo eso es un conjunto. Pero si llegas a cortar aquello, si llegas a cortar la planta, por naturaleza va a renacer, va a surgir nuevamente. Aunque quieras armar otro, tendría que ser a la fuerza bruta, para que no se regenere pero tiene la capacidad de regenerarse. Por lo tanto, eso es lo que si nosotros actuamos en conjunto con ella, con la naturaleza en este caso, podemos tener una visión mucho más íntegra y podemos saber mucho más que la ciencia occidental.

Creo yo que eso es parte de nuestra filosofía, de nuestra ciencia y que por cierto cuando nos sentimos impregnados en esto, son muy pocas las personas que pueden ser machi, que pueden tener a través de los sueños por ejemplo, ñienpin que tiene a través de los sueños también y que puede indicar los códigos de vida que se tiene a futuro a través de los sueños.

Si uno está impregnado en la naturaleza, esto atraviesa todo organismo, todo cuerpo, todo espíritu atraviesa en uno, va atravesando en las personas, por lo tanto, atraviesa también este mensaje, que uno lo ve a través de los sueños, que no es un tema de interpretación solamente, sino que hay elementos que son indicadores muy esenciales y hay que tomarlo en cuenta para la forma de vida que uno tiene y eso sirve para la familia, para el conjunto de personas que tiene a su alrededor. Y ahí nosotros, por lo menos yo he visto y conversado con personas que por ejemplo, sueñan y pueden ayudar a interpretar los sueños y que lo que ellos dicen en relación a lo que nosotros decimos que muchas veces pueden ser muy cercanos, pero para nosotros puede ser muy legítimo de desarrollar este sentido. A veces tenemos el sentido mucho más, quizás yo no tanto como otras personas, en este caso que tienen cargo, pero se abre como un sexto sentido, que podríamos llamarlo así. Por ejemplo, el hecho de ver materializado un elemento en la naturaleza yo creo que nadie lo ve y si alguien lo ve se considera loco y si lo ve es porque está delirando, se siente así en la naturaleza y hay que hacerle un tratamiento psiquiátrico o un tratamiento psicológico etcétera, pero para nosotros, es la naturaleza que se manifiesta a través de un elemento, en este caso que te decía yo que puede ser un pájaro, un animal, una materialización.

Ahora esto, si tú lo comparas con la ciencia occidental, es como el agua. Aquí hay mucho agua girando en nuestro entorno, está lleno de agua, de humedad pero si tú generas un acercamiento para que se puedan generar estas partículas, por cierto que aquí podemos hacer agua, construir agua, aparentemente. Entonces la dimensión espiritual viene siendo exactamente lo mismo.

A ver, para desarrollar esta idea. Si bien es cierto, hay materiales que son muy duros en este caso las piedras por ejemplo, después tenemos los árboles que son menos duros que las piedras, después tenemos el agua que ya prácticamente se puede transparentar, pero existen físicamente. Después tenemos el aire que ya no se ve pero uno lo puede percibir y después tenemos estas fuerzas espirituales, estas energías que ya no se ve y a veces se presienten o a veces se sienten muy de cerca. Pero si tú lo ves son todas vidas.

C: Pero desde la educación occidental es súper difícil por ejemplo y sobre todo para mi que soy profesora, entender que a través de un sueño yo puedo saber o aprender

cuál es el tratamiento que necesita una persona que está enferma por ejemplo. Entonces pensar y, probablemente no sea así, pero intento todo el tiempo de hacer encajar la cosmovisión mapuche dentro de la caja occidental para poder entenderlo, pero pienso que hay cosas que no voy a poder llevar a un razonamiento solamente occidental porque ¡no se puede! Porque el paradigma es distinto.

J: Así es.

C: Y por ejemplo me imagino que en el caso de las machi, como tú decías el tema de la naturaleza, me imagino que también es la naturaleza la que provee de las plantas que se necesitan para sanar a la gente y que finalmente ella decide cuales son y como trabajarlas en la sanación de las personas.

J: Claro. Mira, si tú vives en un bosque y tienes animales allí en ese bosque, nadie le enseña a un herbívoro que plantas no debe comer, por naturaleza sabe que hay plantas que no debe consumir, porque se causaría un mal a sí mismo. Y los herbívoros no viven porque consumen hierbas nomás. Ahora si uno piensa que el animal no tiene racionalidad en ese contexto, podría comer lo que se le da gusto y gana y podría haber muerto por ese tipo de enfermedades. El caso es que a partir de ahí es una cadena, una cadena de alimentación que después si llegara a morir ese animal, llegarían animales carroñeros que van a ir a comerse ese animal muerto porque consumió una hierba que no correspondía, se mueren también los carroñeros y continúa ese ciclo.

Entonces yo no siento tan difícil encuadrar el conocimiento occidental que yo he conocido, porque uno estudia, uno ha estudiado el conocimiento occidental pero en el caso mapuche, tampoco, seguramente porque yo he vivido en la comunidad, seguramente porque uno ha nacido ahí y se ha criado ahí, a veces ocurre que nuestros padres nos dicen qué tipo de plantas se puede tomar con la mano y que no, etcétera, nunca nos han explicado por qué no, también yo lo explico así a mi niño y, eso pasa porque hay una formación ahí.

C: ¿Y es posible que las machi también tengan un espacio, algunas, no sé si todas pero algunas que tengan un espacio donde otras machi, por ejemplo, que sabe un poco más la pueda ir guiando en algunas cosas en relación a eso?

J: Cuando comienzan sí, tanto los pasos ceremoniales, como los pasos a saber sobre la sabiduría medicinal, que puede ser una primera parte, pero después, una vez estando ya instalada, en el hecho de ser consagrada machi en este caso, es la propia persona con ese conjunto de elementos que puede, con esa trama que te decía yo, que puede lograr crear su propia forma de medicina, no toda la forma metodológica muy repetida digamos, entre una y otra machi, son muy diferentes entre ellas. Porque por un lado, hay alguien que tiene la fuerza del agua por ejemplo. Cuando hablo de la fuerza del agua es porque hay más elementos espirituales allí pero el agua también es parte de un ciclo íntegro, que es parte del ciclo de todas las vidas en este caso. Pero su fuerza como central, es el agua y esa agua tiene relación con otros elementos. Estoy dando ejemplos nada más. Entonces la machi que tenga esa fuerza, el agua en este caso, que hace su trabajo integral y que finalmente toma el conocimiento o la responsabilidad de ese conocimiento o la relación a ese conocimiento la machi para buscar la medicina adecuada que en este caso tiene que darse en una tercera persona, a un tercer individuo y a partir de allí ella puede decir tiene que hacer este tipo de tratamiento, por tanto tiempo, tiene que tomar tal cantidad de medicina, brebaje o lo que sea, de qué manera etcétera. Pero hay otros por ejemplo que pueden tener la fuerza de algún animal y ese animal igual tiene su relación. Vuelve a tener la misma relación con el agua, la relación con las plantas y otro tipo de relación que me indica otra machi que en este caso podría ser que indicarle a través de ese conducto, indicarle qué ejercicio tiene que hacer con ese otro enfermo.

C: O sea que si hacemos un poco las equivalencias, cada según el elemento que tiene es la metodología de sanación que va a tener.

J: Claro.

C: ¿Y podríamos hablar de que el hilo conductor de ese aprendizaje o de esa preparación inicial que tú me señalas, en el caso de las que aprenden de esa forma es la tradición oral con la persona que le está enseñando?

J: No. No es necesariamente. Mira, cuando hay comunicación, o sea mira, la oralidad en este caso se puede traspasar tanto en español como en mapudungun o

en inglés, no sé, hay que tratar de comunicarse de persona a persona. Para nosotros el zungun que significa para nosotros comunicarse y la comunicación se puede traspasar a través de sueños y los sueños son símbolos, signos no necesariamente hablando. El caso por ejemplo de los pájaros también la interpretación que uno hace, después si quiere lo piensa, en el idioma que sea, en la oralidad que sea, pero el mensaje que está entregando es otro el conducto.

Si nosotros por ejemplo como seres humanos nos comunicamos por un lado con la oralidad y por otro lado puede ser también con la gestualidad. Puede ser a través de la telepatía, puede ser a través de muchas otras maneras.

C: O sea hablar solamente de oralidad sería limitar la comunicación en el caso de este aprendizaje.

J: Claro sí, se limita bastante. Mira el hecho de que cuando un Huechafe, enviaba un cona que son guerreros, quería salir a un territorio distinto enviado como mensaje de parte de su padre en este caso y, se iba a conectar con otro longko, le dejaba indicado a través de la oralidad todo lo que tenía que decir allí, la conversación con la otra autoridad. Ese era un tipo de mensaje, pero el otro que iba a recibir el mensaje ya sabía que iba alguien. Que iba a caballo o que iba a pie, no sé, pero sabía que iba a llegar una visita y tenía que recibirlo y ya estaba preparado. ¿Cómo sabía él? Hay códigos, códigos distintos. Que ahí podría ser una especie de telepatía, que podría ser a través del sueño, pero hay otro elemento que para nosotros viene siendo como el arco de comunicación. Por un lado la oralidad, pero lo otro es un arco de conocimiento que se está recepcionando antes, antes que llegue la persona física. En algún momento si esta persona se llegara a cortar en el caso del mensajero, se llegara a cortar por muerte, o no sé, se corta en el camino, queda este mensaje que lo está recibiendo esta persona que está del otro lado también va a saber que algo pasó, algo ocurrió.

Entonces junto todo, tanto el mensaje de la oralidad como un sin número de otros códigos, puede llegar a determinar con exactitud lo que se quiere. Eso en términos de mensaje. Y uno lo puede ver esto en los pájaros, no sé por ejemplo en los pececitos cuando andan en el agua, el algún momento todos se comunican y van

todos para un lado y parten todos para otro lado. No sé si eso pueda llamarse telepatía.

Pero esto ocurre dentro de nuestra visión. De nuestra comunicación.

C: Entonces después cuando ya la machi tiene esta preparación inicial después que otra machi le diga por ejemplo que sí, que va a ser machi ¿Empiezan a tratar las enfermedades solas? ¿Empieza a ser autoridad machi como tal?

J: Sí, ahí ya es machi, ya puede llamar machi. Pero hoy día tengo cierta reticencia con todos los que se creen machi, porque yo he sido parte de la formación de algunos. Yo sé mapudungun, se el tratamiento por un lado, se la forma en que se gesta y hay otros elementos que son complementarios al conocimiento en la creación de la machi.

C: ¿Como qué?

