



Universidad de Concepción  
Dirección de Postgrado  
Facultad de Humanidades y Arte – Programa de Doctorado en Lingüística



**CONFIGURACIÓN DE REALIDAD Y LENGUA: BASES DE UNA  
EPISTEMOLOGÍA DEL MAPUNZUGUN**

Tesis para optar al grado de Doctor en Lingüística

FERNANDO SALVADOR TEILLIER CORONADO  
CONCEPCIÓN-CHILE  
2015

Profesor Guía: Dr. Gastón Salamanca Gutiérrez  
Profesor Co-Guía: Dr. José Antonio Flores Farfán  
Universidad de Concepción

La realización de esta tesis doctoral contó con los apoyos de la Escuela de Graduados de la Universidad de Concepción y CONICYT, a través de los Programas de Becas de Doctorado Nacional del año 2010, y del programa de Beca de Gastos Operacionales, del año 2013.



*A Soraya,  
y a todos quienes en Lumaco y Padre  
Las Casas entregaron y compartieron  
información y afectos.*

*A Osel que participó y a Gustavo que no se enteró*



## **Agradecimientos**

A mis amigos Gabriel Llanquino y Rodrigo Becerra, por su interés y empatía, y sobre todo por su apoyo fundamental en el proceso de recolección de datos y de traducción.

Al programa de Doctorado en Lingüística de la Universidad de Concepción, y en particular a la Dra. Anita Ferreira, sin cuyo interés en desarrollar el campo de la sociolingüística nada de esto habría sido posible. También al Dr. Bernardo Riffo, cuyo apoyo resultó ser fundamental en la culminación del presente proceso de investigación.

Al Dr. Gastón Salamanca y al Dr. José Antonio Flores Farfán por sus comentarios, apoyo y paciencia.



## Resumen

La presente investigación trata sobre la configuración de realidad mediante el uso de una lengua por parte de una comunidad de hablantes. Esta configuración de realidad se considera como esencialmente epistemológica, por lo que se hace emerger el concepto de “epistemología de la lengua”. En primera instancia, se presentan los aspectos teóricos que contribuyeron a la conformación del concepto (Relativismo Lingüístico, Constructivismo Radical y Etnolingüística Cognitiva), explicitando los distintos aportes realizados desde cada perspectiva teórica. A partir de esto, se ofrece una definición tentativa de “epistemología de la lengua” y “epistemología del hablante”, señalando los niveles de sentido que cada una de estas tiene. A modo de presentación concreta del concepto, se propone el desarrollo de la epistemología del mapunzugun a partir del análisis de textos (entrevistas) atinentes a la construcción del conocimiento mapunche, realizadas en mapunzugun a seis hablantes competentes de la lengua en las comunas de Lumaco y Padre Las Casas, Región de la Araucanía. Las entrevistas fueron tratadas desde un alcance metodológico doble: en primer lugar, se realizó una traducción hermenéutica, a partir de la cual se generaron categorías de análisis; y en segundo lugar, estas categorías fueron relevadas mediante el Análisis de Contenido. Como resultados, se generó una definición de epistemología de la lengua, se propuso una aproximación basal a la epistemología del mapunzugun y la definición cognitiva de sus conceptos principales identificados en las entrevistas. Por último, se ofrece un acercamiento a la revitalización y las políticas lingüísticas desde la epistemología del hablante.

## ÍNDICE GENERAL

Introducción.....	1
1. Marco Teórico: Relativismo Lingüístico, Constructivismo Radical y Etnolingüística Cognitiva.....	9
1.1 Relativismo Lingüístico.....	9
1.2 Aspectos históricos del Relativismo Lingüístico.....	11
1.3 Hipótesis Sapir-Whorf.....	18
1.4 Constructivismo Radical.....	30
1.5 Lengua, sociedad y cultura.....	42
1.6 Etnolingüística Cognitiva.....	47
1.7 Sociolingüística y mapunzugun.....	62
1.8 Epistemología del hablante y epistemología de la lengua.....	70
2. Objetivos.....	87
2.1 Objetivo general.....	87
2.2 Objetivos específicos.....	87
3. Metodología.....	88
3.1 Instrumentos de recolección de datos y sesiones de entrevista.....	90
3.2 Configuración de la muestra (participantes).....	95
3.3 Procedimiento, análisis de datos y transcripción de las entrevistas.....	97
3.3.1 Traducción hermenéutica.....	98
3.3.2 Análisis de Contenido.....	102
3.3.3 Definición Cognitiva.....	106
4. Resultados.....	107
4.1 Fundamentos de la epistemología mapunzugun.....	107
4.2 Análisis de las Categorías Conceptuales.....	107
4.2.1 Fuentes de la Visión de Mundo Lingüístico.....	107
4.2.1.1 Zugu.....	108
4.2.1.2 Kupalme.....	111
4.2.1.3 Pewma.....	115
4.2.1.4 Perimo.....	118
4.2.2. Contenidos de la Visión de Mundo Lingüístico Mapunzugun.....	122
4.2.2.1 Kimün.....	122
4.2.2.2 Rakizuam.....	133
4.2.3. Transmisión de Visión de Mundo Lingüístico mapunzugun.....	139
4.2.3.1 Nüxam.....	140
4.2.3.2 Gübam.....	145
4.3 Discusión de la epistemología (visión de mundo) mapunzugun.....	149
4.4 Definición Cognitiva de las unidades de análisis (vocablos), a partir del Análisis de Contenido.....	152
4.4.1 Fuentes de la Visión de Mundo Lingüístico Mapunzugun.....	154
4.4.1.1 Zugu.....	154
4.4.1.2 Kupalme.....	155
4.4.1.3 Pewma.....	156

4.4.1.4 Perimo.....	157
4.4.2 Contenidos de la Visión de Mundo Lingüístico Mapunzugun.....	158
4.2.2.1 Kimün.....	154
4.2.2.2 Rakizuam.....	159
4.4.3 Transmisión de la Visión de Mundo Lingüístico Mapunzugun.....	160
4.4.3.1 Nüxam.....	160
4.4.3.2 Gübam.....	161
5. Consideraciones finales: conclusiones y propuestas de vitalización, interculturalidad y políticas lingüísticas desde la epistemología de la lengua y del hablante.....	162
Referencias.....	196
<b>Anexos (Entrevistas).....</b>	<b>206</b>



*“La ciencia, por suerte o por desgracia, no está condicionada por su dependencia lingüística; quizá lo está de otra manera, pero no como ciencia.”*

*(Gadamer, La Diversidad de las Lenguas)*

## **Introducción**

Al momento de comenzar a vislumbrar los alcances del proyecto de investigación, desarrollado en el segundo año de doctorado, mi interés se encontraba principalmente dentro del campo de las relaciones interculturales, entendiendo estas relaciones como el proceso comunicativo que permite el acoplamiento y el desfase de esquemas de comprensión de mundo diferenciados lingüísticamente. Me interesaba, sobretodo, en los procesos de diferenciación lingüística, enfocándolos en la generación de simetrías y desfases en la configuración de realidad, producto de que cada lengua se otorga una cerradura operativa a partir de su propia construcción de sentido. De esta manera, las relaciones entre lenguas se pueden observar no tan solo a partir de sus atributos cuantificables, sino también desde su reproducción como límites culturales. Pensaba que la especificidad de la relación entre lengua y cultura se genera como manifestación de los procesos de diferenciación entre las distintas lenguas, a partir de los alcances semánticos que sus respectivas estructuras gramaticales les otorgan. En este contexto, propuse, y fue aceptada, la observación de esta especificidad en dos lenguas en contacto: el mapunzugun y el español de Chile, considerando como unidades de observación o de registro clases de palabras “básicas” (verbos, sustantivos y adjetivos) en mapunzugun y español de Chile, a fin de establecer posibilidades comparativas de convergencia y asimetría entre ambas. Su inclusión dentro de un diseño metodológico me permitiría observar las distinciones de

sentido léxico y semántico de cada lengua, estableciendo puntos de contacto comunicativo a partir de los límites de relación entre las palabras escogidas tanto dentro de una lengua, como desde la otra lengua. Esto posibilitaría observar los alcances de la especificidad en la relación lengua y cultura entre las lenguas utilizadas en la investigación.

Sin embargo, a medida que avanzaba en la construcción de la tesis, se me hizo evidente la necesidad de establecer en primer lugar una comprensión monocultural del mapunzugun. La comprensión de los elementos constituyentes de mundo proveniente desde la lengua, a mi parecer, es un requisito sobre el cual se construyen lingüísticamente sus conocimientos y formas de vivir el y en el mundo. Y esta comprensión monocultural no estaba situada a un nivel de análisis lingüístico formal tradicional, sino más bien epistemológico, lo que implicó una primera modificación al ángulo de observación del objeto de estudio. El eje del proceso de observación del objeto de estudio estaba ahora situado en la comprensión de la realidad generada por la particular forma de ordenar lingüísticamente el mundo por una comunidad de hablantes y desde los intereses de la misma. Esta modificación se vio profundizada por la visita a la Universidad de Concepción del Dr. José Antonio Flores Farfán, del Ciesas, México, quien presentó el concepto de “epistemología del hablante”, como una categoría de comprensión sociolingüística en construcción. El concepto implica el reconocimiento explícito de la validez de los constructos de comprensión y comunicación que las lenguas minorizadas tienen y que les lleva a actuar de acuerdo con sus propios intereses y agendas, generando epistemologías y metodologías propias en el marco de procesos de revitalización lingüística. Se trata del empoderamiento de los hablantes en la toma de decisiones relacionadas con las características y operacionalización, esencialmente, como se señaló, de los procesos de revitalización de lenguas minorizadas.

Esta perspectiva teórico/metodológica se encuentra dentro del Relativismo Lingüístico, el cual, en su acepción más general, relaciona las particularidades de la lengua con la cultura que esta crea y en la que se sustenta. La síntesis del Relativismo Lingüístico se encuentra presente en la Hipótesis Sapir-Whorf, la cual se presenta en su forma “blanda” (Relativismo Lingüístico) o en su forma más “dura” (Determinismo Lingüístico). De acuerdo con esta concepción teórica, existe una fuerte relación entre la lengua y la cultura de sus hablantes. Así, la lengua puede influir en la cultura (si bien la magnitud de esta influencia es tema de discusión), o más bien en la forma de vivir y actuar de una comunidad de hablantes en el mundo, o puede determinar los procesos cognitivos. Por lo tanto, una lengua diferente contiene también una visión diferente de mundo.

Más allá de entrar en la discusión sobre la aceptación mayoritaria de la postura “blanda” de la Hipótesis Sapir-Whorf y el rechazo a la postura “dura”, situación que, por lo demás, escapa a las intenciones de esta tesis, quedó claro que el Relativismo Lingüístico, es, evidentemente, el principio teórico sobre el cual se debería sustentar el presente trabajo. Sin embargo, el Relativismo Lingüístico encuentra su origen en un análisis lingüístico profundamente gramatical, entendiendo que es en este nivel donde se encuentra el sustrato cognitivo de comunicación y comprensión del mundo. No obstante, recogiendo los alcances de la tradición hermenéutica contemporánea, se asume que “La realidad no se encuentra contenida ni en el diccionario ni en la gramática” (Ricoeur, 2006: 16). La realidad, como quiera que esta sea entendida, implica una sistematización y una selección de los distintos estímulos cognitivos y sociales que se particularizan dentro de un contexto histórico cuya incorporación genera una cultura y, por lo tanto, un mundo. En este sentido, la realidad en términos sociales implica comunicación, la apropiación simbólica de un sentido y significado desde lo social, cuyo sustrato es el lenguaje, en referencia a otro “algo” que lo

posibilita, pero que solamente puede ser incorporado como referencia lingüística en términos de realidad. La realidad no existe por fuera o con independencia del lenguaje, y este se particulariza en distintos sistemas comunicativos llamados lenguas, cada uno de los cuales reclama de manera constitutiva su propia realidad lingüística. En esto radica la esencia del Relativismo Lingüístico: cada lengua es un mundo con posibilidad de conocer, interpretar y vivir en el mundo propio, y esto es ejercido por los hablantes de esta.

Ahora bien, el Relativismo Lingüístico no ha generado un contexto epistemológico muy rico, limitándose de preferencia a trabajos empíricos, con una perspectiva clásica desde la sociolingüística, la antropología lingüística y la etnografía del habla. En todos ellos, el centro es la búsqueda de la objetivización, al menos como reconstrucción de una lengua desde los intereses indagativos de otra. En general, el interés está dado por el desarrollo de perspectivas eminentemente científicas: la búsqueda de regularidades, clasificación de los actos del habla, las ideologías lingüísticas dentro del campo del ejercicio de poder en y entre lenguas en contacto, cuantificación de hablantes, creación de escalas de vitalidad lingüística, etc. Así, el Relativismo Lingüístico no estaba siendo entendido desde su radicalidad, es decir, desde sus principios de ruptura con una única comprensión de mundo lingüístico. La relevancia epistemológica y, al mismo tiempo, ética del Relativismo Lingüístico radica en la comprensión de la existencia de formas distintas y complejas de experimentar el mundo, las cuales están ubicadas en dimensiones epistemológicas diferentes; es decir, en esquemas de construcción de conocimiento diferentes, a las cuales se les atribuye la misma valoración.

Se requería, entonces, de una postura epistemológica que desde el Relativismo Lingüístico le otorgara sentido a la comprensión de las distintas formas autorrecurrentes, y justificadas desde el propio despliegue explicativo que poseen las lenguas. Para esto, se

asumió que una lengua está situada en una dimensión cognitiva relevante y esta dimensión cognitiva es expresada en términos de comprensión y comunicación de un mundo que se autointerpreta a partir de sus propios esquemas de distinción y de construcción sistémica.

En este contexto, y desde la Etnolingüística Cognitiva y el Constructivismo Radical (en particular el concepto de autopoiesis), se desarrolla la epistemología de la lengua como una herramienta teórica que facilite la comprensión de una lengua desde sus propios sistemas de construcción lingüística de mundo, promoviendo el diálogo desde una monoculturalidad recíproca. Si bien se entiende que no es posible realizar una investigación que no esté dentro de la monoculturalidad lingüística de la ciencia, se propone relevar desde esta la construcción del mundo lingüístico propio de otra lengua, en este caso el mapunzugun. La finalidad de esto se manifiesta en tres planos: a) ofrecer definiciones complejas de los aspectos basales del mundo lingüístico que se está investigando, a partir de sus hablantes, favoreciendo su comprensión compleja, b) promover la emergencia de los esquemas de distinción de los hablantes competentes de la lengua (el conocimiento epistemológico requiere de una alta competencia lingüística) y c) desarrollar metodologías y políticas lingüísticas desde la misma lengua.