J: Es que hay un sin número de eso, de mensajes que son como inexplicables, que uno les podría llamar presentimiento.

No sé si usted ha tenido alguna vez comunicaciones con sus padres, cuando algo ocurre. Eso se presente. Si yo quiero por ejemplo, si me van a servir un vaso de agua envenenada uno presente que no está bien eso.

C: ¿Como una energía?

J: Claro, existe esa energía.

Yo por ejemplo he sentido la presencia de alguna culebra y yo sé que en alguna parte de repente y lo presiento y lo he visto y existe. Hay una energía que en este caso es del animalito que le trasmite, en este caso al ser humano. Se defienden más por energía que por atacar a otros. Entonces no sé como explicártelo cuando tú me preguntas porque son cosas inexplicables en términos orales.

C: Y ¿Tú puedes participar en la formación de machi sin ser machi?

J: Yo no tengo esa capacidad de hacerlo. Yo puedo ayudar de hacer fuerza, de cona, colaborar etcétera. Puedo estar muy cerca de ellos, porque necesita además bastantes personas, bastante gente.

C: Eso te iba a preguntar ¿No es sólo una persona que la guía en su preparación es un equipo?

J: Es una persona, que en este caso es una machi, que se busca que tiene la fuerza suficiente como para soportar en el caso de esta energía, que se está acercando en este caso a esta persona, entonces tiene que haber una machi más poderosa que la resiste, porque son como energías que vienen a contra-atacar. Entonces alguien tiene que sentar los síntomas de esa persona que se está gestando para ser machi, que en algún momento es un poco peligroso porque si esta fuerza, esta energía aposentada en esta persona, a la presencia en este caso de la machi que tiene poder puede atacar a la propia persona y puede morir, no sé, de algo que finalmente, médicamente le pueden llamar infarto o quizás otra cosa.

C: ¿Entonces a la machi que es la guía quién de la aprendiza quién la elige? ¿Los padres de la aprendiz?

J: No, esto es una cadena. Te explicaba antes que primero tenía que ser ayudada por otras. Ahora pregúntame cuál fue la primera, no lo sé. Pero si aquella que tiene bastante poder.

C: Entonces en esa formación hay mucha más gente aparte de esa machi guía que participan.

J: Esa machi es la que guía, pero también hay que tener la disposición. Yo he tenido como la disposición de participar en eso cuando me han dicho, por qué no ayuda y, he tenido toda la disponibilidad de estar allí sin tener alguna fuerza negativa, distinta que pueda distorsionar esa dinámica. De eso tengo cuidado yo también cuando hay ceremonias si hay alguna energía que esté navegando en contra se detecta también muy rápidamente y puede que las ceremonias sean una especie de simbología nomás y que hay que hacerlo pero no tienen la potencia que se debe, en las condiciones y principalmente para esto, para esta ceremonia de machi, con mayor

razón. En realidad la que detecta cuando hay algo negativo es la propia machi guía. La que detecta cuando hay elementos distorsionadores que se está dentro del círculo. Entonces ella necesita muchas personas a su alrededor, doce personas aproximadamente. Jóvenes que ayuden a hacer fuerza para que estas dos fuerzas tanto la que goza de la machi guía y la reciente puedan llegar a, después de una lucha, puedan llegar a apaciguarse. Lograr entrelazarse entre sí y hasta que finalmente puedan conocerse y calzar las fuerzas divinas que están allí puedan ser muy familiarizarse en este caso. Es como cuando metes una abejita en un panal ajeno y todas las van a atacar pero finalmente termina aprobando diciendo que si, que tiene que ser parte de la familiaridad.

Entrevista a Yolanda Fuentealba (Abril 2013)

Ex funcionaria del programa Orígenes dependiente de CONADI. Gobierno de Chile. Panguipulli.

Es esta entrevista, los turnos de palabra estarán dados por la letra Y para Yolanda y la letra C para mí.

Conversamos en principio sobre los primeros antecedentes de CONADI (corporación nacional de desarrollo indígena) proyecto impulsado por el ex presidente Ricardo Lagos y llevado a cabo durante el período de Michelle Bachelet. Yolanda trabajó en el programa Orígenes que tuvo dos fases, ella trabajó en la segunda. Es un programa pequeño que focaliza sus fuerzas en comunidades para darles acceso a fondos que vienen del banco interamericano del desarrollo que firma un convenio con el estado y baja los dineros para desarrollar proyectos con las comunidades indígenas.

C: ¿Cuál era tu trabajo específico en el programa Orígenes?

Y: Mi trabajo específico en el programa Orígenes era coordinar comunidades indígenas a través de mesas de planificación local, donde las mesas eran a nivel territorial. Por ejemplo había una mesa kultrunkahue donde se agrupaban trece comunidades indígenas y esas mesas se reunían dirigentes de las comunidades, dos de cada comunidad y se sancionaban los proyectos y se repartían los dineros. A cada familia le llegaba un monto y esa plata se trabajaba a través de una consultora privada y una de mis misiones era supervisar el trabajo de las consultoras, la que estaba compuesta por profesionales, se supone que eran cinco o seis profesionales, donde en la realidad no eran mas de dos, que terminaban quedándose con toda la plata. Al final era un triángulo invertido. Las comunidades quedaban con la nada y los que se quedaban con la plata eran los profesionales que trabajaban en las consultoras y los profesionales de Orígenes.

C: Entonces finalmente el programa no cumplía el objetivo inicial que era ayudar con dinero y capacitación a las comunidades.

Y: O sea, cuando las platas eran comunitarias, se juntaba un monto por familia y esa plata se trabajaba a nivel comunitario, donde podías tener hasta cinco, seis o diez millones de pesos que se gastaba de manera colectiva, por ejemplo arreglando una sede social o hacerla. Pero eran cosas impuestas no eran iniciativas de las comunidades, porque además muchas se armaron para recibir este fondo, o sea no eran comunidades realmente, o sea muy pocas de carácter ancestral se focalizaron en el programa Orígenes.

C: Entonces finalmente era un trabajo más asistencialista. Arreglar cosas más que propuestas reales que necesitara las comunidades. Porque finalmente lo que pasa ahora, sobre todo pensando en la recuperación de tierras es que existe resistencia ante la ayuda que pueda prestar el gobierno a través de programas como CONADI o el programa Orígenes.

Y: Claro, indudable, porque al final es una utilización de las comunidades por parte del gobierno para tenerlas tranquilas, esperando dineros que al final es muy poco.

C: ¿Tú sientes que finalmente no era una ayuda real lo que se daba?

Cuando habían comunidades que eran de familia y que se llevaban bien era un aporte, pero lo que hacían o lo que hace mas CONADI es fragmentar y separar las comunidades o sea, conforman comunidades que pueden tener treinta o cuarenta familias, porque la gente lo hace para tener fondos del estado. Pero después el trabajo es poner de acuerdo a las cuarenta familias para generar un proyecto por ejemplo. Era una verdadero caos. Entonces ya habiendo plata de por medio comienzan a pelear, entonces al final pasaba que terminaban todos peleados y ahí gobernaba el estado con sus proyectos y desenfoca la mirada del eje principal que tienen las comunidades de velar por lo que realmente ellos quieren, cosas importantes. Entonces los tienen ahí amarrados, para que peleen entre ellos por cosas sin relevancia.

C: ¿No sientes que puede ser una forma de por parte del estado para que no reclamen lo verdaderamente importante que son las tierras ancestrales?

Y: Es una estrategia para mantenerlos ocupados y no reclamen por las tierras. Y claro, utilizan la pobreza material que ellos tienen, que para el wingka es pobreza, para el mapuche no es pobreza, el mapuche teniendo tierras no es pobre, es una manera distinta de vivir. El mapuche no ve el tema económico, no lo ve productivo. El mapuche vive con lo que tiene nomás.

C: Vive con lo que puede sacar de la tierra.

¿Tienes la sensación que con las ayudas para estudiar que da el gobierno, como la beca indígena pasa lo mismo que con CONADI u Orígenes, en tanto se puede mantener tranquilo al pueblo mapuche, sin reclamar?

Y: Yo creo que eso se convierte en una ayuda más real, porque por ejemplo lo que se ha invertido en educación para los mismos mapuche va a ser bueno.

C: ¿Sí? Tú crees que no podría hacerse un paralelo entre ayuda de beca por ejemplo y la plata que se da en las comunidades?

Y: No, porque al final los chicos reciben concretamente una ayuda cuando tienen ganas de estudiar, cuando no tiene los recursos y ahí tienen ese recurso que si lo aprovechan. Yo estoy de acuerdo con las becas. Lo que si algunos chicos se meten a comunidades para obtener becas y que nunca asisten a reuniones por ejemplo. Pero siento que todo es un círculo vicioso que se ha producido. Por ambos lados se produce manipulación de recursos e información para sacar provecho.

C: En definitiva las personas que acceden a estas ayudas gubernamentales no son los que llevan la lucha por la recuperación de tierras.

Y: No, porque ellos se mantienen al margen de el actuar del gobierno, porque para ellos los mapuche que reciben plata del gobierno son unos vendidos y que claro en alguna medida tienen razón, porque no están peleando, se están vendiendo por un par de billetes sólo para subsistir o para estar un rato tranquilos.

C: Me da la sensación de que el estado no atiende las necesidades reales de ese grupo que no accede a esos beneficios económicos, que son las tierras en definitiva o la no construcción de represas. Entonces finalmente CONADI es un organismo

que en la realidad no se está preocupando por las insuficiencias reales de los mapuche.

Y: Claro porque al final CONADI le pide a las comunidades mantener vigente la personalidad jurídica. Son comunidades que tienen que juntar a sus viejos en la punta del cerro y llevar a alguien para que le asesore una reunión lo único que logra es burocracia y mantener a la comunidad ocupada.

C: Finalmente la ayuda que se da no nace de una necesidad que ellos mismos tengan.

Y: No. La consultora que, en ese tiempo pagaba el programa llegaba y decía: nosotros vamos a trabajar con cinco galpones por dar un ejemplo. Entonces yo decía no porque tenemos primero que hacer un diagnóstico de las comunidades de acuerdo a lo que ellos necesitan. Con esa plata se pueden juntar y hacer proyectos comunitarios, hacer proyectos por familia etc. Por ese punto se peleó mucho con la consultora y por el hecho de ser mapuche yo era estaba en medio de las dos partes.

C: ¿De los proyectos que se llevaron a cabo, pudiste hacer seguimiento de alguno que resultara exitoso, que fuera realmente beneficioso para la comunidad?

Y: Se hicieron varias cosas. Por ejemplo toda la gente quería hacer sedes comunitarias. Esto era pedido por ellos, porque podían pedir caminos o arreglo de redes de agua, cosas que pudieran servirles a todos. Y la gente pedía rukas, y se hicieron varias, pero el tema era si después esas rukas eran utilizadas o no. Porque luego de recibir la ayuda del estado, no se reunían más, porque ya habían conseguido el dinero, y no tenía sentido que se siguieran juntando, no había un tema cultura detrás. Era sólo para obtener los recursos. Entonces muchas de las rukas que se hicieron quedaron inutilizadas, entonces es plata mal invertida. Pero también existen casos que si han invertido muy bien el subsidio.

C: ¿Pero los fondos iban sólo a n beneficio material tangible o habían programas de capacitación también?

Y: Habían programas de capacitación, pero después no se seguía una línea de emprendimiento o para hacer redes. Había un mundo para hacer cosas. Yo trabajé con cincuenta y seis comunidades, cuatro mesas de planificación, todo los coordinadores tenían máximo dos comunidades, pero yo llegué a tener cuatro y de esas cuatro yo hice todos los proyectos culturales y de fortalecimiento para las comunidades, porque a la consultora se les pagaba para que lo hicieran y no lo hacían. Al final la consultora decía que no tenía recursos, se atrasaban los pagos, iban quedando con menos profesionales, las consultoras no tenían la pertinencia para trabajar con la gente, no conocían su realidad, el mundo campesino mapuche. Entonces cuando un programa llega a trabajar con comunidades es totalmente distinto a trabajar con campesinos no mapuche.

C: ¿Y que pasaba con los líderes de las comunidades? Aunque no se si es pertinente la pregunta pensando que algunas se armaban para tener acceso a los fondos.

Y: Las autoridades ancestrales no participaron de estas mesas. Estuvieron siempre alejadas del trabajo con el gobierno, porque no hay confianza, entonces lawentuchefe, machi, ñampines, toda esa gente que son autoridades respetadas dentro de la jerarquía mapuche no participaban del programa Orígenes. Había una resistencia, los viejos no son tontos. Los sabios, porque no faltan los vendidos.

C: ¿Por el hecho de ser mapuche no tenías sentimientos encontrados con tu trabajo dentro de Orígenes?

Y: Claro que si, por eso intenté dar un enfoque distinto al trabajo. Traté de hacer las cosas rápido, que se hicieran bien, traté de hacer proyectos durables, que tuvieran relevancia.

Yo tenía muy buenos líderes y cuando llega el gobierno de derecha me sacaron del programa. Porque tenía mucha llegada con la gente, la gente confiaba mucho en mi.

C: ¿Crees que eso se debía que tenías una actitud distinta o porque se identifican contigo en relación a un origen común?

Y: Una cosa es que mi apellido, Millaguir acá en Panguipulli es el mas antiguo. Mi ascendencia es muy fuerte. Esta zona ha sido siempre territorio Millaguir.

C: ¿Me podrías contar un poco más de eso?

Y: En 1807 llega a la zona un investigador francés. Llega al lago Huenehue, actual lago Panguipulli y se encuentra con un entierro, había muerto un longko. Le cuentan que un hombre de nombre Catiji era el que estaban velando.

Catiji tuvo hijos, Lienpán, Lienpán tuvo a Puelpán, Puelpán tuvo a Millaguir y Millaguir tuvo dos hijos, que fueron Millaguir y Aillapán. Ahí se separa la línea familiar. Después Millaguir tuvo hijos, que eran Segundo, después Tadeo, Federico y Crescencio que es mi abuelo. Yo hacia atrás se de la existencia de nueve generaciones.

Los Millaguir tenían mucho poder, el apellido respetado porque no eran traicioneros. Y de alguna forma creo que también por eso me fui ganando la confianza de la gente, los ayudaba en lo que necesitaran, había complicidad, siempre me preguntaban que hacer. Entonces al final entré a un círculo de gente muy fuerte, entendiendo todos los temas que los mapuche no entienden, y se dejan llevar por lo que les dice el gobierno y se quedan tranquilos y siguen marcando el paso.

C: Con toda esta conversación, me da la sensación de que estamos frente a dos polos mapuche. Podrían separarse entre los que reciben las asignaciones del estado y los que no, siendo estos los que alzan una lucha mucho más profunda en relación a la recuperación de tierras ancestrales, derechos de cultivo, de reconocimiento como pueblo, de gobernar sus propios territorios, siendo estos reconocidos por los chilenos como terroristas y delincuentes.

Y: Flojos, hediondos y borrachos.

C: ¿Qué opinión te merece ese sector de la población mapuche? La que lleva la lucha mas dura, que son encarcelados, que llevan adelante huelgas de hambre, que son atacados por fuerzas policiales en sus propias casas.

Y: Según lo que yo puedo entender, existen muchos montajes. A mi me cuentan que en Ercilla matan gente y queman camiones, pero me queda la duda si son los mapuche o no los que hacen eso. Porque si está lleno de carabineros, como te explicas que sorpresivamente aparezcan camiones o casas quemadas. Entonces para mi eso es un montaje, donde el gobierno se siente flaco en algunas noticias y queman camiones y le echan la culpa a los mapuche y se arma todo. De hecho, el mapuche nunca peleó, el sólo se defendió cuando llegó la invasión.

Para mi ver las injusticias me produce dolor porque es tu sangre. Aunque asumo que también deben haber mapuche que son malos, pero no se puede generalizar.

C: ¿Para ti el pueblo mapuche son una raza fuerte? Porque yo desde fuera, veo que son una raza convencida de la lucha que llevan y que finalmente el gran valor de la raza es la capacidad de lucha.

Y: Sí, y el kimún que tienen los ancianos. El hombre mientras mas viejo es mas sabio. Además la constitución familiar del mapuche no incluye solo a la familia directa, sino que a todos los que tengan lazos sanguíneos, se arma un verdadero clan.

C: Yo sé que con esta pregunta me salgo del centro de la conversación pero ¿Qué pasa con el sincretismo religioso en las comunidades, con la religión católica o evangélica y las creencias propias del pueblo mapuche?

Y: En ese punto, la iglesia evangélica ha causado mucho daño a nuestra cultura, no como religión, sino que a la gente que asiste a los templos evangélicos les prohíben ir a ceremonias mapuche porque para ellos es brujería. Los evangélicos se convierten y se olvidan que tienen cultura. Mientras que en el caso de la iglesia católica existe mas parecido con la religiosidad mapuche, porque existen equivalencias como Chau Ngenechen que es Dios y por ejemplo siempre la he asociado a San Francisco de Asis con las personas mapuche, por su relación con los animales y la naturaleza. San Francisco habla de respetar al hermano menor, querer nuestras plantas. El mapuche es eso, respeto a la naturaleza, con lo que nos da. Espero que eso nunca se pierda.

C: ¿No crees que existe una dicotomía entre ser mapuche y tener una religión occidental?

Y: Yo vi en las comunidades que la mayoría de los mapuche que participaban eran católicos ya asistían a ceremonias tradicionales, pero si eran evangélicos estaba prohibido participar y porque todo lo consideran malo.

C: Es como señala Foerster en relación a los primeros evangelizadores católicos que intentaron hacer estas equivalencias para que el cambio de creencias no fuera tan brusco, dándose cuenta desde esta mirada europea que podía existir esta compatibilidad pero con el tema evangélico esto no existe.

Y: No, en el caso de los evangélicos no pásalo mismo.

C: En Valdivia, machi Millaray había sido agredida verbalmente por la comunidad evangélica de la cárcel, acusándola de bruja. Teniendo uno de los comuneros detenidos con ella, ir al lugar donde se reunían los evangélicos a explicarles que tenían que respetar las distintas creencias.

Y: Cuando entré a Orígenes me di cuenta de tantas cosas. Me volví a identificar y revalorizar como mapuche. Entender la realmente la historia como una invasión. Que llegaron a matar, imponer sus creencias, nos vinieron a quitar todo y ahora nos quieren quitar la memoria, es lo único que les falta quitarnos, porque además existen muy pocos escritos si el gran valor que tiene el mapuche es su cabeza, la tradición oral.

C: Y ¿Cómo crees que el pueblo mapuche puede mantener esa memoria de la que hablas?

Y: Traspasando lo que saben

C: Cambiemos de tema. Hablemos de la. Por primera vez veo una foto de mis bisabuelos en tu casa. No sabía ni siquiera el nombre de mi bisabuela (Mercedes).

Y: El abuelo Juan tenía los ojos azules. Gran parte de la descendencia tiene los ojos claros.

C: Incluido mi abuelo, Heriberto que los tenía verdes.

Es muy raro darle rostro a mi historia familiar. Mi abuela materna fue hija única no reconocida y, a pesar de la curiosidad, nunca pude armar del todo mi árbol, siempre ha sido por el lado paterno, pero mi línea femenina es difusa, compleja y dolorosa.

Y: Todas las familias tiene algo.

C: Muchas gracias por tu tiempo.

Y: Gracias por considerarme para tu trabajo.

Relato de encuentro con Machi Rosita (Marzo 2013) Nueva Imperial, Región de la Araucanía

Llegamos a Nueva Imperial, cerca de Temuco, a media hora en auto.

Se ve muy poca gente en las calles del pueblo. Entrando a la ciudad, se ve una escultura de un hombre mapuche de aproximadamente tres metros de alto, construida en madera ubicada en el bandejón central de la calle principal del pueblo.

Nos alejamos un poco del centro de la ciudad buscando alguna referencia o a quien poder preguntarle y llegamos a un pequeño museo mapuche, donde nos abre la puerta un hombre de un metro sesenta de estatura aproximadamente, ojos azules, pelo rubio.

Me cuenta que es el encargado del museo, sin embargo en el primer piso de este museo que en realidad es una casa hay esculturas en madera.

Comienza a contarme sobre su trabajo, pues las esculturas en madera eran de su autoría. Mientras me contaba esto, un hombre anciano lo esperaba en una habitación que se encontraba junto a este salón principal donde estaba conversando con el escultor y donde aguardaba al término de la conversación para salir juntos del lugar.

El hombre me cuenta que el museo está en el segundo piso y rápidamente cambia de tema para comenzar a contarme cosas sobre su trabajo en madera, cuyo tema principal era la figura humana femenina.

Le pregunto si conoce a alguna machi y me dice que frente al museo vive machi Rosita. Comenzamos a conversar sobre eso y me dice que es una persona muy amable y que viene gente de muchos países a buscarla.