Se trata de una propuesta que se define como una perspectiva de investigación/intervención, por lo que debe generar metodologías y políticas de vitalización que se encuentran presentes en la lengua minorizada. Esto hace que el solo plantear la necesidad de vitalizar la lengua, si esto es entendido desde la epistemología de la lengua, ya está actualizando discursivamente los alcances de construcción de mundo que esta tiene. Toda construcción de mundo lingüístico trae consigo alguna forma de transmisión (educativa o formativa) de los preceptos que conforman dicho mundo.

Así, entonces, el Relativismo Lingüístico se hace cargo de sí mismo, separándose de

la ciencia como constructo epistemológico y se asume a sí mismo como una herramienta o instrumento, antes que como una visión de mundo<sup>1</sup> fundamentada, que está más allá de sus propios esquemas de distinción e intereses.

En relación con el mapunzugun como construcción propia de la lengua, una primera aproximación desde las epistemologías tiene que ver con las distintas palabras con las que se le nombra. En su acepción general, se acepta que la lengua de los mapunches es el mapuzungun o el mapunzugun (en el caso del Alto Bío-Bío, es el chedungun), dependiendo de variaciones lingüísticas territoriales. De acuerdo con Gabriel Llanquinao, hablante nativo altamente competente y participante activo en la traducción hermenéutica de la presente tesis, la palabra mapuzungun (o mapunzugun) tiene que ver con conflictos de tierra y no se refiere a la lengua:

“Mapunzugun, sería la palabra correcta para referirse a la lengua; mapún implica lo propio, mapunche, mapunzugun. Mapuzungun, se refiere a conflictos de tierra, no se refiere a la lengua, proviene de relaciones históricas de dominación. Las personas cuando iban a los juzgados u otras instituciones propias de la cultura dominante, generalmente lo hacían por reclamos relacionados con la pérdida de tierras. En ese sentido hablaban sobre un asunto de tierras (mapuzungun) y debido a esto se entendió, de manera errónea, que esta era la denominación de la lengua. La historia sobre los mapunche están referidas a lo mapuche, pero un concepto de lo propio tiene que ver con mapunche. Mapu como tierra es un reduccionismo, en realidad tiene que ver con lo propio, con mapun. Pueblo único (mapunche) que tiene mirada propia, lengua propia (mapunzugun)”.

Haciéndonos cargo de una lectura desde el Relativismo Lingüístico y las epistemologías propias, en la presente tesis se usará el vocablo “mapunzugun”, al momento de referirnos a la lengua de los mapunche. Esto, por otra parte, entrega la tónica de descolonización de la observación académica del mapunzugun, el cual es el fundamento de

---

<sup>1</sup> A modo de aclaración: “visión de mundo lingüístico” se refiere a la definición de Bartszminsky (pag. 49) y por “visión de mundo” se entiende a los procesos cognitivos (físicos, sociales y culturales) individuales, dentro de los cuales el lenguaje se sitúa más bien de manera periférica.

la epistemología de la lengua y por lo tanto de la presente investigación.

En relación con la estructura de la tesis, esta comienza con el desarrollo del Marco Teórico, el cual consiste en la presentación de las perspectivas que sustentan la construcción referencial de la propuesta teórica que fundamenta la investigación desarrollada. En esta instancia, se hace referencia a la construcción de la epistemología de la lengua y del hablante como un aporte teórico propio que permite la comprensión del punto de vista que sostiene la lectura de los datos. En una segunda instancia, se presentan los objetivos, para posteriormente dar paso a la metodología empleada, tanto dentro del proceso de recolección, como de análisis de datos. Posteriormente, se presentan los resultados; se incluyen aquí, básicamente, los fundamentos de la epistemología del mapunzugun y el análisis de las categorías conceptuales asociadas con las fuentes, contenidos y transmisión de la visión de mundo mapunzugun. La sección relacionada con las conclusiones resulta ser más larga de lo habitual debido a que incorpora no solamente lo que podríamos entender tradicionalmente como “conclusiones”, es decir, aspectos focales relacionados con la construcción de una epistemología del mapunzugun, sino que también incluye propuestas de vitalización y políticas lingüísticas que emanan de dicha construcción teórica. Esto es así debido a que, dentro de la propuesta teórica ofrecida, uno de los aspectos centrales es el desarrollo de estrategias que permitan la aplicación de esta dentro del contexto de una sociolingüística activa, es decir, que favorezca su emergencia no tan solo como constructo abstracto, sino, fundamentalmente, y a la vez, asociada al desarrollo de lo que podríamos denominar “prácticas sociolingüísticas”. Dicho de otra manera, se trata de una relación teórico/metodológica cuya finalidad debe ser siempre la de generar propuestas que conduzcan al relevamiento de posibilidades de fortalecimiento, desde sus propias epistemologías y metodologías, de las lenguas minorizadas; en este caso, el

mapunzugun. Por último, se presentarán las transcripciones de las entrevistas realizadas.

Cabe hacer presente que el grafemario utilizado en el cuerpo de la tesis (no en los Anexos) es el Wirilzungun, el cual tiene su origen en el marco de la Formación Inicial Docente de Pedagogía Básica Intercultural de la Universidad Católica de Temuco y cuyos principios centrales en los que se fundamenta son:

1. Socioculturales: Los grafemas deben resguardar los sonidos del mapunzugun, por lo que el grafemario debe contribuir a mantener la oralidad de la lengua. Asimismo, se basa en la diversidad sociocultural que la sociedad mapunche hace en su mundo interno y externo.
2. Lingüísticos: La relación que existe entre fonema y grafema es una convención social, política e histórica, es decir, no existe una relación natural entre sonido y letra. El grafemario se basa en el alfabeto castellano, de origen latino. En la escritura del mapunzugun deberá resguardarse la estructura propia de la lengua mapunche.
3. Pedagógicos: El grafemario estará orientado a introducir la escritura y la lectura en las generaciones de mapunches jóvenes.

La elección del grafemario utilizado en la presente tesis está relacionado fundamentalmente con la preferencia de quien participó en la traducción de los textos (el Dr. © Gabriel Llanquiao), antes que en consideraciones lingüísticas del autor. Cabe destacar que en la transcripción de las entrevistas (contenidas en Anexos), dadas las preferencias de quien las realizó (la *lamgen* Fresia Mellico), el grafemario utilizado es el Raguileo.

## **1. Marco Teórico: Relativismo Lingüístico, Constructivismo Radical y Etnolingüística Cognitiva**

El marco teórico de la presente investigación tiene como objetivo otorgar fundamento a la construcción del concepto de epistemología de la lengua. Para esto se consideró como eje teórico al Relativismo Lingüístico, ya que se parte de la premisa de que la lengua condiciona el cómo se concibe, piensa y se comunica la realidad. A fin de potenciar su despliegue epistemológico, se relacionó el Relativismo Lingüístico con el Constructivismo Radical, por un lado, y por otro, con la Etnolingüística Cognitiva. Las tres bases teóricas ofrecen una concepción de la lengua centrada en su autonomía, cuestionan la perspectiva científica objetivizante y se centran en el observador o hablante como centro de la construcción de una realidad lingüística desde una perspectiva cognitiva. La construcción reflexiva del concepto requirió de un contexto teórico formativo complejo, tomando de cada una de las ofertas teóricas mencionadas elementos que posibilitaron su emergencia.

### **1.1 Relativismo Lingüístico**

La presente tesis se encuentra enmarcada dentro las perspectivas y concepciones de mundo propias del Relativismo Lingüístico. Su interés se refiere fundamentalmente a los vínculos entre lenguaje, pensamiento y cultura (Golluscio, 2002: 38), por lo que se enmarca en la comprensión de las lenguas como “sistemas de reglas que subyacen a comportamientos humanos concretos y diferenciados, son parte de una cultura” (Acero, Bustos, Quezada: 254, 1996). La idea central del Relativismo Lingüístico consiste en que la cultura, a través del lenguaje, afecta la manera en que pensamos y, especialmente, clasificamos el mundo que experimentamos (Gumperz y Levinson, 1996:1). El Relativismo

Lingüístico clásico se despliega fundamentalmente en dos sentidos: 1) Determinismo Lingüístico, aquella tesis que postula la influencia de la lengua sobre las funciones generales del pensamiento, tales como la memoria, la codificación y decodificación, la percepción y la cognición y 2) Relativismo Lingüístico, el que propondría que las estructuras de una lengua pueden llegar a ser tan diferentes a las de otra lengua que resultaría imposible “traducir” o “compaginar” una gramática con la otra (Escalera, 2012: 81). Posteriormente, una tercera perspectiva es la que reconoce Darquennes (2007: 67) en los trabajos de Fishman y que se encuentra relacionada con apreciar la diversidad etnolingüística como recursos sociales de visión de mundo. Esta perspectiva se encuentra asociada al contexto de revitalización lingüística, en particular al considerar el proceso de Reversión del Cambio Lingüístico (Reversing Language Shift, *RLS*), como la recuperación, recreación y retención de una completa forma de vida.

Para Kramsch (1998: 11), el Relativismo Lingüístico consiste en la idea de que diferentes pueblos hablan diferente debido a que piensan diferente y piensan diferente debido a que su lengua les ofrece diferentes posibilidades de expresar el mundo que los rodea. Por su parte, Lucy (1997: 292) señala que la propuesta del Relativismo Lingüístico forma parte de la cuestión general referida a cómo el lenguaje influye en el pensar y clasifica la potencial influencia en tres tipos o niveles: el primero, nivel semiótico, concierne a cómo el hablar cualquier lenguaje natural puede influenciar el pensamiento, hace referencia a si el tener un código con componentes simbólicos (a diferencia de uno confinado a elementos icónicos-indexicales) transforma el pensamiento. El segundo, nivel estructural, también está relacionado con cómo el hablar una o más lenguas naturales particulares puede influir en el pensamiento, pero, en este caso, la cuestión es si configuraciones morfosintácticas de sentido muy diferentes afectan el pensar sobre la

realidad. El tercer nivel, nivel funcional, concierne a si usar el lenguaje en una forma particular (por ejemplo, en la escuela) puede influir en el pensamiento. Se refiere a si las prácticas discursivas afectan el pensar, ya sea por influencias moduladas estructuralmente o influyendo directamente en la interpretación de los contextos de interacción (relatividad discursiva).

En definitiva, el Relativismo Lingüístico apunta a la co-dependencia entre lenguaje y pensamiento, la que se expresa dentro del dominio de la conformación de un tipo particular de sentido y significación de mundo, cuyos alcances y límites se encuentran establecidos culturalmente. Dicho de otra manera, el hablar una lengua estructura los procesos cognitivos, a partir de los cuales se puede comprender y referir socialmente a un mundo que se autorepresenta lingüísticamente.

## **1.2 Aspectos históricos del Relativismo Lingüístico**

De acuerdo con diversos autores, el Relativismo Lingüístico es una escuela de pensamiento que posee una tradición relevante, cuyas raíces se sitúan en la Europa de fines del siglo XVII y mediados del siglo XVIII, tanto en Inglaterra (Locke), Francia (Condillac, Diderot) y Alemania (Hamann, Herder), para luego situarse en los trabajos de Humboldt y Saussure, de fines del siglo XIX (Lucy, 1997: 293). Koerner (1992: 174) hace mención, citando a Justice, de un Relativismo Lingüístico cuya hipótesis estaría dada de manera completa por la relación histórica del pensamiento de Vico-Herder-Humboldt-Sapir-Whorf. Por su parte, Kramsch (1998: 11) señala que los filólogos y lingüistas se han interesado en la diversidad del lenguaje humano y sus sentidos desde el siglo XIX; en particular, en la coincidencia entre el descubrimiento de la academia europea de lenguas orientales como el

sánscrito y el renacimiento del nacionalismo en países como Francia y Alemania. En este contexto, el Relativismo Lingüístico debe ser entendido como una reacción a la supremacía política y militar de Francia desde la noción romántica de la indisociabilidad entre lenguaje y cultura promovida por Herder y Humboldt, los que estaban interesados en incrementar las características únicas de sus lenguas nacionales.

En el presente trabajo se presentará, a modo de ejemplo epistemológico, un breve recorrido por la hipótesis plena del Relativismo Lingüístico, rescatada, como ya se señaló, por Justice (Koerner, 1992: 174), a fin de establecer los supuestos teóricos y de comprensión de mundo que la constituyen.

La lectura de Vico (Toledo, 1998: 131 y sgtes.), como punto de partida del Relativismo Lingüístico, “contiene un criterio de verdad opuesto al de la ciencia cartesiana y válido para la comprensión de la única porción de realidad de la cual se puede obtener un conocimiento verdadero: el mundo de las naciones” o el mundo civil, el cual, en oposición al mundo natural, dada su incertidumbre, se presupone fuera del campo del estudio riguroso relacionado con las cosas, por lo que “investigamos la naturaleza de las cosas, porque ella parece cierta y no investigamos la naturaleza del hombre, porque ella parece, por el arbitrio totalmente incierta”. La apuesta de Vico es la comprensión de que la realidad consiste en un mundo hecho por el hombre, “por lo cual se puede y se debe hallar sus principios en las modificaciones de nuestra propia mente”. El conocimiento verdadero solamente es posible en la vida social, ya que es este el que genera incluso la concepción de conocimiento natural u objetivo.

En resumen, el conocimiento humano genera, en primera instancia, no ciencia, sino sólo conciencia, por lo que el comprender es un acto mental que consiste en aprehender significados interpretándolos a partir de signos sensibles, exteriores, que se observan en la

conducta o en otras manifestaciones de psiquismo, producida por seres humanos que interactúan directa o indirectamente, lo cual incluye tanto a nuestros coetáneos como a nuestros predecesores.

En el caso de Herder, se encuentra también presente de manera relevante la libertad de las facultades representativas del hombre, en el cual este “no será ya una máquina infalible en manos de la naturaleza, sino que se convertirá él mismo en objeto y fin de su trabajo” (Herder en Rodríguez, 2011: 133). El hombre es autorreferente en sus procesos reflexivos, los que le permiten distinguir los objetos, y el lenguaje es, en este contexto, lo que la reflexión engendra como forma de representación del pensamiento. Así, lenguaje y reflexión son simultáneos “para que ésta lleve a cabo sus operaciones necesita formar palabras; el primer pensamiento de un hombre es su primer acto lingüístico” (Herder en Rodríguez, 2011: 137).