Cruzo la calle para buscar a machi Rosita y es ella misma la que me abre la puerta de su casa.

Tenía el pelo cubierto por un pañuelo, un delantal de flores sobre el cual tenía puestas joyas de plata, llevaba puesta una falda larga negra. Su piel era morena, y tenía los ojos muy redondos y muy negros.

Me presento, le explico que hago ahí en su casa y le pregunto si podría conversar con ella. Me invita a pasar a su casa, pero estaba comiendo con su familia (el olor a comida sale de la casa, es olor a comida casera) y no quise interrumpirla. Le pregunto si puedo ir en otro momento, no acabo de hacer la pregunta y me toma las manos las que estaban a una temperatura evidentemente más alta que las mías.

Quedamos de ir dos horas después a su casa para conversar y llevarla a la casa que tenía en el campo.

Es una persona en extremo amable, sonrío todo el tiempo incluso cuando está hablando. Es muy llana a la conversación.

Es evidente su disposición a conversar. Tiene un modo muy maternal de tratar a las personas, lo que provoca una sensación de comodidad y confianza en mí.

Una de las cosas que más me llamó la atención fue precisamente su amabilidad, contradiciendo algunos relatos o crónicas que señalan que son mujeres muy cerradas o celosas con su espacio y que por lo general no son acogedoras con las personas que llegan a buscarlas, tal como hice yo, golpeando la puerta de su casa para poder entrevistarla y poder hacer la investigación de mi tesis doctoral.

La casa de machi Rosita en Nueva Imperial es de reja baja, color amarillo muy fuerte, ventanas grandes, en el número de la casa tiene un dibujo de un kultrún y tenía un autoadhesivo en una ventana que decía: "Te estamos grabando, sonrío".

Todo lo que dijo Rosita, toda la trayectoria de machi de la señora Rosita es completamente distinta a todos los documentos que he leído de la iniciación de machi.

Llegamos a la casa de machi Rosita luego de la hora de almuerzo y machi Rosita tenía un montón de bidones grandes de cinco litros que me dio a impresión de ser

aguas de hierbas de plantas, me dio esa impresión porque los bidones transparentes contenían agua del mismo color del agua que uno hace cuando hierbe plantas medicinales. La impresión fue un poco confusa luego cuando vimos que los bidones llevaban escrita la leyenda “No tomar”, pienso que si eran aguas medicinales esa leyenda pudo haber sido para que la gente de la casa o su familia no se la tomaran.

Esperamos a que machi Rosita terminara de sacar sus cosas para llevarla a su casa del campo y en ese rato llegó una camioneta con una amiga de machi Rosita que se llevaría los bidones pues no cabían en el auto donde iríamos nosotras. Debíamos esperar también a la hija de machi Rosita con su nieta que también irían a su casa del campo y debían llevar un saco de carbón para hacer una barbacoa de celebración de cumpleaños. Entonces la señora Rosita nos invitó a su casa en el campo, ubicada en Boroa ubicada a 16 kilómetros de Nueva Imperial, cerca de un internado de monjas.

Una vez que estuvieron todos los bidones en la camioneta, machi Rosita se subió al auto de mi amiga en la parte de atrás y yo la acompañé, confieso que con el afán de poder mirarla más de cerca.

Comenzó a contarnos de siempre había sido rebelde y que desde muy pequeña, tres o cuatro años comenzó a soñar. Soñaba que un hombre, que ella relaciona con un longko, le entregaba un canasto con hierbas y que le decía que ese era *su* canasto. Soñaba que el canasto con hierbas pesaba mucho. Paralelo a esto en el mundo real fuera de los sueños, machi Rosita se enfermaba y dibujaba en la tierra una figura circular y repetía el círculo una y otra vez, con una varilla.

Cada vez se enfermaba más. Se acercaba a la gente o conocía gente nueva y se enfermaba. Entonces sus padres la cuidaban evitando que viera gente y así impedir que se enfermara.

Un día su padre le preguntó que qué significaban los círculos que dibujaba en la tierra y machi Rosita respondió haciendo un círculo con un punto en el centro. Fue entonces cuando machi Rosita le dijo que fuera a ver a su hermano que no veía hace muchos años. Que fuera porque lo estaba esperando, que había mucha gente pero que sólo o esperaba a él. El padre de Rosita fue a ver a su hermano, a caballo.

Cuando llegó a ver a su hermano el hombre estaba muy enfermo, efectivamente había mucha gente como había dicho Rosita.

El hermano enfermo no hablaba, pero cuando llegó el padre de Machi Rosita mantuvo una conversación con él. Al volver a casa, el hombre contó la experiencia a su hija y su esposa y entendieron que algo no era normal en Rosita por enfermarse mucho, incluso al punto de tener convulsiones y tener estas especies de visiones. Llevaron a Rosita a la ruka de una machi. Debía ser una mujer que estuviera lejos del lugar donde vivían para que fuera una total desconocida y no pudiera haber influencia social de ningún tipo en el diagnóstico.

Al llegar a la ruka de la machi, había un frasco con orina en el rehue y Rosita se puso a jugar con este frasco y le dijo a la machi que la diagnosticaría que la persona que le había llevado esa orina debía apurarse porque estaba muy enferma y que debía recibir un tratamiento que ella no podría hacer porque era una enfermedad que debía tratar un médico huinka.

La madre de Rosita llamó la atención a la niña por jugar con el frasco y que no lo tomara porque ella no sabía nada, que no opinara porque era sólo una niña. Diciendo esto, la machi vieja, que según Machi Rosita era extremadamente mayor, le dijo a Rosita que iba a ser machi y que su diagnóstico era correcto.

Los padres de Rosita, negándose a esta realidad y al llamado de Machi por tener la idea de que ser machi era ser bruja, la internaron en un colegio de monjas católicas en Boroa muy cerca de donde tiene actualmente su ruka.

Una vez ingresada al internado de monjas, Rosita se siguió enfermando y siguió teniendo sueños.

Rosita cuenta que una vez un compañero se enfermó y le dijo a la monja el diagnóstico de su enfermedad, lo que asustaba a los compañeros y a las mismas monjas que le pedían de todas las formas posibles que dejara de hacer eso porque lo único que lograba era asustar a las personas que la rodeaban.

Rosita como era rebelde y lo declaraba abiertamente, a los 15 o 16 años se enamoró de un hombre que a día de hoy es su esposo, hombre huingka no mapuche.

Querían casarse pero eran menores de edad y sus respectivos padres no dieron la autorización, entonces una amiga de Machi Rosita le sugirió que se embarazara y que así nadie podría impedir el enlace. Volvió al registro civil a pedir hora para casarse con tres meses de embarazo, sin embargo para la ley esto no es válido y tuvieron igualmente que esperar a que fueran mayores de edad para casarse. Se casaron bajo el rito religioso mapuche, por lo que el futuro esposo de Rosita debía dar una dote a la su familia, para casarse con ella.

Los primeros trece años de matrimonio ocultó sus dones de machi porque no quería asustar a su marido ni a la familia de su marido, principalmente a la suegra que también vivía con ellos.

En estos trece años no se vistió con los atuendos típicos de machi, incluso usando pantalón.

Nunca dejó de estar enferma. Pero cuando decidió que no podía esconder más su donde machi y que debía comenzar a ejercer como tal cambió sus ropas y dejó de enfermar. Sin embargo, una vez, cuando ya la decisión de ser machi estaba tomada (aunque la decisión no la toma ella directamente porque son sus dioses los que deciden esto) se vistió de con pantalones y se cayó al suelo, no pudo caminar con normalidad y fue la última vez que usó pantalón.

Desde que se viste como machi y realiza su ejercicio con normalidad nunca más enfermó.

Su poder de machi no descende de su línea femenina familiar como señalan los libros, sino que descende de masculina paterna: su bisabuelo paterno era machi, desde debiera venir su poder.

En el caso de las kalkú ellas no eligen serlo. Es una condición heredada y es el espíritu el que elige en quien alojarse, de alguna manera es lo mismo que con las

machi buenas. El espíritu de machi kalkú elige a quien de su familia le va a dejar el poder. Estas machi nunca van a reconocer que son kalkú pero las machi que no lo son saben quiénes son ellas. Las machi buenas pueden decidir hacer un mal pero no es habitual que lo hagan.

Entramos a la casa, estaba el esposo de Rosita, un hombre muy gordo. Estaba toda su familia. Caminamos a la ruka que tenía afuera del Rehue con cinco peldaños. Los antropólogos dicen que pueden tener de cuatro a siete peldaños.

Dentro de la ruka habían cenizas de un fuego previo. Habían pieles de animal que cubrían todas las paredes de la ruka. Habían sillones por toda la ruka y calderos para hervir hierbas. También había una mesa con ramas de ruda.

Un amiga de Rosita llegó también a conversar y nos contaba que creen que su hija tiene también don de machi y que llevaba desde los 19 años (en ese momento ya tenía 23) teniendo sueños, que se veía con joyas de machi pero que no quiere ser machi todavía, no ha tomado aún la decisión.

Rosita nos decía que las personas que tienen don de machi pueden también ser sanadoras desde otras formas, como la medicina occidental. Contaba el caso de una prima que también tuvo el llamado a ser machi y había estudiado medicina en la universidad y que había canalizado su don de otra manera. Rosita explica que el trasfondo es ayudar, independiente de la forma.

Le pregunté también por qué había sido tan amable conmigo y mi amiga, pues sin conocernos nos invitó a su casa, nos presentó a su familia, incluso nos invitaron a comer y ser parte de la celebración del cumpleaños de su hija. Explica que siempre ha sido así con las personas, que intenta ayudarlas en todas sus formas. Le dije que había llamado mi atención la dulzura con la que había tomado mis manos y le pregunté si ella podía saber que le pasaba a una persona con sólo mirarla y me dijo que sí que supo en cuanto me vió que tenía rasgos de depresión y que “andaba porque tenía que andar” pero que me quedara tranquila porque iba a salir adelante.

Ella diagnostica por la orina, que desde pequeña diagnosticaba por la orina y que seguía haciéndolo de esa manera.

Relato de encuentro con machi Millaray (Marzo 2013)

Cárcel concesionada de Valdivia, Región de Los Ríos

Me bajé del colectivo en la puerta del centro penitenciario y comenzaron a tiritar las piernas.