Herder se diferencia de la escuela racionalista, la cual sitúa al pensamiento y las ideas como un algo alejado del lenguaje, al señalar que conocemos los objetos al separarlos de los demás por medio de conceptos y palabras, las que constituyen el pensamiento y el lenguaje y que se encuentran indisolublemente unidos. En su crítica a Kant, Herder duda de que “la filosofía pueda establecer una ciencia que determine los principios y la extensión de los conocimientos *a priori*”, ya que “un mismo entendimiento humano constituye sus conceptos, es decir, los enlaza, separa e indica de modo diferente en distintas lenguas” (Rodríguez, 2008: 71). De esta manera, Herder abre el camino al multiculturalismo y la hermenéutica sosteniendo la “existencia concreta de los propios pensamientos, ideas y sistemas filosóficos cuyo verdadero *a priori* sería el lenguaje utilizado por los hombres que piensan; pero estos hombres no son universales abstractos, sino singulares concretos que dependen de una existencia, de una lengua, de una nación, en fin, de unas costumbres y

formas de ser determinadas que los hace estar unidos íntimamente a su suelo-raíz” (Rodríguez, 2008: 73).

Por su parte, la perspectiva de Humboldt se hace cargo de, por un lado, la independencia constitutiva del lenguaje, al afirmar que “el lenguaje nace de sí mismo, gobierna por sí mismo su actividad y goza de una libertad divina, pero que las lenguas están atadas a las naciones a las que pertenecen y dependen de ellas. Pues esto les impone límites determinados” (Humboldt, 1990[1836]: 28), límites que constituyen la fuerza espiritual de una nación, la cual no sigue un curso separado del idioma, “sino que ambos son por entero e indivisiblemente la misma acción de la capacidad intelectual” (Humboldt, 1990[1836]: 60). A su vez, “sin lenguaje simplemente no habría concepto alguno, ni por tanto objeto alguno: no existe propiamente un mundo ya dado con independencia del conocimiento y del lenguaje” (Garagalza, 2003: 242); el lenguaje es un universal trascendente, el cual se subjetiviza en función de su entrelazamiento vivencial presente en la diversidad de las lenguas, o más bien co-creando la expresión objetiva particularizada del espíritu de cada nación.

La relación objetividad/subjetividad del lenguaje lo constituye como un sí mismo trascendente y particular, trascendente como expresión del espíritu humano y particular en la conformación de un espíritu nacional que implica la conformación de las lenguas. La diversidad de las lenguas constituye la condición de posibilidad de la objetividad misma, como un medio de conformación y objetivación de las impresiones sensibles, las cuales se unen con la acción interna del espíritu en una síntesis, de cuya unión se “desprende la representación, la cual se opone entonces a la fuerza subjetiva como objeto, y como tal retorna a ella al ser percibida de nuevo. Mas para esto, es indispensable el lenguaje. Pues al abrirse paso en él el empeño espiritual a través de los labios, su producto retorna luego al

propio oído. De este modo, la representación se traduce en objetividad genuina, sin por ello desprenderse de la subjetividad” (Humboldt, en Garagalza, 2003: 242). En este contexto, la subjetividad es deudora de la objetividad representacional del lenguaje, la que se manifiesta en la multiplicidad de representaciones contenidas en la subjetividad que cada lengua/nación genera desde su “energía espiritual” y su posibilidad lingüística. La estructura de la lengua está profundamente vinculada a todas las demás modalidades de la vida intelectual. Sin embargo, de acuerdo con Humboldt, existen lenguas que poseen una excelencia natural superior a la de otras, lo que es posible por la naturaleza misma de la cosa (Humboldt, 1990 [1836]: 32), por lo que existen lenguas, y por lo tanto energías, que representan una subjetividad apropiativa de mundo que es mejor, más rica y compleja, situándose en una perspectiva nacionalista y evolutiva.

En el caso de Sapir, su relación con el Relativismo Lingüístico se encuentra en los trabajos de Boas, los que plantean una concepción de una antropología de campo en la cual el estudio del lenguaje es tan importante como el estudio de la cultura, de los registros arqueológicos y los restos humanos (Duranti, 2003: 324). Para Sapir, las lenguas “son mucho más que códigos que representan la realidad, pues, además, nos orientan en la interpretación del mundo. Lenguaje y experiencia, por lo tanto, están inextricablemente ligados” (Fernández, 2003: 118). El contenido de toda cultura es expresable en su lengua y no existe realidad lingüística, ya sea como contenido o forma, que no simbolice significados reales, cualquiera sea la actitud respecto a esto de aquellos que pertenecen a otras culturas (Sapir, 1985 [1921]: 10). Diferentes lenguas no pueden representar la misma realidad social, ya que cada lengua o “código lingüístico supone una manera particular de comunicar y comprender la realidad, ya que será el patrón de nuestra lengua el que nos oriente a la hora de seleccionar qué es relevante en nuestra experiencia con miras a su

comunicación” (Fernández, 2003: 119).

Un aspecto a destacar de la postura de Sapir (Duranti, 2003: 325) lo constituye la relación entre lenguaje y psiquis (fundamentalmente, en sus patrones gramaticales y la realidad psicológica del fonema), por lo que una característica profunda del lenguaje es que este puede ser visto como un sistema simbólico, que se refiere de manera diferente, o como sustituto, a la experiencia directa. Sin embargo, la experiencia se debe considerar completamente “interpenetrada” con el lenguaje. Para toda persona normal, la experiencia real o potencial está saturada de verbalismos. Es importante entender que el lenguaje puede no únicamente referirse o moldear, interpretar o descubrir la experiencia, sino que además la sustituye, en el sentido de que es en esas secuencias de comportamiento interpersonal (las experiencias), que forman la gran parte de nuestra vida diaria, en la que habla y acción se suplementan entre sí y la una hace el trabajo de la otra en una red de patrones que no se rompen (Sapir, 1985[1921]: 11 y 12).

No solamente existe una relación entre lengua, cultura y pensamiento que pueda verse únicamente en términos abstractos o generalizables, sino que, al incorporar la dimensión de la acción, estas relaciones son profundamente vivenciales. Con el aporte de Sapir, el Relativismo Lingüístico pasa a constituirse en una suerte de relativismo vivencial, en el que la forma con la que se concibe, comunica y vive el mundo está determinada o depende de los límites simbólicos contenidos en el lenguaje, el que es cultura, pensamiento y acción presente en mayor o menor medida en todas la experiencia de la vida social.

Es Whorf (1978 [fecha desconocida]: 42) quien retoma esta perspectiva epistemológica, al señalar que el sentido se encuentra íntimamente conectado con lo lingüístico: su principio es simbólico, pero el lenguaje es el simbolismo mayor a partir del cual otros simbolismos toman su indicación. Así mismo, el pensar y el pensamiento en una

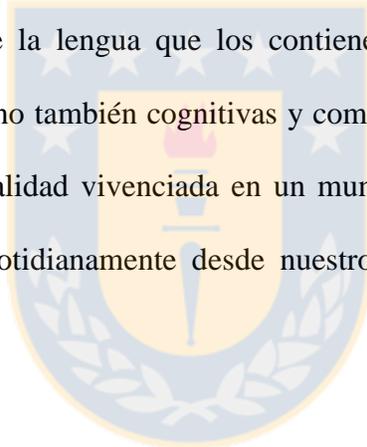
comunidad nativa no es pura y simplemente un problema psicológico, sino más bien cultural: es mayormente un asunto de un agregado cohesivo de un fenómeno cultural que llamamos lenguaje (Whorf, 1978 [circa 1936]: 65). El centro de la cultura se encuentra en la capacidad expresiva simbólica del lenguaje, por lo que una lengua no sería solamente un medio comunicativo, sino que respondería a una concepción colectiva de comprensión y vivencia de mundo. De esta manera, el lenguaje implica también consecuencias no lingüísticas: su uso genera acciones, actitudes y eventos, de manera tal que nuestras orientaciones en la vida cotidiana, nuestros procesos de razonamiento y nuestras filosofías descansan bajo la estructura del lenguaje que nos ha sido heredado (Whorf, 1978[1939]: 134).

Cada lengua se constituye como una cultura que representa y experimenta una realidad, en la que el sentido de las acciones individuales se construye de manera comunitaria. Así, nuestra cultura se encuentra sumida dentro lo que llamamos “pensamiento científico”, el que es una especialización propia de un tipo de lenguaje, el indo-europeo, el cual nos dificulta el comprender que naturaleza y lenguaje están interiormente relacionados, situación conocida desde hace mucho tiempo por varias altas culturas cuya continuidad histórica es mucho más larga que la cultura europea occidental. Este el caso de la India, en cuya cultura está presente el *mantram*, el cual en un nivel cultural simple es una mera encantación de magia primitiva que hasta las más simples culturas poseen, pero que en la alta cultura adquiere un sentido diferente muy intelectual, que trata de la afinidad interna del lenguaje y el orden cósmico (Whorf, 1978[1941]: 249).

Existen diferentes realidades lingüísticas relacionadas con ciertas creencias cuya veracidad encuentra su eficacia como medio de comunicación entre una comunidad de personas. La forma como la persona piensa se encuentra controlada por patrones

inconscientes que consisten en una compleja e imperceptible sistematización de su lenguaje. Cada lengua es un sistema de patrones diferente de otros, en los cuales se ordenan culturalmente las formas y categorías por medio de las cuales la persona no solamente comunica, sino que analiza la naturaleza, notifica o descuida diferentes tipos de relaciones y fenómenos, canaliza su racionamiento y construye la casa de su consciencia (Whorf, 1978 [1941]: 252).

En suma, el Relativismo Lingüístico consiste en el reconocimiento de que la existencia del mundo es una operación social, constituida a partir de una interacción cuyos límites son culturales (y por lo tanto simbólicos) y estos se encuentran profundamente integrados en la estructura de la lengua que los contiene. El lenguaje implica no sólo perspectivas comunicativas, sino también cognitivas y comportamentales, las que desde su entramado constituyen una realidad vivenciada en un mundo construido lingüísticamente del que todos participamos cotidianamente desde nuestro propio y compartido sistema cultural.



### **1.3 Hipótesis Sapir-Whorf**

La faceta más conocida del Relativismo Lingüístico lo constituye la hipótesis Sapir-Whorf, la cual, como se ha señalado anteriormente, reconoce la influencia de la lengua sobre el pensamiento (Lucy, 1997: 291) o reconoce la idea de que la cultura a través del lenguaje afecta la forma en que pensamos, especialmente la forma en que clasificamos el mundo que experimentamos (Gumperz y Levinson, 1996: 2). Esta perspectiva enfatiza en que cada lengua involucra una particular interpretación y no una común y universal (Lucy, 2005: 299). Por otra parte, no existe una diferencia significativa entre el relativismo

lingüístico y el relativismo cultural, incluso en algunos contextos el Relativismo Lingüístico puede ser entendido como relativismo lingüístico cultural (Chatterjee, 1985: 38). En este caso, existen tres términos en la relación: lenguaje, pensamiento y cultura (Gumperz y Levinson, 1996: 1), a lo cual se le debe sumar la dimensión de la acción (Kientpointner, 1996: 475). Antes de entrar a discutir esta relación, se hace necesario exponer la hipótesis en cuestión, la cual no se encuentra desarrollada de manera explícita en los trabajos de ninguno de los autores cuyo nombre la constituyen.

Desde esta perspectiva, el lenguaje consiste en una representación de mundo cuyo límite es señalado a partir de las estructuras gramaticales y de uso de una lengua. El Relativismo Lingüístico, desde la hipótesis de Sapir-Whorf, nos señala que el mundo ofrece un conjunto complicado de imágenes que las mentes de los individuos perciben y organizan a través de un patrón útil para toda una comunidad de hablantes y que está codificada en las estructuras de su lengua (Moreno, 2009: 192). De acuerdo con esta hipótesis, la realidad consiste en la organización social del pensamiento desde el lenguaje y cuyos límites de comprensión simbólica y comunicativa están dados por los alcances de la lengua como combinación posible de sentido. Hablar de una manera es pensar de esa manera.

En términos generales, la hipótesis Sapir-Whorf (o más bien los trabajos de Whorf) ha sido entendida en dos contextos (Golluscio, 2002: 40):

1. Relativismo Lingüístico: se afirma una relación de causalidad (o al menos de influencia) entre la lengua y la cultura de sus hablantes, de manera que el mundo es experimentado y definido de manera diferente en comunidades lingüísticas diferentes y
2. Determinismo Lingüístico: el cual va más allá de señalar que hay

diferencias en la cognición asociadas al lenguaje, para afirmar que éste causa diferencias en la cognición.

Resulta evidente la radicalidad del segundo contexto que se desprende de la hipótesis, por lo que no resulta extraño su rechazo (Golluscio, 2002: 40). Así, las diferencias en la cognición, comprensión y comunicación de la realidad se centran en un plano meramente lingüístico, dejando fuera las otras variables presentes en la conformación de la realidad sociocultural. Ahora, parece más bien que la diferencia entre Relativismo y Determinismo Lingüístico no es más que un accidente académico motivado por las dificultades de contrastar los supuestos presentes en la hipótesis de manera tal que satisfaga los requerimientos de la ciencia formal, ya que toda representación de realidad, incluso aquella que establece la negación del determinismo, se encuentra situada en un contexto de significado lingüístico particular. Se establece desde el discurso académico la negación del Determinismo Lingüístico, para lo cual se emplea el lenguaje de manera tal que evidentemente este causa diferencias, en este caso, en la cognición centrada en los contenidos lingüísticos de la ciencia formal.

No existe mejor ejemplo de Determinismo Lingüístico que el contenido en las aseveraciones de la ciencia, discurso que además contiene claras pretensiones de universalidad extralingüística. Y si este contiene referencias empíricas, estas solo son posibles no en sí mismas, sino en su presentación dentro de una descripción y explicación lingüística que le otorga sentido y contexto de significación, por lo que se encuentra establecida culturalmente como apropiación académica de la realidad. Si digo que el Determinismo Lingüístico debe ser rechazado es porque pienso de esa manera. Y si pienso, digo de la misma manera. No existe, en este sentido, una separación clara entre Relativismo

y Determinismo, estableciéndose una mera relación de grados de dependencia entre lenguaje y pensamiento, relación de la cual resulta siempre un específico sistema cognitivo. Así, entonces, más que relaciones de causalidad, resulta apropiado establecer relaciones de co-emergencia o co-dependencia. Es evidente que al establecer la relación de co-dependencia entre pensamiento y lenguaje, en cierto modo se modifican los supuestos de causalidad presentes en ambas versiones de la hipótesis de Sapir-Whorf, pero sus principios básicos que dicen relación con la influencia del lenguaje en los procesos de cognición se mantienen inalterados.