Antes de bajar, el chofer me pregunta si vengo a hacer una visita a algún interno, le cuento que si pero que ni siquiera sé si ella está en esta cárcel. Me da sus buenos deseos y me indica que, para volver al centro de la ciudad deberé caminar, pues los colectivos ya no llegan hasta acá o tomar una micro, la número 3 que me dejará en la estación de buses de la ciudad.

Camino hasta la entrada intentando afirmar las piernas y que el miedo a la primera vez en una cárcel no se me notara tanto.

Intento explicar que vengo a preguntar si es que machi Millaray Huichalaf se encuentra recluida en este recinto. Me cuesta explicar, me atropello con las palabras, no logro hilar frases coherentes. Miro los uniformes de los gendarmes y a pesar de no tener ninguna experiencia de violencia con uniformados chilenos no puedo evitar tener un poco de miedo. El discurso que había ensayado mentalmente durante el viaje en auto hasta la cárcel no me sirvió de nada. Me quedo un poco en blanco, hablo rápido. Algunas frases ni siquiera yo las entiendo, pero logro explicar que vengo a ver a la machi, que ella no sabe quien soy yo y que no se nada del procedimiento para entrar a hacer visitas a las personas de la cárcel. Me indican que es muy temprano y que debo esperar una hora para hacer el proceso de "enrolamiento" (a las personas que hacen visitas por primera vez se les toma una foto y se les pide la dirección. Esta ficha es asociada a la persona que se va a visitar), que pase a otra recepción. Me hacen pasar y explico lo mismo que antes: "vengo a ver a una persona que es machi, pero ni siquiera sé si está en este lugar". El gendarme, saca un celular y sin mirar, me dice que espere en el sector de bancas hasta la hora del ingreso de visitas que era dentro de una hora y ahí recién sabría si machi Millaray se encontraba en el recinto. No entendía porque no podían darme la información en el momento. Pensaba: tendré que esperar más de una hora para

recién saber si está acá y si no está debía partir rápidamente a la cárcel de Río Bueno en busca de la machi.

Paso al sector de bancas, un lugar muy frío, con colores fuertes, principalmente azul y amarillo. Dos mujeres esperan en el lugar para hacer una visita. Me preguntan si es la primera vez que vengo y les digo que sí. Mi cara, que debe haber sido una mezcla de curiosidad y miedo les debe haber llamado la atención. Además el nerviosismo se me debe haber notado de lejos.

Eran dos mujeres de unos cincuenta años cada una. Son tías de un hombre recluso en el este centro penitenciario. No me explican por qué está ahí, sólo sacan cuentas de cuantos años le quedan de cárcel. ¡Dos! dice una con entusiasmo, mientras la otra señala que es un poco más pero que pronto saldrá con permiso dominical por buena conducta.

Me comentan que tendré que dejar gran parte de mis cosas fuera de la visita. Me dicen que no puedo entrar con mochilas, ni ropa negra (mi camiseta era negra) ni tampoco con la chaqueta verde que llevaba puesta, pues los colores verde y negro están prohibidos para las visitas de los encarcelados. Me cuentan que las cosas que no entran quedan colgadas en una reja sin ninguna seguridad especial y que no es extraño que en ocasiones se roben los celulares, y yo no dejaba de pensar en lo inapropiado de mi atuendo. Se me notaba mucho que era mi primera vez en ese lugar. Llega otra chica de unos 25 años, saluda a todas en general, en principio sólo mujeres. Mientras se saca la chaqueta va contando como hacen la revisión física antes de entrar a ver a los reclusos. Se saca el cinturón de colo-colo y me dice que las hacen pasar a una sala donde se deben desnudar para revisar que no lleven nada prohibido entre la ropa íntima. Dice que es el procedimiento habitual. Se fija en mí y me dice: “tendrás que dejar en la reja la chaqueta y el chaleco, esos colores no los permiten adentro”. Y la verdad era lo que menos me preocupaba, para mí sería quizás más incómodo desnudarme, eso sí que sería difícil, vergonzoso en algún punto y no paraba de pensar en eso. Pasado un rato volví a preguntar al gendarme que cuando me daría la información de si la machi se encontraba o no en ese lugar. Me dijo que esperara en la reja y que en unos diez minutos podría pasar a enrolarme. Me dijo que no esperara en las bancas porque cuando todas entraran yo no lo haría por ese lugar.

Esperé frente a la puerta principal de la cárcel. Miraba el prado de la entrada que debe haber tenido unos 100 metros de largo, mientras que de ancho era prácticamente igual que el recinto. Pensaba en cómo las personas recluidas ni siquiera podían mirar hacia ese prado. Pensaba qué se sentirá estar encerrada en un lugar como ese, me costaba imaginar la idea de estar privada de libertad; no logré encontrar en mi cabeza una idea parecida a esa, simplemente no lo podía imaginar...

Pasé a una pequeña oficina pasada esa reja que llevaba una hora y media mirando. Un gendarme me indica que me siente y le pase mi carnet de identidad. Le pregunto si machi Millaray se encuentra en ese lugar y por fin recibo respuesta. Se encontraba en este recinto junto a otros cuatro comuneros mapuche que fueron encarcelados la noche en que allanaron la casa de machi Millaray. Todos ellos se encontraban en el lugar.

Entramos a una sala donde dejamos las cosas. Me saqué la chaqueta y la mochila y las dejé junto a unos casilleros que se encontraban allí. Un gendarme revisa los alimentos que las visitas llevan a los reclusos. Todo debía ir en bolsas transparentes y los líquidos en botellas traslucidas.

Luego de eso comenzamos a caminar por un pasillo muy largo hasta llegar a la sala donde estaban los comuneros y la machi. Entro y los saludo a todos con amabilidad y un poco de vergüenza, no sabía mucho como reaccionar, no sabía donde sentarme ni que conversar, era una sensación rara de incomodidad pero a la vez de profunda curiosidad.

Saludo a todos/as los/as que están en el lugar, no sabía mucho que hacer, todos eran familiares de los/as detenidos/as y yo sólo quería conversar con la machi. Me siento en la banca al lado de uno de los comuneros, frente a la machi. La observo durante varios minutos, me llama atención que lleva el pelo suelto, muy largo y negro, tomado arriba con unas pequeñas trenzas. La veo más delgada que las últimas fotos que vi de ella antes de la detención. Me quedo mirando su cara que a pesar de la situación sonrío constantemente a la gente. Es una mujer joven, bella y

notoriamente fuerte, líder incluso dentro de la cárcel para sus compañeros detenidos que ven en ella la columna vertebral de la lucha por la defensa del río Pilmaiken

« Machi Millaray Huichalaf, detenida por defender espacio sagrado mapuche williche en el río Pilmaiken. La situación de los machi huichalaf y tito Cañulef de Kunko, se suma a lo que en los últimos días ha sido la detención y juzgamiento al machi Celestino Monsalve, vinculado al incendio en la zona de Yeupeko en casa de la familia Luchsinger, ocurrido en la primera semana de enero »⁸⁸

Comencé a conversar con uno de los comuneros, me preguntó que de donde venía, le conté que venía de Santiago, no le dije mucho más, me parecía más interesante escucharlo a él, que, no sé si tenía frío pero estaba cubierto con un poncho gris muy grueso y un trarilongko⁸⁹ en su frente. Me preguntaba si pertenecía a alguna agrupación o movimiento, le dije que no, que sólo hacía una tesis pero que no era activista ni miembro de ninguna organización. Luego me preguntó si simpatizaba con algún partido político. Le contesté con algo de desgano porque le comenté que la política me parecía muy tráfuga, que nunca sabías si creer o no en los políticos, que las personas con poder se transformaban pero que si tuviera que elegir un partido o una tendencia con la cual identificarme parcialmente sería la izquierda. Me dijo que ellos como mapuches no se identificaban con ningún partido político, que la política no hacía nada por el pueblo mapuche y que ellos se organizaban de manera independiente, como pueblo autónomo, sin creer en los partidos del estado chileno wingka. Comenzamos a hablar sobre la situación del río Pilmaiken, me decía que el gran objetivo que tenían como comunidad era hacerle entender a la gente lo importante que era el agua, no sólo para ellos, sino que para todo el ecosistema. Me decía: “es importante que la gente entienda que sin el agua no existe la vida y por eso el agua de ese río no tiene precio, no se puede cambiar por dinero. Pero claro, los chilenos no entienden”. Me contaba como todos los comuneros, incluida la machi habían enfermado por consumir el agua de la cárcel y comer alimentos que, lo más probable era que estuvieran manipulados con muchos días de anticipación y por ende no fuera comida fresca como ellos están acostumbrados a consumir. Me decía que el agua era lo más complicado porque estaban habituados a tomar agua de

⁸⁸ Nota de prensa de la página ecomapuche.com con fecha 9 de febrero de 2013

⁸⁹ cintillo para la frente

vertiente y el agua de la cárcel incluso tenía cloro. Y por eso hacía tanto énfasis en que la gente supiera la importancia del agua. Me contaba que en las comunidades mapuche se cultivaba la tierra de manera colectiva, todo lo que la tierra daba era repartido para los integrantes del grupo, no había moneda de cambio ni problemas por la cantidad otorgada a cada persona, era un trabajo justo y colaborativo, absolutamente distinto a la forma que tenemos de abastecernos los wingkas o catripache como me dijo un amigo, porque wingka es una palabra que se acerca más a la idea de invasor, mientras que catripache es un término que define a las personas de otras razas, distintas a la mapuche y que quiere compartir, es una persona de confianza. Hasta el momento sólo una persona me ha llamado así, mientras que la palabra wingka la he escuchado sólo para referirse a terceras personas.

Machi Millaray me preguntó: “ñaña de donde viene”, le dije que de Santiago. El término ñaña me parece recurrente. Ya lo había escuchado en la familia de machi Rosita para referirse a las niñas de la familia, mientras que machi Millaray me llamaba también a mi así. Luego, cuando llegó su hija también la llamó “ñañita”. Pregunté a algunas personas si sabían que significaba la palabra y me señalaron que podría significar abuela, pero luego supe que es una palabra que se usa para referirse, en el caso de las mujeres a las hermanas mayores o para dirigirse a una mujer no pariente de manera respetuosa pero amable a la vez. Como me di cuenta que también le llamaban “ñañas” a niñas de las familias, me imaginé que era una palabra amorosa para referirse a ellas y es sin duda una forma de integrar a esa persona a la conversación y hacerte sentir que era bienvenida en el grupo.