En su acepción original, la hipótesis Sapir-Whorf está relacionada con la constatación de que el trasfondo del sistema lingüístico (en otras palabras, la gramática) consiste en un programa y guía para la actividad mental de los individuos, para sus análisis e impresiones (Whorf, en Kövecses, 2006: 13), de manera tal que todos los observadores no se guían por la misma evidencia física en la misma imagen del universo, a no ser que tengan similar historial lingüístico o estos puedan ser de alguna manera calibrados (Whorf, 1978 [1940]: 214). Esta primera lectura de la hipótesis nos remite a lo que Duranti (2003: 326) denomina el Primer Paradigma del estudio de la relación entre lenguaje y cultura, el cual tiene como meta la descripción y documentación de lenguas indígenas (especialmente de Norteamérica), enfocándolas desde una perspectiva léxico-gramatical, es decir, reguladas y regidas por estructuras lingüísticas que representan relaciones inconscientes y arbitrarias en el lenguaje, a partir de un sistema simbólico arbitrario y una realidad también arbitraria. Estos trabajos se realizaron desde la perspectiva de los estudios comparativos, asumiendo como centro el Relativismo Lingüístico, y considerando como unidad de análisis las oraciones, palabras, morfemas y, con posterioridad a 1920, fonemas y textos (mitos y cuentos tradicionales).

El interés en el Relativismo Lingüístico (y, por ende, en la hipótesis Sapir-Whorf) decayó a partir de la presentación del trabajo de Berlin y Kay (1969), el cual a través de un estudio sobre la terminología del color en distintas lenguas sugirió que la cognición es un proceso “fisiológico innato antes que culturalmente adquirido” (Escalera, 2012: 69), por un lado, y por otro, debido a que se dejó de comprender al lenguaje como una ventana a la mente humana, en el sentido de Boas, y se le entendió como un fenómeno social que requiere ser estudiado no en un contexto de informantes aislados, sino en el medio de eventos o actividades del habla. El objetivo, en este contexto, era documentar y otorgar sentido a las variaciones lingüísticas entre hablantes y eventos, antes que desarrollar una visión de mundo o percepción de la realidad. Se trata de la separación de los aspectos cognitivos dentro del estudio del lenguaje y la incorporación de manera relevante de la comprensión de este como un dominio culturalmente organizado y de organización cultural, cuyo marco referencial se encuentra situado en la variación lingüística y la relación entre lenguaje y contexto (Duranti, 2003: 329-330). Esta visión constituye el Segundo Paradigma, el cual se encuentra alejado del Relativismo Lingüístico en un sentido estricto (es decir, de la relación entre lenguaje y pensamiento o procesos cognitivos, si se prefiere), centrandó el interés en el lenguaje dentro de su contexto social de uso antes que en sus relaciones cognitivas.

La comprensión del lenguaje como una dimensión relevante de la interacción social sitúa a este como algo más que un mero sistema cuyas posibilidades explicativas y descriptivas se encuentran en sí mismo; más bien, se concibe como una herramienta al servicio de la comunicación. El lenguaje no consiste únicamente en una estructura monolítica de fenómenos observables y cuantificables, sino que aparece como un elemento constituyente de la sociedad humana (García, 1993: 14).

Uno de los aspectos centrales que surgen a partir de la constatación del lenguaje como un elemento profundamente vinculado con la dimensión social consiste en el desarrollo de un nuevo campo de observación de las relaciones de la lengua con el habla, asociado a variables y contextos sociales, campo en el cual se sitúan la sociolingüística, la sociología del lenguaje y la antropología lingüística. Dentro de una definición amplia, este campo es entendido como “el estudio de aquellos fenómenos lingüísticos que tienen relación con factores de tipo social. Estos factores sociales incluyen: a) los diferentes sistemas de organización política, económica, social y geográfica de una sociedad; b) factores individuales que tienen repercusiones sobre la organización social en general, como la edad, el sexo, la raza, y el nivel de instrucción; c) aspectos históricos y étnico-culturales; d) la situación inmediata que rodea la interacción; en una palabra, lo que se ha llamado el *contexto externo* en que ocurren los hechos lingüísticos” (Silva-Corvalán 2001:1).

Si nos situamos en un contexto más específico, la sociolingüística consiste fundamentalmente en a) el estudio de la variación lingüística, entendida esta como el estudio de las variaciones en el uso de elementos lingüísticos, sin que esto implique alteraciones en los aspectos semánticos en los que se sitúan (Moreno, 2009), es decir, cambios fonéticos en el contexto de comunidades de habla (Labov, 1991[1972]: 1) y b) las relaciones sociales funcionales (padre/hijo, alumno/profesor, etc.) y su injerencia en el uso de parcelas del repertorio verbal (estilos o registros) en un determinado grupo social (García, 1993: 15).

Por su parte, para Chambers (2003: 2), el dominio de la sociolingüística lo constituye las diversas inferencias que se encuentran presentes tácitamente en el uso del lenguaje por parte de un hablante, las que estarían agrupadas en cinco categorías distintas:

características personales (asociadas a diferencias fonéticas), características estilísticas (la realización por parte del hablante de discriminaciones comunicativas asociadas a aspectos funcionales y de contexto social), características sociales (influencia en el lenguaje de factores socioeconómicos como clase social, edad y sexo), características socioculturales (diferencias en las reglas culturales entendidas como factores que condicionan el intercambio comunicativo dentro de un determinado grupo social: mantenimiento de tópicos conversacionales, formas de asumir el turno como hablantes, la intimidad de las revelaciones y la cantidad de traslapes e interrupciones) y, por último, características sociológicas (la función del lenguaje en la conformación de la estructura social, características de la coexistencia entre diversas lenguas en una sociedad multilingüística, factores personales de identificación y su expresión en el lenguaje, ej. ideología o adscripción política del hablante).

En cuanto a la sociología del lenguaje, su definición resulta bastante más ambigua y se le sitúa fundamentalmente como una orientación sociolingüística que da cuenta de la realización de trabajos en el área del análisis del contacto y la planificación lingüística, apareciendo relacionada con la sociolingüística aplicada a partir del desarrollo de políticas y planificaciones lingüísticas y más recientemente en la didáctica de la lengua materna y en menor medida a los modelos de enseñanza de lenguas extranjeras (García, 1993: 15). Otro aspecto relevante de la sociología del lenguaje lo constituye el ámbito educativo, en el que se establecen las premisas de conformación de la relación entre lenguaje y “hombre social”, en cuanto un ejercicio de aula, y pone hincapié en el rol del maestro en la creación de dicho “hombre social” (Halliday, 1982: 18). En este sentido, la sociología del lenguaje no se ocupa de aspectos meramente lingüísticos, sino, más bien, le interesa la forma en la cual el lenguaje se integra como instrumento de composición o descomposición social y las formas

de mantención de lineamientos sociales a partir de la producción de políticas de relaciones internas y externas de reproducción de determinadas lenguas.

Por su parte, la antropología lingüística es definida como “el estudio del lenguaje como un recurso de la cultura, y del habla como una práctica cultural” y pretende generar una “comprensión de los variados aspectos del lenguaje en tanto marcos de prácticas culturales, esto es, como un sistema de comunicación que permite las representaciones interpsicológicas (entre individuos) e intrapsicológicas (en el mismo individuo) del orden social, y que contribuye a que las personas utilicen esta representación para realizar actos sociales constituyentes” (Duranti, 2000: 21). En esta definición, se encuentra contenido aquello que se conoce como etnolingüística (Duranti, 2000: 20) y etnografía del habla o de la comunicación, si bien esta última aparece también como una rama de la sociolingüística a la que le interesa el sentido del lenguaje en los aspectos concretos de la vida humana y en particular el reconocimiento de la existencia de comunidades de habla definidas desde una perspectiva cualitativa, expresada en términos de normas de uso de un lenguaje (Hymes, en Bratt y Richard, 2003: 30). En todo caso, los alcances de esta última, al menos desde una perspectiva metodológica, particularmente por el uso de modelos etnográficos de recolección e interpretación de datos, se encuentran más cercanos a la antropología lingüística, antes que a la sociolingüística.

En este caso, el Relativismo Lingüístico pasó a ser asumido como un elemento situado dentro de procesos de construcción social asociados a variedades lingüísticas en contextos de uso que asumen al lenguaje como un sistema comunicativo que se expresa de manera particular en determinadas comunidades de hablantes, cuya particular distinción es entendida desde la incorporación en los procesos de análisis de estas de variables socioculturales. En definitiva, se trata de una perspectiva taxonómica, cuyo fundamento es

la observación de distintos constructos de pertenencia social, asumiendo diferencias lingüísticas (fonética), sociales (sexo, edad, nivel socioeconómico, etc.) y culturales (sistemas de comunicación que particularizan ciertos marcos de apropiación limitada de sentido y que definen los alcances de aprehensión y comprensión/comunicación de realidad por parte de una comunidad de hablantes).

Al mismo tiempo, estos elementos se encuentran funcionando de manera interrelacionada, generando distinciones fonéticas y sociales propias de ciertas comunidades lingüísticas (ejemplo: aspectos dialectológicos y/o de inclusión de variables sociales en el análisis interno de un sistema comunicativo situado en una muestra y práctica cultural específica). Como ya se señaló, en este caso, el Relativismo Lingüístico se separa de los aspectos cognitivos y de acción o comportamiento para enfocarse en contextos sociales de habla y estableciendo el rol del lenguaje en términos de identidad de género, étnica y de clase social, desarrollando estudios relacionados con la lingüística formal y la sociolingüística cuantitativa (Duranti, 2003: 332).

Otra perspectiva asociada al Relativismo Lingüístico la constituye la comprensión de la contribución del lenguaje a un particular fenómeno socio/cultural (formación de identidad, globalización, nacionalismo, etc.). En este tipo de perspectiva, el lenguaje ya no es concebido como un objeto primario de investigación, sino como un instrumento para adquirir acceso a procesos sociales complejos (Morgan, 2002 en Duranti, 2003: 332). Este sería el Tercer Paradigma presente en el estudio de la relación entre lengua y cultura, el cual a partir del eje epistemológico propio del constructivismo social establece una relación profunda entre fenómenos socioculturales y su emergencia relacional con las formas particulares de construcción de identidad situada en contextos históricos dentro de actividades culturales específicas de apropiación de sentido (Duranti, 2003: 332). El

lenguaje, en este contexto, se refiere a específicas construcciones de sentido situadas dentro de procesos históricos esencialmente vivenciales de improvisación e invención de identidad sociocultural, entendiendo al uso del lenguaje como una forma de dominación simbólica (Duranti, 2003: 332). Un aspecto relevante en este enfoque lo constituyen las discusiones relacionadas con la ideología lingüística, es decir, con las representaciones socioculturales y los esquemas mentales presentes en la construcción de la dicotomía “yo (nosotros)/ellos (los otros)”, o dentro de la comprensión de los intereses presentes en la elaboración y presentación social de diversos conceptos que establecen esquemas de distinción y comprensión contruidos discursivamente.

La presentación de los tres paradigmas comprendidos dentro del estudio de la relación entre lenguaje y cultura (en los Estados Unidos de Norteamérica), realizada por Duranti, constituye más bien tres aspectos del estudio de la relación entre lenguaje y cultura, antes que una presentación evolutiva de los alcances de esta relación. Como bien señala Duranti, la primacía de un paradigma, al menos en las ciencias sociales, no implica la completa desaparición de otro que lo antecede, sino más bien éstos deben ser entendidos como una lectura interesada, ligada a complejidades e intereses relacionados, por parte de la academia, de ciertos aspectos presentes en la construcción, interpretación y asimilación de posibilidades de conocimiento que se está permanentemente actualizando. Señalo “asimilación”, ya que la presentación del Relativismo Lingüístico como perspectiva teórica implica situarse por parte del hablante específico, en este caso el académico y su discurso constructor de mundo, dentro de los límites de sus vivencias, las cuales siempre generan, desde el lenguaje, un relativismo objetivizado contextualmente. Como un análisis agregado, se puede señalar la relatividad presente en el concepto “objetividad”, la cual emerge y se posiciona desde y como el constructo presente en el uso del lenguaje, otorgando

definiciones únicas de acuerdo a su capacidad de distinguir y comprender comunicativamente el mundo. Las objetividades son comunidades de hablantes, la objetividad consiste en la construcción de mundo de una determinada lengua (en términos generales), así como de los contextos de uso que le otorgan sentido, a su vez, a los diferentes nichos de uso de sentido que cada lengua posee.

En suma, el Relativismo Lingüístico genera un marco de interpretación de la construcción de un mundo lingüístico que depende de sus propias estructuras de sentido. Estas estructuras de sentido varían de una lengua a la otra, por lo que su comprensión es siempre autoreferente y se refiere a límites culturales de apropiación de mundo.

En su faceta menos reconocida, pero no menos importante, el Relativismo Lingüístico, y en particular la hipótesis Sapir-Whorf, se sitúa dentro de un contexto valórico, que, desde Herder, relaciona el fraude de la universalidad como el enmascaramiento de los intereses de los dominadores sobre los dominados y la contextualización de este tema precisamente en términos de la ciencia en sí. Esto es retomado de manera específica por Whorf como un tema relevante: el que la ciencia acepte lo No-Occidental como un igual y que se no vea a sí misma como obviamente más racional y objetiva que el llamado misterioso Este (Fishman, 1982: 8). Esta perspectiva genera una tercera lectura del pensamiento whorfiano que complementa de manera transversal tanto la hipótesis del Relativismo Lingüístico como la del Determinismo Lingüístico, y que constituye una tercera acepción a la hipótesis en términos generales: de defensa de la diversidad etnolingüística para el beneficio de la creatividad pan-humana, la solución de problemas y la mutua aceptación transcultural (Fishman, 1982: 1).

En mi opinión, esta tercera lectura de la hipótesis Sapir-Whorf es la que expresa de mejor manera la concepción del Relativismo Lingüístico: el conocimiento lingüístico

implica muchos, diferentes y “hermosos” sistemas de análisis lógico (Whorf, 1978 [1941]: 264). El pensar en y desde el Relativismo Lingüístico implica necesariamente una apología ética en el sentido de Wittgenstein, estableciéndolo no como un enunciado científico o de hechos, es decir, como la transmisión de significado y sentido naturales, sino siendo un valor absoluto, cuya esencia escapa a las posibilidades expresivas que el lenguaje puede desplegar (Wittgenstein, 1989: 4). Dicho de otra manera, el Relativismo Lingüístico formaliza una experiencia valórica absoluta. Su lectura y comprensión deben ser esencialmente ética; es decir, sus formulaciones relativistas no deben ser asociadas con la presentación de hipótesis científicas, “sino como axiomas necesarios para el desarrollo de la lingüística antropológica como disciplina” (Golluscio, 2002: 41). De más está decir que el enfoque ético está más allá de cualquier discurso o axioma preciso, que, como en la cita de Golluscio, se refiera a una disciplina particular, manifestándose, más bien, como una referencia unívoca que permea todas las decisiones humanas. El Relativismo Lingüístico es un asunto “de fe”, que permite expresar académicamente la relación entre lengua, pensamiento y cultura, asumiendo la existencia de una multiplicidad de mundos comunicativa y comprensivamente presentes en cada una de las lenguas: la diversidad lingüística genera realidades autosustentadas en la comprensión y valoración del mundo que los hablantes construyen dentro de un proceso de identidad.

La existencia de realidades y mundos lingüísticos diversos y diferentes, su mantención y vitalización no deben ser comprendidos en términos de valor relativo, sino como un valor absoluto que no requiere justificaciones o necesidades discursivas científicas.

## 1.4 Constructivismo Radical

Lo paradójal de los constructos científicos de observación de la realidad es que su validez está representada por el método y no necesariamente por sus conclusiones. Si se parte de la premisa que sostiene epistemológicamente el método deductivo de contrastación (el que desde Popper en adelante se ha mantenido hegemónico como estructura diferenciadora de la realidad científica en términos de verdadero o falso, consistente en que las conclusiones a las que llega una investigación científica pueden ser consideradas falsas (o falseables) en un futuro), entonces la verdad científica es esencialmente variable. La relatividad de la verdad científica es enmascarada por la objetividad del método, presente en el proceso de investigación. En otras palabras, lo que se señala es que el desarrollo del conocimiento científico consiste en un proceso que lleva a la ciencia a encontrarse cada vez más cerca de una comprensión adecuada del mundo real, pero no es capaz de indicar cómo es posible verificar que las nuevas conjeturas se encuentran actualmente más cerca de una verdad incuestionable (Glaserfeld, 2001:32).

La objetividad de la ciencia está en el método, es decir, no participa activamente en los procesos de observación de la realidad más que mediada por una estructura cuyo único valor radica en ordenar la forma de indagar en un tema cualquiera, siendo este orden el relevante a la hora de establecer verdades. La objetividad del método es la objetividad de la ciencia y desde esa perspectiva de observación se desprende una verdad. Si el método ha sido desarrollado de acuerdo con el protocolo que la ciencia demanda, entonces las conclusiones a las que se llega son verdaderas (y falseables a la vez). La verdad en este caso no es en sí, sino que se encuentra ubicada dentro de aquel proceso que hace posible su emergencia.

Ahora bien, el posicionar nuestra perspectiva como referencia crítica de la

construcción del conocimiento académico abre la puerta al ingreso de consideraciones filosóficas y epistemológicas, cuyo fundamento se encuentra reñido con los principios de objetividad que la ciencia reclama.

Es en este contexto que se debe situar el Relativismo Lingüístico como una perspectiva epistemológica de comprensión de la construcción de mundos lingüísticos. Sin embargo, su relación con la ciencia ha estado asociada al método antes que a las necesidades de referencia experimental que este necesita. De hecho, su presentación en la forma de “Hipótesis Sapir-Whorf” la sitúa erróneamente en el campo del método antes que en el epistemológico, invisibilizando su potencial como construcción de conocimiento.

Si bien el Relativismo Lingüístico ha sido considerado en su acepción científica en la forma de hipótesis (Lucy, 1997: 291) o, de manera más arriesgada, como axioma (Golluscio, 2002: 41), sus implicancias epistemológicas no han sido relevadas. Este trabajo pretende desarrollar los alcances epistemológicos del Relativismo Lingüístico, considerando, sobretodo, sus aportes en la conformación de una visión lingüística de mundo, la que es posible por la coemergencia del lenguaje, la sociedad y la cultura.

El Relativismo Lingüístico tiene como eje de construcción de realidad la relación entre lengua, cultura y pensamiento, la que posibilita un particular tipo de sociedad. Las sociedades no se encuentran en un contexto comprensivo desligado de la “dimensión socio-temporal, más bien están fundadas asumiendo las características de una diferenciación social que refleja un tipo estructural de sociedad, que admite, en las experiencias cotidianas, la coexistencia de variados tipos y niveles de objetividades/racionalidades para observar y describir la realidad” (Arnold, 2003: 163).

La sociedad permite distintos ángulos de observación de la realidad, asumiendo que existen diferentes experiencias cotidianas asociadas a distintas interpretaciones cognitivas

de la realidad social, y, por lo tanto, diferentes tipos de realidad, cada uno de los cuales desarrolla sus propios procesos de observación y de acción. En este caso, el Relativismo Lingüístico puede ser asumido como una particular codificación de la realidad social que, a partir de procesos cognitivos situados en un contexto de interpretación, activa desde la lengua la construcción de una realidad social determinada, la cual se encuentra cerrada por los límites que esta posee en la comprensión y comunicación de esta misma realidad.

Las premisas epistemológicas que desde las ciencias sociales se entrelazan de mejor manera con el Relativismo Lingüístico son los postulados constructivistas, los que en su acepción más amplia sostienen la dependencia en el plano de la emergencia de la realidad de la interrelación entre las acciones humanas y el ambiente, por lo que no acepta la idea de una realidad aprehendida de forma pasiva y completamente objetiva. Toda realidad es una expresión de la misma estructura de quien conoce, y, por lo tanto, el sujeto participa activamente en el proceso de construcción de tal realidad, de manera tal que la realidad tal como la percibimos es una invención (López-Silva, 2013: 11). Epistemológicamente, el constructivismo se suma a la crítica a la condición objetiva del conocimiento tal como lo hace el postmodernismo, al hacer notar la pérdida de razones universalmente vinculantes y la emergencia de un difuso estilo social y cultural (Arnold, 2003: 164).

Se trata, entonces, de una epistemología, entendida esta como el estudio de los mecanismos que configuran la realidad humana y social, cuya cualidad consiste en explicar “el cómo se conoce” y profundizar temas directamente relacionados, tales como la verdad, la objetividad y los métodos para alcanzarla (Arnold, 2003: 162). Así, la epistemología constructivista puede ser descrita como un “procesador cognoscitivo integrado al sistema social de la ciencia, a las operaciones del conocer y a los conocimientos que desde estas se generan y afirman. Su tesis fundamental dice que todo el conocimiento de la realidad es una

construcción de sus observadores” (Arnold, 2003: 163). El eje del constructivismo es el observador, aquel que distingue la realidad mediante la apropiación de patrones individuales, pero a la vez sociales de distinción. Estas distinciones generan la realidad desde los mismos procesos de actualización cognitiva que el sujeto realiza al desarrollar justamente procesos de distinción. Las distinciones como procesos de construcción de la realidad se encuentran situadas en dos niveles: el cognitivo y el social, dentro de un proceso de afectación mutua que permite la emergencia del observador.

Dentro del constructivismo, se aprecian distintas vertientes: a) el constructivismo pedagógico, el que asume que los procesos de aprendizaje no se activan con la transmisión de conocimientos, sino con procesos de construcción de conocimientos, promoviendo en los alumnos la construcción de significados, la resolución de problemas con estrategias propias de pensamiento y propone organizar el currículo a partir del diagnóstico de sus preconceptos o ideas previas; b) el entendimiento intersubjetivo, presente en la obra de Berger y Luckman, la cual sostiene que el conocimiento es una fórmula en doble sentido: como aprehensión de la realidad social objetiva y como producción continua de esta realidad (Arnold, 2003: 167); c) el constructivismo cognitivo de Piaget y Vygotsky, el cual señala la existencia de un agente constructor que es un sujeto con conciencia, deseos, cogniciones, intenciones, etc. (Cornejo, 2001: 94); y por último, d) la variante social o Constructivismo Radical, el que señala que “no habrían observaciones (datos, leyes de la naturaleza, objetos externos) que puedan postularse con independencia de sus observadores y lo relacionan con el hecho que todo observador, en tanto sistema, es cerrado y, como tal, solo puede observar lo que puede observar ¡y solamente eso! Suponen que un observador conoce a través de sus operaciones internas y, por lo tanto, no puede contactarse informativamente con el mundo externo, pero tampoco puede afirmar que este no sea como

es. En consecuencia, el conocimiento no representa mundo alguno, sino que surge de los resultados de operaciones autopoieticas de un observador. Los conceptos centrales de esta postura son, en consecuencia: clausura operativa, determinismo estructural, acoplamiento estructural y auto-información” (Arnold, 2003: 167).

La diferencia del Constructivismo Radical con el Constructivismo Cognitivo radica en que este acepta como medio de construcción de realidad la interacción entre el sujeto y el mundo exterior; ofrece un límite entre ambos en términos de un intercambio dinámico de información: “El establecimiento de relaciones cognitivas o, más en general, de relaciones epistemológicas, que no consisten en una mera copia de objetos externos, ni en un simple despliegue de estructuras preestablecidas dentro del sujeto, sino que implican más bien una serie de estructuras construidas progresivamente por medio de una interacción continua entre el sujeto y el mundo exterior” (Piaget, 1981: 13). Pese a que se reconoce la permeabilidad dinámica entre sujeto y objeto, “... el límite entre el sujeto y los objetos no está, en modo alguno, previamente determinado, y, lo que es mas importante, no es estable” (Piaget, 1981: 14); el énfasis de la conformación de las posibilidades de procesos cognitivos o de inteligencia se encuentra en la relación de afectación mutua entre el sujeto cognoscente y el objeto existente. La realidad es asimilada y acomodada dentro de un proceso de aprendizaje de construcción de conocimientos sobre el mundo a partir de experiencias activas con el mundo (Arnold, 2003: 167), mundo que se presupone como preexistente a sus posibilidades de comprensión.

Por su parte, el Constructivismo Radical centra la atención en las operaciones de distinción de la realidad que el observador, ya no sujeto, realiza para organizar y construir el mundo objetivo externo. Lo externo es, entonces, un supuesto epistemológico y por lo tanto su emergencia depende de los esquemas de distinción en los que el conocimiento se

reconoce: “Sea lo que fuere lo que entendemos por “conocimiento”, ya no puede ser más la imagen o representación de un mundo independiente del hombre que hace la experiencia. Heinz von Foerster lo ha dicho con ejemplar concisión: La objetividad es la ilusión de que las observaciones pueden hacerse sin un observador” (Glaserfeld, 1995:19).

El propio Glaserfeld (1994: 35) enfatiza que:

“una conciencia, cualquiera sea su constitución, sólo puede reconocer la “repetición”, la “constancia” y la “regularidad” sobre la base de una comparación; por otra parte, [...] ya *antes* de la comparación propiamente dicha hay que decidir si los dos hechos que han de compararse se consideran como eventos de uno y el mismo objeto o de dos objetos separados. Estas decisiones determinan lo que ha de considerarse como unidad “existente” (objeto) y lo que ha de considerarse como relación (entre objetos) y al hacerlo crean *estructuras* en el flujo de la experiencia. Esta estructura es lo que el organismo cognitivo consciente experimenta como “realidad” [...] y puesto que dicha estructura casi exclusivamente (hasta ahora) fue creada de manera automática se presenta como condición dada de un mundo independiente que existe por sí mismo”.

El objeto es una comparación, o más bien una distinción; requiere de procesos de diferenciación cognitiva del observador para poder ser posible. La realidad objetiva o mundo independiente consiste en la ilusión cognitiva presente en la tendencia a pensar el conocimiento como un organismo de representación cognitivo de un mundo externo, de su estructura y de cómo este funciona (Glaserfeld, 1989: 435). La realidad debe ser entendida en términos del establecimiento de patrones de acción que a nivel cognitivo determinan su selección a partir de su viabilidad cognitiva. La viabilidad, por su parte, puede ser evaluada solamente en relación a metas y las metas presuponen valoraciones elementales: cosas, condiciones, eventos que le gustaría experimentar o evitar (Glaserfeld, 2008: 61). En este sentido, los objetos y los eventos no son experiencias primitivas, sino representaciones de relaciones, por lo que no pueden reclamar un estatus absoluto (universal), sus interrelaciones, su entorno, es puramente un asunto personal cuyos límites son factores anatómicos o culturales (Foerster, 2003: 4).

Así, entenderemos que “cualquiera observación -aun la que permite reconocer la validez efectiva de una afirmación científica- implica una epistemología, un cuerpo de nociones conceptuales explícitas o implícitas que determina la perspectiva de la observación y, por lo tanto, qué se puede y qué no se puede observar, qué es y qué no es validable por la experiencia, qué es y qué no es explicable mediante un conjunto dado de conceptos teóricos” (Maturana y Varela, 1973: 79).

Lo fundamental en el concepto del observador es su recurrencia (una observación es una distinción necesaria para observar, por lo que la observación es siempre una observación previa); entonces, no debe extrañar la incorporación activa del concepto de autopoiesis en la visión epistemológica constructivista. El concepto de autopoiesis se refiere a una organización maquina de la vida cuya peculiaridad reside no sólo en su capacidad de mantenerse constante, sino en estar “organizada como un sistema de procesos de producción de componentes concatenados, de tal manera que producen componentes que: i) generan los procesos (relaciones) de producción que los producen a través de sus continuas interacciones y transformaciones, y ii) constituyen a la máquina como unidad en el espacio físico” (Maturana y Varela, 1973: 18).

La estructura es autogenerada a través de los límites posibles de la capacidad de emerger (ser), que como unidad independiente se otorga como posibilidad. Las estructuras son los límites de las relaciones que una distinción posee. Desde el constructivismo, el conocimiento se hace posible al indicar y describir observaciones; vale decir, haciendo distinciones cuyos resultados constituyen los pisos autorreferidos para la emergencia de nuevas distinciones (Arnold, 1997: 90), y en ese sentido cada sistema de conocimientos, es decir, cada conjunto de observadores, constituye un conjunto de observaciones que se otorgan identidad, a partir de sus propios procesos sociocognitivos y en relación con un

entorno.