Me fue muy difícil conversar con machi Millaray, estaba parte de su familia y era lógico que priorizaría las dos horas de visita carcelaria para estar con ellos. Me sentía contenta sólo de mirarla. En momentos me quedaba mirándola y pensaba en cómo su ropa era diferente al resto de las machi, quizás por una brecha generacional pues ella es la machi más joven que conozco (23 años). Su pelo estaba descubierto, tenía una falda negra hasta la rodilla y en el borde tenía una cinta color azul, de tela brillante, andaba con una blusa negra de raso, un chaleco también negro, pantys negras y zapatos café, parte de sus pantorrillas se cubrían por calcetines largos también café. Y no tenía puestos su trapelacucha. Su esposo llegó más tarde junto a su hija. La alegría era evidente cuando los vio llegar. Él venía

además con plantas para su esposa, consideración especial que según el sistema carcelario está prohibido pues no se pueden ingresar elementos que puedan pudrirse para los internos/as. Mientras tanto, la hija de Millaray repartía piñones a todos los que estábamos en la sala e Hilda, la madre de uno de los comuneros repartía mate para calentar el cuerpo.

El ingreso de plantas fue una de las cosas que más me llamó la atención pues, conversando con algunas personas, me comentaron que había una serie de cosas que no se podían ingresar y algunas prendas de vestir tampoco podían ser llevadas puestas por las visitas. En mi caso, como ni siquiera sabía si machi Millaray se encontraba en esa cárcel, no me preocupé de ir vestida de ninguna manera en especial. No se puede llevar ropa negra ni verde (yo iba con chaleco negro y chaqueta verde con gorro, accesorio con el que tampoco podía ingresar) y las comidas ingresadas a los/as internos/as debían ir en envases transparentes.

Cuando comenzó el ingreso para las visitas, las personas que visitaban a los comuneros mapuches debían esperar en otro sector. Me llamó la atención un par de mujeres, una de ellas era Hilda, que iban vestidas con trajes negros hasta los tobillos y pensaba: “como es posible que pueda entrar si el negro está prohibido”, luego me di cuenta que estas visitas ingresan por otro camino, no son revisadas como lo hacen con las visitas de los presos comunes (no deben desnudarse) sólo se les pasa una paleta detectora de metales, la que, esta vez no fue pasada a las primeras seis personas que entraron a la visita, entre las cuales iba yo. Las cosas eran dejadas en casilleros y no colgadas en las rejas como lo tenían que hacer en el caso de los reos comunes. Incluso sentí cierta empatía por parte de los gendarmes con los familiares de los comuneros. Y fue ese el comentario que me hizo el gendarme que realizó la ficha para mi ingreso. Me dijo: “a los comuneros mapuche se les trata distinto” y le pregunté: distinto... ¿Mejor o peor?, se rió y me dijo “mejor”. Y es que claro, no pueden tratarlos como reos comunes pues no están todavía imputados, además están dentro de la cárcel como presos políticos y se encuentran en un sector de celdas individuales donde se juntan con los presos comunes sólo en el patio. Uno de los comuneros menciona lo incomodo que es para él escuchar a los presos evangélicos con sus cantos, dice que lo desespera y que algunas conductos de los reos le molestaban mucho, que intentaba conversar con ellos pero que no tenía mucha afinidad con la gente.

Pensaba en las “consideraciones especiales” que tenían los mapuche dentro de la cárcel, y claro tiene todo el sentido si pensamos en que muchas organizaciones relacionadas con los derechos humanos como el observatorio de derechos humanos o el Instituto nacional de derechos humanos están pendientes de las condiciones de estas personas. Siendo los últimos en intervenir en sus condiciones de salud, el colegio médico de Chile, quienes en febrero pasado señalaron que todos están enfermos por la dieta que llevan dentro del recinto, que no tiene ninguna relación con la alimentación diaria que llevan fuera de la cárcel.

Aprendí de esta experiencia la importancia de la tierra no sólo para las machi, sino para todos quienes viven en las comunidades. Y no sólo la tierra, también el agua.

Relato de encuentro con machi Juan (Mayo 2013)
Cerro san Cristóbal, Santiago. Región Metropolitana

Por facebook me llegó una información de un machi de Lautaro, un pueblo cercano a Temuco que estaría en Santiago haciendo clases de medicina mapuche.

Si quería asistir a la clase debía usar falda larga y cubrir mi cabello con un pañuelo, como lo usan habitualmente las mujeres mapuche. Decía en el correo que era por respeto, no decía respeto a quien, pero me imagino que respeto al proceso mismo de aprender sobre las plantas que mantienen la salud de las personas mapuche.

Me apunté pensando que no habría mucha gente y que todo sería más o menos impersonal pero llegué al lugar, el punto más alto del cerro San Cristóbal, emplazado en pleno centro de Santiago y las personas que ya habían llegado, sólo mujeres fueron muy amables, inmediatamente me puse a conversar con algunas que ya habían venido a tomar clases con el machi Juan o se dedicaban a terapias alternativas que de una u otra forma se realizan teniendo conocimientos herbolarios como terapias de relajación o masajes con esencias naturales.

Llegué temprano, me interesaba ser puntual para no perder detalle de todo lo que pasara. Hacía mucho frío, la vegetación existente en el lugar es muy generosa, y mantuvo la humedad hasta muy entrada la tarde. En ese lugar se encuentra también la casa de la cultura Anahuac, centro que alberga todas las manifestaciones artísticas realizadas en el cerro. Una enorme casa donde en principio dejamos los bolsos para estar livianos mientras estábamos en la clase que fue en el exterior.

La clase empezaba a las once de la mañana pero el machi se retrasó, venía directo de Temuco y no pudo llegar puntual. En todo ese rato traté de imaginar como era el machi, pensaba que podía ser un poco amanerado, como algunos relatos que hablan de hombres que se visten de mujer, travestis u homosexuales :

« Aunque el shamanismo era ejercido por los dos sexos, la presencia de hombres está vinculada a la pérdida de la identidad masculina desde la infancia » (Sosa : 2001 : 248)

« Los *machis*, según las primeras descripciones de las crónicas, eran hombres cuya característica más común fue el travestismo o la pederastia » (Montecino; Conejeros : 1985 : 18).

« Aunque en nuestros días la vocación chamánica sea principalmente femenina, los hombres no han desertado enteramente. Son todavía homosexuales que se visten de mujer para dirigir las ceremonias » (Métraux : 1973 : 158).

Cómo estaría vestido, cómo hablaría, cómo se movería, cual sería su manera de enseñar, todo intentaba visualizarlo en mi cabeza.

Pasado el tiempo de espera llegó el machi con un grupo de aproximadamente seis o siete personas que lo acompañaban. Saludó a todas las personas que con un abrazo y un beso en la mejilla. A medida que se acercaba a mi, comencé a ponerme nerviosa y cuando se puso al frente y antes de abrazarme me dice: “Nos tocó un lindo día para trabajar” me tomó de los hombros y me dio un beso en la mejilla. Cuando se acercó noté que no tenía ningún olor, ni a perfume ni a plantas como en algún momento pensé, pues creía que si estaba todo el tiempo trabajando con plantas, podría tener su olor pero no era así.

Me concentré en mirarlo. Trataba de hacer un tejido mental entre mis observaciones y lo leído anteriormente. Machi Juan no era amanerado, ni estaba vestido de mujer, no podría decir si era homosexual o no. Era un hombre absolutamente normal.

Vestía pantalones y camiseta negra, unos zapatos de tela también negros y en su cabeza un pañuelo de raso azul al igual que el tapado que llevaba puesto sobre sus hombros. En su pecho el trapelacucha bastante más pequeño que el usado por las mujeres que pude observar.

Comenzamos la clase con una ceremonia frente a un árbol de canelo⁹⁰ que había atrás de la casa de la cultura. El machi comenzó a cantar y a tocar el kultrún, muy cerca de su cara, tal como lo había descrito el profesor Hugo Carrasco en la entrevista que le hice el Temuco, donde decía que se acercaban el kultrún cerca de la cara para escuchar a su espíritu guía que se aloja en el kultrún, de esa manera si

⁹⁰ árbol sagrado para el pueblo mapuche

está cerca del oído del machi puede escuchar sus instrucciones para proceder en el machitún o en este caso en la clase de medicina mapuche. No sé si es una constante entre machi pero al menos corroboro la información dada por Carrasco en semanas anteriores. Durante la ceremonia cada uno tenía una hoja de canelo y alguna otra rama de los arbustos del lugar. El machi decía que debíamos pedir permiso para sacar las ramas y agradecerle por otorgarnos parte de ella. De esa forma, mostramos respeto a la naturaleza y a los elementos que nos otorga.

Mientras el machi cantaba, los/as asistentes movíamos las ramas al ritmo del kultrún. Algunos llevaron sonajeros, lo que intensificaba el ritmo.

Luego de eso nos pusimos al sol (hacía mucho frío y todos/as intentábamos buscar el calor, así que nos sentamos en la terraza de la casa de la cultura que era donde más llegaban los rayos del sol) y el machi llegó con una fuente de madera donde traía infinidad de plantas, hojas y ramas que serían las usadas por el machi para realizar la clase.

Yo tenía algunas nociones sobre herbolaria gracias a mi abuela, como comentaba antes pero generalmente eran a través de infusiones. Esta vez vi cómo las hojas y las ramas pueden ser usadas de múltiples maneras y para múltiples cosas. En algunos casos por ejemplo se debía raspar las ramas y mojarlas con agua de vertiente para convertirlas en cataplasmas para los dolores producidos por la artritis y el reumatismo como es el caso de la planta chen chen lawen.

Además de todas las plantas que pueden ser hervidas o usadas como infusión como el caso de las ramas de maqui, la sarsa parilla o el palo negro se pueden hacer vapores para problemas de sinusitis con triwe, también llamado lawen amargo u hojas de davejoño para los/as niños/as con problemas de brónqueos.

Todo lo fuimos aprendiendo a medida que el machi avanzaba en la clase y nos iba mostrando como se hacía cada preparado, teniendo en común el agua de vertiente, agua pura de la cordillera chilena, sin aditivos químicos que permiten la preparación de las medicinas tal como se hace en el sur de Chile.

A medida que avanzaba la clase me daba cuenta de que el proceso de aprender no era sólo a través de la observación, sino que también los aromas y el tacto eran importantísimos para identificar las diferentes plantas. Por ejemplo, las hojas del maqui pueden ser frotadas con un poco de agua entre las manos hasta que salga una espuma que sirve para bajar la fiebre o tratar la acidez estomacal. Otro caso es el triwe o laurel amargo tiene un olor muy característico, parecido al alcanfor, que se obtiene de frotar de manera suave sus hojas con las manos, de esta manera estamos seguros de que se trata de esta planta y no de otra pues sus hojas pueden confundirse fácilmente con las de otros árboles ya que no tiene nada característico, pero la naturaleza y su sabiduría, facilitaron la tareas de las/os sanadores, otorgando a estas plantas otras características que ayudaran a su diferenciación.