La identidad es autogenerada como un conjunto de procesos que permiten mantener invariante su organización, la que se encuentra como posibilidad autorrecursiva y autorreferencial de organización, es decir, es autopoietica. En contrario a la suposición de la tradición filosófica, “la autoreferencia (o reflexividad) no es una propiedad peculiar al pensar o a la consciencia, sino, más bien, un principio general de la formación de los sistemas con especiales consecuencias para la estructura de la complejidad y la evolución” (Luhmann, 1996: 251).

La pregunta a continuación es, para el caso que nos interesa, ¿en qué consiste la identidad de lo social? o ¿cuáles son los procesos que permiten mantener la organización autopoietica de lo social? Ya el hecho de hacer las preguntas responde las preguntas. Lo social es la organización autorrecursiva y autorreferencial de procesos de comunicación. La identidad social está dada por la capacidad del observador de comunicar sus distinciones a otro observador generando más comunicación.

Si asumimos el lenguaje y la realidad como construcción social, a primera vista parece que la idea se esbozara de manera lineal, es decir, asociada a características de causalidad. Nos remite, en cierta medida, a un algo que es generado por otro algo. Sin embargo, de lo que se trata es, más bien, de entender que los conceptos de lenguaje, realidad y construcción social corresponden a una única red de interacciones de significado cuyo centro es su acoplamiento estructural y este representa las posibilidades de expresión en su totalidad. Dichas posibilidades de expresión están contenidas en el despliegue del observador. Esto se desarrollará a partir de lo que Von Foerster denomina Teorema Número 1 de Humberto Maturana: “Todo lo dicho es dicho por un observador”. A esto se le suma el Corolario Número 1 de Von Foerster que dice: “Todo lo dicho es dicho a un observador”.

A partir de estas dos proposiciones, se ha establecido una conexión no trivial entre tres conceptos. Primero, eso del *observador*, caracterizado por ser capaz de decir, de utilizar el lenguaje. Esto es debido al Teorema 1. Por supuesto, lo que un observador dice es siempre un uso del lenguaje. El segundo concepto es eso del *lenguaje*, la propiedad de hacer emerger comunicativa y comprensivamente lo dicho. El teorema 1 y el Corolario 1 conectan dos observadores a través del lenguaje. Pero, de vuelta, por esta conexión, hemos establecido el tercer concepto, la *sociedad*: los dos observadores constituyen el núcleo elemental para una sociedad, constituyen una interacción comunicativa y comprensiva. Tenemos la interrelación entre tres conceptos: primero, los observadores; segundo, el lenguaje que usan; y, tercero, la sociedad que forman por el uso de su lenguaje. En esta interrelación no se puede decir qué fue primero y que fue último. Se necesitan los tres para tener a los tres (Foerster, 2003: 283 y siguientes).

En la presentación del teorema y su corolario se encuentra claramente definida la constitución social de la realidad. El fundamento de esta constitución se encuentra en el lenguaje (simbolización comunicativa), que permite tanto la emergencia del observador como de la relación con el otro observador, al comunicar comprensivamente sobre algo. Comunicación y comprensión van de la mano, constituyendo el mundo social mediante procesos de interacción y de construcción de realidad situados en todos los nichos funcionales de la acción social. En este sentido, la comprensión es social, requiere de la realización de un proceso de reflexión social (comunicación), que tiene su sustento en el uso del lenguaje como posibilidad expresiva. Esta posibilidad expresiva constituye, como se ha dicho, la socialización de los procesos de comprensión, es decir, consiste en la emergencia del observador. De esta manera, el observador aparece situado en dos niveles:

- 1) En relación con su capacidad de percepción (psiquis/realidad) y 2) en relación con su

capacidad de comprensión/comunicación (mundo social).

Los límites de la percepción (en términos de validación) están desarrollados a partir del proceso social de comprensión, el cual requiere del uso del lenguaje como operación fundamental. Por su parte, el lenguaje es esencialmente la emergencia formal de la realidad. La realidad solo es posible como proceso comunicativo; la percepción está contenida dentro de este como un elemento explicativo más. La percepción requiere de explicación, en el sentido dialéctico de la relación hermenéutica comprensión-explicación de Ricoer. De esta manera, lo cognitivo se socializa otorgándose sentido. El sentido es una emergencia social, es comunicación.

Estas dos dimensiones (la perceptivo/cognitiva y la comunicativa/comprendiva) son articuladas por el uso del lenguaje, que explica los procesos cognitivos, narrando una realidad que es vivenciada. El fundamento de lo social es, por un lado, un proceso reflexivo que le da relevancia a la posibilidad de la *comprensión de uno mismo* como sujeto de las operaciones cognoscitivas, volitivas, estimativas, etc. (Ricoer, 2000: 200), y, por otro, la mantención de la primera generalización en el concepto de sociedad, que consiste en que esta es abstraída desde nuestra propia experiencia subjetiva (Glaserfeld, 2008: 63).

Lo social es la comunicación de la percepción, por lo que tiene un profundo fundamento cognitivo. Consiste en la posibilidad de reconocer mis experiencias a partir de una relación con las experiencias del otro. Es, en otras palabras, un consenso comunicativo cuyo sentido es establecido mediante mecanismos de apropiación y construcción lingüística de la realidad en todas sus posibles dimensiones. El ser y su sentido, el individuo, debe generar, para autoafirmarse, su comprensión social. Debe ser desde el lenguaje, tiene que pensar comunicativamente y comunicar para poder comprenderse; el lenguaje es, a su vez, un proceso de constitución del hablante en todas las dimensiones de su ejercicio como tal.

De esta manera, los tres conceptos (lenguaje, realidad y comprensión social, o lo social, si se prefiere) constituyen la necesidad básica de organización de las posibilidades de observación que nos hace individuos y sociedad. Es la emergencia de lo relativo lo que contiene como posibilidad cualquier ulterior descripción, incluso de sí misma, como ocurre en este momento. Esta emergencia aparece fundamentalmente como concepción de orden. La realización de la emergencia es producida por el lenguaje, desde la presentación del concepto como un algo desde la realidad; y lo social, como comprensión; pero solamente se replica ejerciéndose sobre sí misma, sostenida por su autoorganización, en cuanto a la invención de la realidad, al socializar sus experiencias cognitivas.

El ambiente del lenguaje es el lenguaje entendido como la realización social de las posibilidades cognitivas del hablante. En este sentido, la realidad desde el lenguaje resulta ser un formalismo insustancial, es decir, implica en su ejercicio múltiples posibilidades de realización. De esta manera, siempre nos encontramos como observadores/hablantes conociendo a partir de la selección de un plano posible de comprensión, cuya actualización requiere de procesos de comprensión/comunicación.

En este momento conviene señalar que la comprensión no implica solamente una forma de entender, sino también, y fundamentalmente, una forma de actuar. La realidad consiste en comunicación y “solamente la comunicación puede comunicar y únicamente dentro de una red de comunicaciones es que se crea la acción” (Luhmann, 1992: 251). Dentro de los intereses del presente trabajo se debe asumir que cualquier acción tiene sentido, es decir, se comprende, únicamente desde un consenso comunicativo que genera socialmente el mundo lingüístico, a partir del cerrar operativamente la comprensión/comunicación del sentido de una lengua.

La acción se realiza siempre desde un trasfondo comunicativo que le otorga sentido

al ejercicio corpóreo. Es ese ejercicio corpóreo (el observador/hablante) el que implica la emergencia de la realidad, la cual, paradójicamente objetiviza los procesos de comunicación/comprensión, es decir, los ciñe a los alcances sociales de posibilidad de emergencia. Así, el lenguaje crea desde sí mismo la realidad como sustrato del lenguaje. El lenguaje no sólo genera lenguaje, sino que, a través de sí mismo, genera el ambiente en el cual se va a desenvolver como posibilidad de límite de comprensión/comunicación.

La validación de un discurso, o de una posibilidad de comprensión de la realidad, es dada por la definición de realidad presente hegemónicamente en la construcción de lo social, a partir de los consensos que emanan de la construcción lingüística de mundo. Esta hegemonía consensual sociocognitiva (comprensión/comunicación) constituye un ejercicio lingüístico/corpóreo de construcción de realidad, en su acepción universal social o de mundo lingüístico (lengua) y en su acepción particular o cultural. Es este ejercicio el que determina las características de las posibilidades de realización coherente de observaciones y distinciones por parte del individuo. De esta manera, se normativizan las posibilidades de observación mediante la constitución de un entramado único de comprensión de la realidad: una lengua. Una lengua es una visión lingüística de mundo, consiste por lo tanto en la cerradura recursiva y operativa que una particular comunicación establece en términos de sentido.

La cultura, como una particular organización comunicativa, se genera como un subsistema autopoietico de la sociedad, cuya autopoiesis es desarrollada como un específico proceso autorrecurrente de uso del lenguaje en la construcción del mundo. Entonces, así como sociedad y lenguaje van de la mano en términos de niveles de abstracción, lo mismo ocurre con la cultura y la lengua. En definitiva, una lengua es una visión lingüística de mundo, al igual que la cultura; y emerge como particulares procesos de

construcción de realidad. Una lengua implica, entonces, “procesos concatenados de una manera específica tal que los procesos concatenados producen los componentes que constituyen y especifican al sistema como una unidad” (Maturana y Varela, 1973: 20). Estos procesos consisten en la relación y la incorporación de elementos que solamente pueden ser incorporados a la lengua desde los elementos que la lengua previamente contiene.

La realidad de una lengua contiene como expresión y posibilidad lingüística todo aquello que permite la construcción del mundo. En este sentido, una lengua es un paradigma, es decir, un entramado de posibilidades cognitivas y cognoscitivas compartidas por la comunidad de hablantes y que constituye el fundamento de la forma de conocer y comunicar el mundo que una lengua posee.

### **1.5 Lengua, sociedad y cultura**

La relación entre lenguaje, sociedad y cultura consiste en un único constructo, cuyo eje es la interacción y su sentido. Este constructo no se encuentra aislado de las vivencias de quienes lo generan, sino que corresponde a un proceso social de comprensión/comunicación de la realidad, a partir de una lengua determinada, que constituye la realidad natural, conductual, emotiva y valórica de una comunidad de personas que se reconocen como pertenecientes y partícipes de ella. En este contexto, no es posible asumir una separación o relación de causalidad entre los elementos que componen nuestras vivencias (la lengua, lo social y la cultura), ya que el uno requiere de los otros en un proceso de constante retroalimentación.

Uno de los aspectos más discutibles de la relación entre cultura y lenguaje tiene que

ver con su formulación causal o de relación de propiedades que ejercen efectos mutuos o que esta proviene de este o viceversa. Así, Sapir (1954[1921]: 235) señala que “...las distintas lenguas no se dan independientemente de la cultura, esto es, del conjunto de creencias y costumbres que constituye una herencia social y que determina la contextura de nuestra vida”. Por su parte, para Duranti (2000: 21), el lenguaje consiste en un recurso y práctica de la cultura, la que permite comprender los contextos de sentido de las prácticas culturales, es decir, de un sistema comunicativo que permite las representaciones individuales y sociales que la constituyen socialmente.

En este contexto, el establecer relaciones de causalidad entre lengua y cultura o entre cultura y lengua es un ejercicio innecesario, ya que ambas coemergen como construcción lingüística de mundo. Lenguaje y cultura emergen desde un proceso de interdependencia ontológica. Dicho de otra manera, la lengua consiste en un sistema cuyos límites simbólicos de sentido se expresan culturalmente tanto a nivel comunicativo como de pensamiento. En el mismo sentido, los límites culturales representan también las intenciones y la realización de acciones dentro del contexto simbólico dado por el lenguaje.

De esta manera, la lengua, entendida como límites culturales desarrollados y expresados mediante la aprehensión de la propiedad comunicativa y, por lo tanto, social del lenguaje, condiciona la naturaleza de nuestra comprensión de la realidad y nuestro accionar en el mundo. Cultura es lengua y lengua es cultura; se trata de una construcción simbólica de la realidad social; especifica nuestra comprensión de mundo y, por lo mismo, categoriza y valoriza nuestro accionar. El individuo recrea dentro del ejercicio social de expresión de mundo la representación comunicativa de dicho mundo dentro de los límites de la cultura, que son los de la lengua. Para el caso que nos interesa, cultura representa las posibilidades expresivas y a la vez constitutivas del mundo como lengua.

El establecer relaciones de codependencia entre lengua, pensamiento y cultura permite proponer una concepción de lenguaje cuya universalidad está dada, paradójicamente, por la capacidad de este de generar redes de sentido ejercidas por una comunidad, cuya identidad, y por lo tanto diferencia con el resto, consiste en una cerradura operativa cognitiva que es socializada por expresiones comunicativas que la particularizan. El lenguaje universaliza explícitamente la diferencia, genera lo extralingüístico y es una propiedad emergente extralingüística. El lenguaje es el hablante y viceversa, y el hablante se encuentra siempre en un contexto (cognitivo, social y cultural) que le otorga identidad discursiva específica. La circularidad entre lenguaje y hablante consiste en la emergencia de lo social desde un particular sistema comunicativo, es decir, desde una lengua.

Una perspectiva teórica que puede dar cuenta de lo señalado anteriormente es la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas; particularmente, al considerar sus aportes a una comprensión general del rol del lenguaje en la sociedad y de la sociedad en el lenguaje, apuntando a una pragmática universal que provee una conceptualización de la comprensión y de las prácticas de análisis de discurso básicas, al definir la acción comunicativa como una instancia universal e inevitable que hace posible la comunicación, sobre todo, al considerar que los hablantes tienen los mismos derechos e igual acceso a los recursos dentro de una conversación (Flores Farfán, 2003: 631). En este sentido, se plantea al intercambio comunicativo como una instancia de ejercicio de poder entre distintas visiones de mundo lingüístico, entendiendo que cada uno de ellos tiene intereses que pueden, eventualmente, establecerse como negociaciones dentro de un proceso comunicativo, cuyo fundamento es la igualdad que se presupone presente en las acciones comunicativas, las que se encuentran centradas en la comprensión (competencia comunicativa), antes que en una racionalidad teleológica, la que sería secundaria y siempre

derivada de la acción comunicativa (Flores Farfán, 2003: 632). Así, la competencia comunicativa implicaría el abandono de los intereses propios de los procesos racionales particulares de cada hablante, a fin de situarse dentro de una transacción comunicativa cuyo eje radica en el establecimiento de procesos de comprensión mutua y la creación de un escenario consensuado de (re)creación de intereses y fines comunicativos.