El machi a medida que avanzaba el día nos iba contando cosas sobre la recolección de plantas y los lugares donde iba a buscarlas, de esta manera también se pueden diferenciar las plantas pues crecen en lugares muy específicos como quebradas de cerro. De esa manera el machi sabe en que lugar encontrar las plantas que necesita, además de reducir al máximo cualquier confusión pues esa que crece en la quebrada no crecerá en otra parte.

En el caso de machi Juan que vive en el sur de Chile, recolecta las plantas que crecen de manera silvestre, cosa que en Santiago es imposible pues el clima y la excesiva población de la región impiden el crecimiento de las plantas, es por eso es que la mayoría de las plantas para medicina son traídas del sur y las plantas que crecen en Santiago por lo general no se caracterizan por crecer sólo en esta zona y son más bien de crecimiento universal y casi siempre para preparar infusiones como la menta o la manzanilla que no necesitan de cuidados especiales para crecer y son de fácil crecimiento en pequeños espacios.

Cada planta tenía una característica que no necesariamente se podía observar, también se podía oler y palpar, en el caso de las plantas con hojas mas ásperas o con sensación de terciopelo al tacto. Sin duda fue el aprendizaje de los sentidos, tal como me contó Jorge Hueque, representante del parlamento de Cos-Cos Panguipulli: "aprender a sanar es aprender no sólo observando sino que siendo parte de la naturaleza con todos nuestros sentidos puestos en ella".

Luego de esto hicimos un recorrido por el sector de árboles nativos que había en el cerro San Cristóbal para identificar algunos árboles y sus recomendaciones curativas. Entre todos y todas fuimos haciendo la ruta, comentando colectivamente sobre las propiedades de cada especie, algunas personas se sacaban fotos, otros/as intentaban estar lo más cerca posible del machi para escuchar cada palabra que salía de su boca, yo me quedaba a veces paralizada mirando la ciudad desde el cerro, pensaba lo afortunada que era estando ahí aprendiendo no sólo del machi, sino que de toda la gente que de manera generosa contaba sus experiencias con las plantas. Me daba la sensación de que las personas que asistieron tenían una disposición muy positiva a compartir lo que sabían y por sobre todo a conversar sobre plantas.

Terminado el recorrido nos sentamos en el pasto a compartir comida que fue pedida al momento de la inscripción para llevar a cabo un almuerzo comunitario. Yo llevé piñones araucanos⁹¹, mientras que otras personas llevaron pan artesanal, galletas o fruta. Todo se puso en un gran mantel azul que se instaló en el pasto y donde todos y todas pudimos comer todo lo que había. En ese espacio no sólo compartimos alimentos, también compartimos experiencias, sobre todo las que hacían referencia a la vida sana y el sanar- nos.

Mientras la gente comía me acerqué al machi. Tenía muchas ganas de contarle por qué había llegado a su clase. Le conté que hacía una tesis sobre el aprender a sanar, que vivía en Barcelona y una que otra cosa sobre mi vida. Me miraba con atención. Estábamos frente al canelo mientras conversábamos. Me dijo que le parecía interesante lo que yo hacía que creía en el compartir de los conocimientos y que le parecía muy positivo investigar estos temas, incluso me ofreció su ayuda por si necesitaba algo para la investigación, me dijo que siempre intentaba ayudar a la gente que llegaba a él con la intención de indagar sobre algo que tuviera relación con él o el pueblo mapuche, cree en la generosidad del compartir experiencias. “Siempre me viene a ver gente que está haciendo estas cosas (investigaciones) porque yo no tengo problema en ayudarlos” me dijo al finalizar la conversación.

⁹¹ También llamado ngüilliu, fruto de la araucaria, árbol nativo chileno.

Todas las personas que allí estábamos pudimos conversar con tranquilidad sobre nuestras actividades, el por qué estábamos ahí y llegamos a esta actividad. Estábamos en esa conversación cuando apareció un policía motorizado y nos rodeó a todos los que estábamos comiendo. Quedamos todos en silencio, nos sentimos intimidados, vulnerados en nuestra libertad de compartir alimentos en un lugar de libre acceso. Cuando terminó de rodearnos, el policía preguntó si estaba todo bien. Y todos respondimos que sí, que no había problema y se fue. Luego comentamos que si necesitaba saber si estaba todo bien no tenía necesidad de rodearnos. Fue un momento intimidante que no entendimos mucho por qué pasó, aunque si se relaciona con la imagen que mucha gente tiene sobre los y las mapuche como terroristas, probablemente tenga sentido si el policía tenía ese prejuicio en su cabeza.

Al término de la jornada me quedé con la sensación de haber aprendido como lo hago con mi abuela: tocando plantas, diferenciando olores, observando las formas de las hojas, probando semillas y escuchando cómo y para qué se usa cada planta.

Aprendí sobre sanación con hierbas involucrando todos los sentidos de mi cuerpo, y se hicieron evidentes mis sospechas anteriores: para aprender a sanar no es suficiente con mirar y escuchar. Necesito los cinco sentidos atentos y perceptivos a los mensajes de la ñuke mapu⁹²

⁹² Madre tierra

Apuntes de campo

30-10-12

“Orar al oeste, por donde nace el sol” recibiendo toda la energía siempre las oraciones son al amanecer.

El nacimiento, todo relacionado con las energías renovadas como el wetripantu “la nueva salida del sol”.

Mirar a oriente para orar. El nacimiento del sol con toda su energía. Yo miro a oriente y bebo de su sabiduría. La llevo a mi vida diaria e intento volver a la esencia de mi espíritu mirando a oriente. Estoy en el punto cero de mi mapa.

Incluir esquemas del cuaderno de campo.

Hago mi propio tejido entre la sabiduría ancestral que es parte de mi forma de vivir y por donde sale el sol con la sabiduría de las mujeres de la tierra chilena.

El sol, la luz y los comienzos se esconden y duermen en la tierra de las mujeres que de alguna manera absorben esa luz para hacer lo mismo cada día.

- Mi prima me dio el nombre de una machi de la región donde ella vive, la región de Los Lagos en el sur de Chile para comenzar a tirar millas con la investigación.

Le envié un mail a su correo personal, sin intermediarios. Le conté a grandes rasgos lo que quería hacer. Me respondió que podría ayudarme, pero que le preocupaba el trato que tuviera el tema y que le interesaba dar una buena imagen a la “academia” y la gente que leyera el trabajo. Me preguntaba además cuáles serían sus honorarios y sobre un viaje al final de la investigación . Esto último no lo entendí mucho, no sabía para dónde quería ir. Le contesté que tenía todo el interés de trabajar con ella, que trataría de hacerlo lo mejor posible pero que mis recursos económicos eran muy limitados y, que me era imposible pagarle por su ayuda. Nunca contestó el correo.

Le conté a mi prima sobre esto. Quedó igual de sorprendida que yo.

Sobre el período de enamoramiento de quien colabora en la investigación

- Creo que esto marca el punto en el que dejé de idealizar a las machi. Sentí que dejaban de ser mágicas y pasaban a ser mortales. Creo que eso ayuda a tener menos miedo al momento del encuentro. Aunque no baja mi ansiedad por encontrarme con esas mujeres, tengo fascinación por lo que hacen, como se relacionan con la tierra, como su sabiduría es tan distinta a la que tenemos los chilenos y chilenas.

¿Los paradigmas de sabiduría son también distintos? ¿O es un concepto universal? Creo que me enamora su manera de pensar la vida y la muerte pero tengo claro que debo mantener cierta distancia para poder cuestionar y poner en conflicto la investigación.

-Realicé otro contacto con un centro de sanación mapuche en la comuna de Valdivia (Centro Kalfvgen) En principio se mostraron interesados en ayudar y concretar al menos un encuentro con la machi que lleva las sanaciones del centro pero cuando ya debía concretar fechas, no respondieron más mis mails.

17-11-12

El otro día conversando con una amiga que estudia también en Barcelona y es chilena, me hablaba de lo provechosa que puede ser una conversación con su madre, quien hasta los treinta años vivió en el campo, cerca de Temuco y ha tenido contacto desde muy pequeña con la cultura mapuche. Ella me cuenta cómo en su familia supieron contar en mapudungun antes que en castellano. Con esto pienso en cuanto de mapuche tenemos los chilenos y chilenas sin saberlo? ¿Cuánta medicina utilizada por nosotras sin saber su origen es el realidad medicina mapuche?

20-11-12

Es difícil entrar a las reducciones mapuche. Es difícil ganar las confianzas. Sobre todo pensando en la cantidad de gente que llega a investigar, toma lo que necesita y

se va. Es difícil no convertirse en un fantasma. ¿Cómo puedo hacer para no ser invasiva en mis observaciones?

- Visualizo la investigación como un conjunto de nudos, colores, puntos sobre puntos, texturas. Investigar es como tejer, relajado y con gusto.

Una elige las lanas, los colores, cada punto que se hará, el ganchillo también, cuál es el más cómodo para la mano. De todo eso depende que el tejido al final te guste.

-El proceso de construir o sanar es un relato. El propio relato es sanador. La cultura pone muchos puntos para que los relatos tengan resonancias.

-El feminismo lo entendí como una liberación desde mi propia esencia.

-Caso Lucksinger Mackay
Campesinos gente pobre.

Cuando mueren mapuche a nadie le importa porque son ciudadanos de segunda clase. La violencia no surge desde los mapuche. Lo complicado es una deuda que no se paga. El gobierno no asume responsabilidades. El paradigma occidental ciega.

- Empoderarte de tus necesidades y dejar de pensar que el otro te oprime. Es un desafío para ellos construir con lo que se tiene.

- El cultivo de la tierra es en relación a las necesidades y no con la idea de "explotar".

- Noción de cuidar y proteger pero también de encerrar y de ser herméticos. Tienen un control sobre la mujer desde la idea de encerrar pero con el sentido de cuidar y proteger. Cuando los cercos se rigidizan, comienza el dolor y el sufrimiento.

-Exacerbación de la figura masculina guerrera pero no necesariamente patriarcal.

Encuentro con José Taimante 9-1-13

-Cómo aprender desde el sueño.

-El antropólogo llega hasta el sueño y normaliza el tema del aprendizaje.