Esta perspectiva teórica, sin embargo, contiene en su principio universal un supuesto no menor dentro del campo de estudio que nos convoca. Este supuesto consiste en asumir que toda acción comunicativa se encuentra dentro de una pragmática (entendida como acción-mundo), que implica que un hablante, al ejecutar uno de los actos de habla estándar, establece una relación pragmática con algo en el mundo objetivo (como totalidad de las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos), o con algo en el mundo social (como totalidad de las relaciones interpersonales legítimamente reguladas), o con algo en el mundo subjetivo (como totalidad de las propias vivencias a las que cada cual tiene un acceso privilegiado y que el hablante puede presentar verazmente ante un público), relación en la que los referentes del acto de habla aparecen al hablante como algo objetivo, como algo normativo o como algo subjetivo (Habermas, 1992: 171).

La conformación de una identidad sociocultural y su posterior comunicación consensuada (o no) depende de manera relevante de la acción transversal que el hablante realiza en términos comunicativos de los tres mundos que lo componen, tanto a él como a sus interlocutores, dentro de una matriz de posibilidades comprensivas/comunicativas cuyo centro son, por un lado, la identidad propia y la identidad del otro (y siempre viceversa), a partir de la distinción analítica de lo objetivo, lo social y lo subjetivo. Ahora, si bien esto resulta apropiado dentro de un análisis de las sociedades modernas (es decir, de sociedades cuyo eje es la conformación sociocultural capitalista), contexto en el cual, por lo demás,

adquiere razón de ser la Teoría de la Acción Comunicativa, su traslado a sociedades basadas en intercambios comunicativos cuya objetividad primaria no proviene de una comprensión y acción comunicativa fundamentada en un accionar “moderno”, sino que contienen sus propios esquemas de constitución de mundo, la perspectiva Habermasiana pierde su pretensión de validez universal. En otras palabras, las especializaciones socioculturales a las cuales se refiere solamente son posibles en las sociedades estatalmente organizadas, en las cuales la especificación funcional afecta la forma de vida de grupos sociales cuya complejidad resulta ser incomparablemente mayor que las sociedades primitivas (Habermas, 1992: 239 y sig.).

Para Habermas, las sociedades están situadas en un contexto evolutivo: de primitivas o arcaicas a modernas, siendo estas últimas las que responden de manera adecuada a la connotación de universalidad pragmática que su teoría contiene. La normatividad presente en la perspectiva de la Teoría de la Acción Comunicativa, en términos de establecer relaciones jerárquicas que regulan el intercambio comunicativo, adquiere validez únicamente dentro de las reglas contenidas en un ordenamiento jurídico estatal (centralizado), antes que dentro de las normas (e intereses) de una sociedad cuyos sistemas de convivencia y ordenamiento social se fundamentan en una relación atomizada de grupos sociales que, dentro de un orden propio, establecen identidades cuyo reconocimiento se da, en términos de organización sociocultural, a partir de un punto de análisis concreto (micro), antes que en una institucionalidad de macro pertenencia, y, por lo tanto, universal (estado). En este contexto, la racionalización normativamente estructurada (tanto en su concepción teórica como jurídica) propia del análisis de la Teoría de la Acción Comunicativa se sitúa dentro de un orden comprensivo que entiende (y define) las sociedades “primitivas” como una concepción de mundo compuesta por categorías de

mundo “míticas”, las que “borran las diferencias categoriales entre mundo objetivo, mundo social y mundo subjetivo, y [...] ni siquiera establecen un corte claro entre las interpretaciones de mundo y la realidad” (Habermas, 1992: 224).

En otras palabras, realidad e interpretación no conviven dentro de la conformación de un posible intercambio comunicativo, por lo que la realidad pasa a ser una norma racional moderna construida institucionalmente a partir de sus propios intereses de (re) producción, que solamente son comprensibles, y, por lo tanto, adquieren sentido desde sus propios esquemas de distinción.

La Teoría de la Acción Comunicativa (TAC), dadas sus acepciones epistemológicas, no resulta pertinente dentro de la comprensión de comunidades socioculturales cuya “racionalización comunicativa” se encuentra fuera de los alcances explicativos de un consenso comunicativo basado en la universalidad necesaria de un único modelo de racionalidad, cuya universalidad resulta ser siempre en sí misma: la ciencia de la pragmática de un mundo que categoriza desde sí mismo al otro. No existe, por lo tanto, un balance epistemológico, de modo que la TAC no constituye una propuesta teórica que pueda ser considerada dentro de la presente investigación, ya que su condición de construcción amplia de sentido se encuentra ubicada fuera de los alcances de una construcción comunicativa relativa.

## **1.6 Etnolingüística Cognitiva**

El estudio de la relación entre lengua y hablantes ha desarrollado perspectivas teóricas entroncadas en el Relativismo Lingüístico, en particular la Antropología Cognitiva, la Lingüística Folk, y, más recientemente, las propuestas provenientes desde la Ideología

Lingüística. Estas sitúan el eje de observación de la relación entre lengua y cultura en la predominancia de los factores psíquicos y socioculturales antes que en la construcción lingüística de dichos factores. O, dicho de otra manera, se presupone la existencia de un marco sociocultural previo a la incorporación desde y en el lenguaje de dichos factores.

En el caso de la Antropología Cognitiva, esto se hace patente al establecer la “primacía de las categorizaciones cognitivas por sobre la acción social, transformándose lo primero en recurso explicativo de la segunda” (Arnold, 1987: 19), es decir, la cultura se centra en categorías ideacionales individuales, por lo que grupos sociales particulares categorizan y razonan inevitablemente a partir de procesos cognitivos (D’Andrade, 2005: 1). La individualización de lo cognitivo impide el despliegue del lenguaje como elemento relevante en el contexto de la construcción cognitiva del mundo, dejando en un segundo plano las implicancias sociales de construcción de mundo, por lo que, si bien se refiere al estudio de aquellos aspectos del significado en el lenguaje que son culturalmente reveladores y su meta es la comprensión de las evaluaciones, emociones y creencias que están detrás del uso de la palabra (Colby, 1966: 3), esta (la palabra), es entendida fundamentalmente como una categoría cognitiva, antes que a partir de su complejidad sociocultural, fundamentándose en un análisis universal discreto de ramificaciones de significado, contraviniendo el fundamento epistemológico de la presente investigación.

Por su parte la Lingüística Folk se fundamenta ante todo en el campo de las actitudes lingüísticas, es decir se entiende a la lingüística popular (folk) a partir de una relación continua entre la lingüística popular y las “reacciones más conscientes, discursivamente elaboradas y explícitas [...] de los hablantes acerca de la conducta verbal de su comunidad” (Jara, 2006: 23). En este sentido, establece una imagen a partir de lo que “los hablantes y no hablantes de una lengua tienen sobre una lengua determinada, la

importancia que le asignan, la manera en que la relacionan con su identidad étnica, sus actitudes generales hacia ella en términos de beneficios y desventajas, por ejemplo, y cómo estos factores pueden influir en su promoción” (Lagos y Espinoza, 2013: 51). Así, la Lingüística Folk se entiende como “el conjunto de las opiniones y formulaciones especulativas, preteóricas y valorativas sobre el lenguaje que manejan los miembros de una comunidad lingüística” (Jara, 2006: 2). En este contexto, se hace evidente que el eje teórico sobre el cual se desarrolla el objeto de estudio consiste, para la Lingüística Folk, en el relevamiento de las percepciones que los hablantes desprenden en términos sociopolíticos a partir del uso y presencia de su lengua antes que de los presupuestos de conformación de mundo que la lengua contiene.

Algo similar es propuesto desde las Ideologías Lingüísticas, las cuales son entendidas como creencias o sentimientos sobre las lenguas y su uso en su mundo social. Propone el análisis del lenguaje y el discurso como un recurso político y económico usado por hablantes individuales, etnias, otros grupos de interés y naciones-estado (Kroskrity, 2004: 498). Para Woolard y Schieffelin (1994: 55-56), las ideologías sobre el lenguaje son significantes tanto para un análisis social como lingüístico, debido a que no se refieren únicamente al lenguaje. Más bien, estas ideologías conciben y representan vínculos entre el lenguaje y la identidad individual y grupal, la estética, la moralidad y la epistemología.

En grandes rasgos se puede entender a las Ideologías Lingüísticas como una observación de segundo orden, es decir no simplemente como concepciones culturales, sino más bien como la distorsión racionalizadora de prácticas existentes (Woolard, 1992: 241). Sobre estas prácticas socioculturales se desarrollan discursos sobre la lengua como un recurso político y económico. En este sentido, desde y sobre el lenguaje se establecen visiones interesadas que dicen relación con la apropiación por parte de hablantes, grupos de

hablantes e instituciones de perspectivas racionalizadoras de comprensión del lenguaje como práctica sociocultural. Para el caso que nos interesa, se trataría de la

“...existencia de un modelo cultural sobre la lengua (una ideología lingüística), particular de las culturas indígenas como la mapuche, que explica la resistencia a la instalación de un sistema de escritura, diseñado y legitimado por especialistas en mapudungun. De acuerdo a lo expresado por sus hablantes (y no hablantes que se reconocen como mapuches), el mapudungun no es concebido como un sistema con existencia objetiva (un objeto reificado, el *sistema*, que los lingüistas hemos contribuido a mitificar), sino que como un producto entregado por la naturaleza y que forma parte del ser mapuche. Luego, el propietario de este bien cultural no es un individuo o entidad particular, sino que es un patrimonio grupal que, como tal, puede ser reivindicado como un derecho (un derecho lingüístico) en el marco de los procesos de enfrentamiento y resistencia que caracteriza la relación entre grupos indígenas y sociedad nacional en la era postcolonial (Lagos y Espinoza,2013:60).

En este contexto se presentan dos modelos culturales sobre la lengua (el académico y el mapunche), cada uno de los cuales responde a sus propios intereses de autolegitimación a partir de sus esquemas de comprensión y clasificación sociocultural del lenguaje. En ambos casos se trata de dinámicas políticas que se relacionan desde ejercicios de poder que tienen como centro una visión diferente sobre la lengua, respondiendo, a su vez, a una comprensión cultural diferente de esta. Lo mismo puede ocurrir en términos intraculturales, reconociendo la existencia de variaciones ideológico- lingüísticas (por edad, género, clase, etc.), lo que implica la existencia de una heterogénea visión sobre las ideologías lingüísticas existentes dentro de un grupo cultural (Kroskrity, 2004: 498). Usada en oposición a cultura, las Ideologías Lingüísticas proveen una alternativa para explorar las variaciones en las ideas, los ideales y las practicas comunicativas de una comunidad de hablantes (Kroskrity, 2004: 496).

Resulta evidente que la introducción del concepto de Ideología Lingüística facilita la lectura de las distintas visiones que se tienen sobre la lengua al interior y hacia una comunidad de hablantes, visiones fundamentadas tanto en intereses políticos y económicos, como en percepciones relacionadas con variables socioculturales. Sin embargo, estas perspectivas ideológicas se ejercen sobre algo, en este caso sobre una particular visión de mundo asociada al uso de una lengua. El eje de la ideología lingüística no constituye el mundo de la lengua, sino que trata de las opiniones, valoraciones y ejercicios de poder que los hablantes realizan sobre y desde este mundo. En este sentido, la propuesta se sitúa en una dimensión de análisis diferente a la de la presente investigación, la que busca relevar el mundo que es concebido y realizado desde y por el lenguaje. Si a partir de este se pueden o no extraer elementos ideológicos resulta ser un elemento secundario y que, en último caso, esta extracción requiere del conocimiento del mundo lingüístico para poder ejercerse teórica y empíricamente.

Resulta más pertinente a la presente investigación el situarse desde una postura cognitiva, a la vez que sociocultural, de construcción de mundo lingüístico, por lo que el tercer eje teórico de la presente investigación se encuentra en la Etnolingüística Cognitiva. La Etnolingüística Cognitiva ha sido desarrollada por la Escuela de Lublin, Polonia, en los últimos 40 años, investigando los aspectos cognitivos y antropológicos del lenguaje oral y escrito, basado en el estudio del ruso y el polaco, por lo que no resulta extraño que sea poco conocida en el discurso científico de corriente principal, fundamentalmente realizado en inglés. Sus presupuestos teóricos se encuentran en primera instancia en la semiótica y semánticas rusas y, últimamente, en la tradición romántica alemana presente en la filosofía del lenguaje de Herder y Humboldt (Zinken, 2004: 116). Con esto último, y en relación con la presente investigación, se le puede situar dentro de la tradición filosófica asociada al

## Relativismo Lingüístico.

A la Etnolingüística Cognitiva le interesa resaltar todas las relaciones que se dan entre el lenguaje y la comunidad de hablantes que lo usa, y de manera secundaria (por implicancia) con la cultura de la comunidad. Comprende al hablante (sujeto hablante) de manera explícita, a diferencia de la antropología lingüística; pone en primer plano al hablante, al sujeto humano y la comunidad y sólo de manera secundaria relaciona a estos con la cultura; por lo tanto, trata de las manifestaciones de la cultura en el lenguaje (Bartzminsky, 2012: 8). En cierta medida, le interesa la emergencia cultural y social de una lengua desde el hablante de la misma, el que generaría lingüísticamente un trasfondo situacional en términos identitarios (discurso subjetivo) de una comunidad de hablantes.

La investigación en la Etnolingüística Cognitiva se encuentra focalizada en tres dominios: el más amplio es la reconstrucción de la imagen lingüística de mundo de la población tradicional y rural en Polonia; el segundo, es el análisis de los estereotipos sociales (nacionales, profesionales, de género, etc.); y el tercer dominio de investigación concierne a los conceptos axiológicos (Zinken, 2004: 116).

La Etnolingüística Cognitiva tiene como objeto de estudio el problema de la relación entre lenguaje y cultura, la función y funciones del lenguaje y sus diferencias internas como variantes y estilos; el léxico, como un clasificador de la experiencia social; y las categorías semánticas con sus exponentes formales. También se ocupa de la problemática asociada al texto como unidad básica de la comunicación lingüística, así como del importante y complejo tema de los juicios, normas y evaluaciones presentes en y transmitidas por el lenguaje (Bartzminsky, 2012: 11).