- El espacio de aprender no es analizado.

-Revelación de conocimientos a través de los sueños. Poseen una sensibilidad distinta y no siempre son niñas cuando reciben el llamado.

- Las machi que conoce en Padre las casas saben que tienen que enseñar para preservar la cultura.

“La tierra es la madre y se tiene que defender”

“El problema es no tener tierras para cultivar. Deben recorrer mucha más distancia”

“la medicina occidental está permitiendo el espacio a la medicina mapuche”

“El sueño permite comunicarse con las plantas y saber para que sirven”

“El tema de las plantas es también la combinación. Así una reacciona con la otra”

“Cuando a mi madre le dio cáncer me dijeron que no podía mezclar matico con llantén porque la combinación aprieta el estómago. Entonces esas cosas son importante. Interacción de plantas”

“Una machi puede no decir todo lo que sabe pero entre machi siempre se transmite el conocimiento”

“educar a través del sanar: la gente que sana explica que tomas y por qué para sanarte. Te enseña a sanarte”

“si busco una razón a los poderes no los voy a encontrar. Existe una fuerza que va más allá de aprender”

“En un Nguillatún en el bosque de eucaliptus y pino. La machi saltó sobre el rehue y comenzó a moverlo. Porque claro estaba en trance. El trance duró dos horas. Pidió que todos la saludaran y que se sentara. Dijo que desde ese momento se derramaría sangre mapuche. Y comenzaron los enfrentamientos.

El tema va más allá de sanar es una conexión espiritual”

“El machi ayuda a saber si las cosas se hacen o no. Es una persona que orienta, consulta su nehuén y ayuda a sus amigos”

“Los machi tienen una sensibilidad particular”

“Como occidentales le damos características a cada persona. Por ejemplo las machi son más suaves que un hombre común. Su sensibilidad puede ser más parecido al de una mujer”

“Un machi usando los trajes de mujer, con el traje de la machi”

“La ropa de machi tiene relación con los sueños”

“En el sueño se revelan los símbolos que llevará el kultrún. Incluso lo que está dentro del kultrún (Semillas, monedas, etc.)”

“Historia del kultrún: Mundo de la machi

pedir que significa el kultrún

El instrumento que lo conecta con el trance”

“Cuando están en trance hablan mapudungun pero no el habitual y su asistente debe traducir”

“Catripache: personas de otras culturas, el que quiere compartir. Persona de confianza”

COMPARTIR CONOCIMIENTO: “Muy presente en los aprendizajes mapuche. Juntarse con más gente a compartir plantas y semillas”

“los mapuche de Santiago no tienen presente en su formación el aprendizaje a través del juego”

“En los Nguillatún involucrar a los niños. Explicarles el proceso. Entender cada cosa dentro de la ceremonia.

Dar espacio al aprendizaje para los niños. Cosas que la generación anterior aprendió de manera más lenta.

En el campo se participa a través de las rogativas pero en Santiago es un proceso más lento”.

“En Santiago la comunidad no se organiza como lof, es una forma occidentalizada”

“Los niños en Santiago tienen una lógica occidental de vivir. Diferente al sur. Una lógica distinta de vida”

Cambio de paradigma del aprendizaje. Giro al aprender a través del juego.

El tema de la experiencia y el relato.

Hablar sobre la visión romántica de la machi. Imágenes del siglo XIX

Idea de enseñar dando ejemplos.

“Machi: Formación holística. Relación del todo para ser sanadoras y sanadores”

21-02-13

Llegando a Valdivia conocí a una chica, Vanessa, estudiante de último año de trabajo social y comencé a conversar sobre mi entrada a la cárcel para ver a machi Millaray. Lo primero que me preguntó fue en qué cárcel estaba la machi. Pregunta que para mi sorpresa tenía tres respuestas pues había tres cárceles. Yo sólo sabía que estaba en una de alta seguridad.

Luego me comentó que ella había entrado dos veces a la cárcel porque tenía muchas ganas de saber cuál era el funcionamiento de la cárcel, en parte por la carrera que estudiaba y las ganas de ayudar a los reos.

Le comenté que a la machi que quería visitar no le dejaban entrar hierbas para hacer sus medicinas y me dijo que era evidente, que nadie podía entrar plantas y que no era una restricción sólo para ella.

10-03-13 Loncoche

A la fecha no he podido entrevistar a ninguna machi. Luego de la quema y muerte de los Lucksinger Mackay, parte importante de los integrantes de comunidades mapuche no se deja ver. La persecución policial es sin tregua y la gente no accede a conversar conmigo de buenas a primeras, lo que es absolutamente normal, considerando que no saben quien soy y que es lo que busco (una carta de la universidad no es suficiente) He contactado con varias personas que sólo responden lo difícil que es acceder a las machi.

Escribí a una mujer que pertenece a una comunidad en Santiago y que me dijo que intentaría ayudar pero nunca recibí más noticias.

Contacté con un centro de terapia natura cerca de Valdivia y aunque en un principio accedieron a coordinar una entrevista, luego dijeron que el tema no tenía mucho de análisis pues el 95% de los conocimientos de una machi son recibidos en sueños. Les dije que quería saber también sobre el otro 5%. No accedieron a un encuentro. Una de las machi encarceladas (cinco en total a la fecha) era una de mis potenciales entrevistadas. Fue acusada de incendiar un predio cercano al río Pilmaikén. Permanece en la cárcel de alta seguridad de Valdivia y no será liberada hasta dentro de seis meses, cuando se lleve a cabo el juicio.

He enviado una solicitud para hacerle una entrevista al servicio regional ministerial de justicia de Valdivia pero a la fecha no he tenido respuesta.

Ahora estoy en Temuco (X región de la Araucanía) iré en estos días a la biblioteca de la Universidad de la Frontera (UFRO) a buscar literatura que pueda darme alguna pista de cómo aprenden las machi a sanar.

19-03-13 Loncoche-Temuco-Loncoche

El día comienza a las 7a.m. para tomar el bus a Temuco. Antes de bajar del bus, comienzo una conversación casual con mi compañera de asiento la que también iba a la universidad.

Caminé un par de calles sintiendo un poco de frío pero no importaba mucho. La ansiedad era mayor.

Llegué a la biblioteca sin conocer a Pamela, la identifiqué de lejos por la descripción que hizo de sí misma: Pequeña y rubia.

Entramos a la biblioteca. El lugar era parecido a la facultad de bellas artes de la Universidad de Barcelona. Por un momento me sentí en Barcelona de nuevo.

Conocí a Luz, la encargada de la biblioteca central de la Universidad de la Frontera. Una mujer tremendamente simpática conmigo y muy preocupada de mi trabajo, cosa que hace tiempo no sentía.

Pamela me presentó a las personas que trabajaban en la biblioteca y en el Centro de estudios indígenas de la universidad.

Este centro contiene importante documentación bibliográfica sobre pueblos precolombinos, especialmente sobre el mapuche.

Estuve todo el día revisando libros con la ayuda de Luz.

Luego de encontrar información relevante, fui a la copistería para tener copia de la información y la persona que me atendió me dijo: ¿Eres del norte? Y respondí que sí, que era de Santiago. Me preguntaron que estudiaba. Les conté que hacia un doctorado y comenzamos a conversar mientras sacaba las copias.

En un principio tuvieron una actitud bastante hostil que cambió radicalmente cuando comenzamos a conversar. Pero no dejaba de preguntarte por qué pensaban que era del norte ¿Qué me hacía distinta del resto de la gente? Pensé que podía ser algo físico, quizás mis gafas pero luego conversando con Pamela me decía que el hablar

fuerte, con seguridad (rasgo que en la zona no poseen las mujeres) hiciera pensar a las personas de la copistería que era afuerina. Aún pensando en eso no deja de provocarme curiosidad el saber qué me hace diferente del resto de la gente.

Conversación con Luz:

Luz es la encargada de la biblioteca central de la UFRO. Es una mujer pequeña pero llena de energía, además de verse mucho menor de los sesenta y tantos que tiene. Durante la mañana, además de ayudarme a buscar los libros que necesitaba, me invitó a tomar un café y fue en ese momento que comenzamos a hablar sobre ella, sobre Temuco y sobre la gente mapuche. Me comentaba que la gente era un poco hostil al principio y que por lo general no miraban a los ojos cuando les hablabas y que ella sentía que era un rasgo generalizado en la gente de Temuco. Me comentaba también sobre la gran cantidad de beneficios que recibían los estudiantes indígenas por parte del estado. Toda una paradoja.

23-03-13

Nueva Imperial

Machi Rosita- No permite registro alguno ni visual ni de audio

Su ruca está a 16 kms. De Nueva Imperial en la localidad de Boroa.

Su casa de Nueva imperial tienen una antena de tv cable.

Casada con un winka tiene 2 hijos

Usa lentes fotocromáticos

Usa falda hasta los tobillos y un delantal de flores con bolsillos. La mayor parte del tiempo tiene las manos allí.

Tiene todo el witracucha y no sabe cuanto pesa.

Cubre su pelo con un pañuelo lila y no corta su pelo.

Usa también pulseras y anillo en ambas manos.

31-3-13 Domingo capicúa

Cárcel concesionada de Valdivia (segunda visita)s

Visita a machi Millaray Huichalaf (No se permite la entrada de ningún aparato de registro electrónico, como móviles, cámaras de foto o grabadoras de audio)

Trato diferenciado a familiares de comuneros mapuche.

Relación de respeto entre la machi y los hombres detenidos.

Autoridad religiosa de la comunidad pero por sobre todo política. Sus estadías en la cárcel son también una medida de presionar a las autoridades para obtener los objetivos pedidos como comunidad y que son principalmente la no construcción de la represa en el río Pilmaiken.

Relatar como la machi organiza todas las acciones que seguirán como grupo (marchas, charlas, defensoría de los comuneros etc.)

Conversación con Alex: “La importancia del cuidado de la naturaleza, dosificación de los recursos. Sentido de comunidad.

Importancia del aprender a sembrar y cosechar por parte de las nuevas generaciones.

Cómo se deben ir generando los aprendizajes con las nuevas generaciones para que comprendan que el equilibrio de la naturaleza es lo más importante para un vivir armónico entre personas y la naturaleza”

Relación de la machi con otros internos.

- Intenté hacer gestiones con dos machi en Santiago, una que atendía en una consulta en Cerro Blanco, con la que debía comunicarme con su asistente que negó el encuentro al igual que otra machi cucha asistente me dijo que no hacía este tipo de cosas (acced