El foco de la Etnolingüística Cognitiva se encuentra en el concepto de “imagen lingüística del mundo” (*linguistic picture of the world*), presente en el trabajo de Zinken,

concepto que en Bartzminsky pasa a llamarse “visión de mundo lingüístico” (*linguistic worldview*).

La “visión de mundo lingüístico” consiste en una

“interpretación de la realidad profundamente arraigada en el lenguaje, la que puede ser expresada en la forma de juicios acerca del mundo, de las personas, cosas o eventos. Es una interpretación, no un reflejo; es un retrato sin pretensiones de fidelidad, no una fotografía de un objeto real. La interpretación es el resultado de la percepción subjetiva y la conceptualización de la realidad, representada por los hablantes de una lengua dada; es claramente subjetiva y antropocéntrica, pero también intersubjetiva (social). Unifica a las personas en un entorno social dado, crea una comunidad de pensamiento, sentimientos y valores. Esta visión de mundo lingüístico influye (en qué medida es materia de discusión) en la percepción y comprensión de la situación social por parte de un miembro de una comunidad” (Bartzminsky, 2012: 36).

Esta interpretación lingüística de la realidad se basa en una matriz comunicacional corporeizada por los hablantes de una lengua. La realidad lingüística comunica, dentro de un consenso de sentido, una particular visión de mundo. En un sentido epistemológico, crea lo social y con ello lo cultural, especifica los alcances de la matriz comunicacional, que es la lengua. En palabras de Bartzminsky (2012: 36): “La visión de mundo lingüístico es una interpretación subjetiva de la realidad, una “segunda” realidad, un particular orden de tipo cultural, diferente de la imagen científica del mundo. La realidad cultural es relativizada a partir de un aceptado sistema de valores, punto de vista y perspectiva del sujeto/conceptualizador”.

El tercer elemento (además de lengua y cultura) lo constituye el hablante, la experiencia y acción humana; una persona, pero también una comunidad; un sujeto colectivo, un ethnos (grupo étnico, nación). El hablante, como individuo y como comunidad, también representa y mantiene valores. La comunidad tiene como fundamento y surge desde prácticas específicas, valores culturales y morales, “valores de verdad”, los que se constituyen como el centro de la cultura y serían el fundamento del lenguaje y los

componentes básicos de toda habla (Bartzminsky, 2012: 11).

Sin embargo, de acuerdo con Zinken (2004: 116), la Etnolingüística Cognitiva tiene como noción central los estereotipos, los cuales son los “bloques de construcción” de la imagen lingüística del mundo (o visión lingüística de mundo). Los estereotipos no se encuentran restringidos a los conocimientos y opiniones sobre los miembros de grupos sociales, como se usa comúnmente la palabra en la investigación en ciencias sociales y sociolingüística. En vez de ello, la estereotipización es entendida como un mecanismo general de organización del conocimiento sobre las entidades (objetos, actos, relaciones). Los estereotipos son vistos principalmente como un fenómeno cognitivo, manteniendo como secundaria la función evaluativa de hacer cumplir el dentro/fuera del grupo presente en los estereotipos sociales.

Así, entonces, los estereotipos no son la suma de fragmentos de conocimiento, pues se encuentran organizados en aspectos. Algunos de los aspectos que forman el estereotipo son más relevantes que otros en la actividad lingüística, lo que es capturado por la noción de “perfiles estereotípicos”. Un perfil, en esta terminología, es una organización actual del conocimiento que le otorga relevancia a aspectos particulares. Esta organización depende de varios factores asociados a los límites del sujeto, tales como, un punto de vista, una perspectiva, un tipo de racionalidad y un sistema de valores (Zinken, 2004: 117). Las perspectivas de ambos autores corresponden al énfasis que se le otorga a los distintos elementos presentes en el aparato cognitivo etnolingüístico, el cual consiste en varios conceptos interrelacionados y que en conjunto constituyen una concepción coherente (Bartzminsky, 2012: 18):

1. La visión de mundo lingüístico
2. Los valores que subyacen a esa visión de mundo
3. El estereotipo como componente
4. La Definición Cognitiva como método de descripción de estereotipos
5. Punto de vista y perspectivas
6. Evaluación por perfil
7. La conceptualización y perfil del sujeto.

En este sentido, el centro de la visión lingüística estaría dado a partir de una óptica cognitiva, la que se encuentra resumida en lo que Bartzmisnky denomina la “Definición Cognitiva”. Para Bartzmisnky (2013: 166 y sgtes.), la “Definición Cognitiva” (DC) se basa en los siguientes supuestos:

1. La DC apunta a retratar la forma en que una entidad es vista por los hablantes de una lengua, a fin de representar el conocimiento establecido de manera sociocultural y lingüísticamente arraigado, su categorización y su valoración. La visión sociodependiente de un objeto puede diferir de una lengua a otra o incluso de una variedad lingüística a otra.
2. La unidad básica ha sido definida como “objeto mental”, el que no es un reflejo, sino una interpretación o una proyección de un objeto real. Contiene toda la riqueza de su caracterización lingüísticamente arraigada, tanto descriptiva como evaluativa.
3. La DC reúne dos requerimientos: a.) “adecuación de contenido”; por ejemplo, la

definición debe contener conocimiento común y cotidiano (la percepción, contextualización y valoración del mundo por una comunidad de habla dada); y b.) “adecuación estructural”; por ejemplo, los vínculos entre sus rasgos deben reflejar las relaciones entre ellos que son “sancionadas” en una lengua y cultura dada.

4. El requerimiento de la “adecuación de contenido” significa que la DC debe tomar nota de todos los rasgos atribuidos a un objeto por los hablantes. Esto incluye los rasgos categoriales y las características, además de lo que tradicionalmente se etiqueta como “connotativo”; por ejemplo, no solamente el hecho de que el caballo es un “animal”, sino también que es percibido como “fuerte”, “saludable”, “sabio” y “fiel”. Estos no son rasgos de un caballo “típico” (promedio), sino de un caballo “estereotípico” (el caballo como es y debería ser). La DC no se encuentra restringida a rasgos suficientes y necesarios dejando solo rasgos distintivos (o aquellos que son tácitamente acordados como distintivos por el analista).
5. Para que un rasgo sea considerado arraigado debe ser soportado por “evidencia lingüística”. El conjunto de estos rasgos positivamente atribuidos al objeto y de este modo incluido en la DC deben poder ser identificado a través de un análisis del sistema lingüístico, textos, y por medio de cuestionarios.
6. Los rasgos atribuidos a un objeto le pueden pertenecer en varios aspectos: apariencia, formación, función, uso para las personas, etc. El develar la interpretación aspectual del objeto por el sujeto hablante es una tarea importante para el investigador. Agrupar los rasgos, vincularlos a “categorías semánticas” de acuerdo con los aspectos que ellos relatan, revela formas de ver las

características de los objetos por una específica comunidad de hablantes. El objetivo “retrato” deviene en una “visión subjetiva”, dependiendo de quién habla sobre ello, desde qué punto de vista, cuál es la actitud del hablante, etc.

7. El método definido es desarrollado a través de “contextos de diagnóstico mínimos” en la forma de oraciones que comunican juicios estereotípicos sobre el objeto. En otras palabras, no hay nombres abstractos de rasgos, sino oraciones o su equivalente: “El caballo empuja el vagón”, “El caballo es un animal triste”, “El caballo es un animal saludable (como regla)”, “El caballo puede sentir la muerte de una persona”, etc. Estas oraciones funcionan en una estructura pragmático-modal que se puede expresar como “el hablante piensa que...” y se relaciona con “un caballo estereotípico”.

La DC implica dos hipótesis: primero, que una definición es un texto; y segundo, que una definición es un texto cultural, lo que es particularmente verdadero dentro de la Definición Cognitiva. Decir que una definición es texto significa que reúne los requerimientos de la textualidad. Un texto es una unidad lingüística supra-oracional (una que es mayor que una oración en un sentido tipológico; no necesariamente más larga), un macro-signo autónomo caracterizado por su integridad estructural y su coherencia semántica. Tiene su sujeto (el emisor/hablante), una distinción genealógica y estilística, y una intención identificable que facilite la comprensión por parte del oyente. Está sujeto a divisiones internas, semánticas y lógicas, y en el caso de textos largos también composicionales. La definición reúne todos los criterios de textualidad (Bartzminky, 2013: 171).

En relación con el texto cultural, estos son aquellos que tienen una importancia sobre el promedio para los hablantes, la comunidad y la cultura que los une. Son textos que

funcionan como un bien comunitario, mantenidos, transmitidos y enriquecidos por generaciones subsecuentes, tienen un innegable carácter social, crean patrones sociales arraigados, portan ideas importantes socialmente e influyen en la imaginación y emociones de las personas (Bartzminky, 2013: 173).

En resumen, el principal interés de la etnolingüística es explicar el conocimiento cultural codificado en ciertos estratos del vocabulario de un lenguaje dado, por lo que el vocabulario ocupa una posición privilegiada en la investigación etnolingüística y constituye un mecanismo de clasificación de la experiencia social de los hablantes de una lengua determinada (Wierzbicka, 2013: 139).

Un mundo lingüístico emerge como texto cultural, cuya unidad de análisis son palabras relevantes en términos de la creación significativa de patrones socioculturales que le otorgan sentido a la apropiación lingüística de la realidad desde una lengua particular. El análisis de textos, en este caso, posibilita relevar las profundas relaciones existentes entre lenguaje y cultura: el sentido de las palabras contiene una interpretación del mundo formada culturalmente, y las definiciones deberían elucidar esta interpretación (Wierzbicka, 2013: 137).

La Etnolingüística Cognitiva resulta ser extremadamente relevante como oferta teórica dentro de la construcción de un sistema lingüístico-cultural cuyo eje son los propios hablantes y sus lógicas de construcción discursiva. Se trata de una lectura de segundo orden (interpretativa) de textos culturales cuyo eje es la definición de un “objeto mental”, lo que permite la emergencia de un estereotipo culturalmente significativo. Quizás, la mayor limitación de la Etnolingüística Cognitiva está en establecer qué puede entenderse por “objeto mental”, concepto que resulta demasiado estrecho dentro del proceso de construcción de una visión de mundo lingüístico.

Al hablar de “objeto mental”, se limitan las formulaciones de significado que pueden provenir de un texto cultural, ya que en cierto sentido este también sería un “objeto mental”, por lo que su definición es autorrecurrente, lo que trae consigo una definición previa que no considera en su fundamento el significado cultural del concepto a partir del hablante. Dicho de otra manera, la Etnolingüística Cognitiva, al establecer una separación entre conocimiento científico y conocimiento de sentido común (*folk*) le otorga a este último la cualidad de cultural, dejando en la calidad de lenguaje acultural al científico. Sin embargo, el lenguaje científico es una codificación lingüística que se explyea desde ciertas definiciones que están contenidas en sus principios explicativos, descriptivos y definitorios, que dan forma a un tipo de conocimiento sociocultural. Este también crea “objetos mentales” uno de los cuales es, justamente, la definición de “objeto mental”.

El conocimiento científico es un tipo de conocimiento cultural que se refiere a un orden particular de comprensión del mundo. Los textos que provienen de la producción de mundo lingüístico de la ciencia son, a su vez, textos culturales, por lo que no resulta cómodo relacionarlos con un constructo ajeno a la cultura que los genera. En otras palabras, la Etnolingüística Cognitiva podría estudiarse a sí misma, a fin de definir socioculturalmente el sentido de su visión de mundo lingüístico. Es por esto que se debe evitar definiciones objetivas previas, sobretodo de orden epistemológico, al estudiar una cultura desde la otra. La objetividad no es más que otra definición, otro “objeto mental” presente en diferentes textos culturales.

Toda la concepción de mundo lingüístico que genera la Etnolingüística Cognitiva puede ser resumida en la expresión de mundo lingüístico, la que contiene las posibilidades de generación de realidad de quien lo ejerce comunicativa y comprensivamente como construcción sociocultural. Es decir, los conceptos que constituyen teóricamente el aparato

cognitivo etnolingüístico constituyen los fundamentos epistemológicos (de forma de generar conocimiento) de la Etnolingüística Cognitiva como visión de mundo lingüístico. Y esta visión de mundo lingüístico, este conjunto de observaciones y distinciones del lenguaje, únicamente es ejercida por y desde el hablante que la compone dentro de una relación social.

La epistemología que un sistema teórico contiene responde a la competencia y las distinciones del hablante en la reproducción social de la visión de mundo lingüístico que estos generan. Una visión de mundo lingüístico es un conocimiento particular que contiene desde su propio despliegue su justificación, y por lo tanto su razón de ser, desarrollando un evento comunicativo, como el actual. Dicho de otra manera, la Etnolingüística Cognitiva, al ofrecer comunicativamente el concepto de visión de mundo lingüístico que es ejercido, en este caso, por dos hablantes competentes (Zinken y Bartzminsky), construye epistemológicamente una visión de mundo lingüístico.

El mundo lingüístico emerge como mundo lingüístico, es decir, la comprensión de un mundo está siempre relacionada con una particular expresión que compone desde el lenguaje el mundo que la contiene. Esta recursividad comprensiva y comunicativa que el concepto tiene es lo que constituye su mayor riqueza teórica.

Ahora bien, ¿cómo es posible que de una visión de mundo lingüístico emerjan otras dos diferentes visiones de mundo lingüístico (en este caso relacionadas fundamentalmente con el énfasis dado a uno u otro concepto)? Debido a la epistemología del hablante, la cual se encuentra en un nivel diferente de la epistemología del mundo lingüístico. En este caso, esto es posible ya que la Etnolingüística Cognitiva se encuentra situada dentro de una visión de mundo lingüístico más amplia, la etnolingüística, la cual se encuentra, a su vez, dentro de un mundo lingüístico mayor, que a su vez la contiene, el que sería la visión de

mundo lingüístico de la ciencia, la cual se encuentra en un contexto sociocultural que la valora como entidad constructora de conocimiento.

La ciencia permite y fomenta una visión analítica, diferenciadora del conocimiento, por lo que conviven dentro de ella diferentes paradigmas (en el sentido de Kuhn), cada uno de los cuales es una visión de mundo lingüístico compartida por un grupo de hablantes. En todo caso, esto se ve replicado en toda la visión de mundo lingüístico que la cultura occidental ofrece, ya que posee diferentes sistemas de conocimiento situados en ámbitos de comprensión de mundo también diferentes (científico, religioso, sentido común, etc.), generando diversos mundos lingüísticos, los que pueden funcionar por separado o acoplados desde la epistemología del hablante. La epistemología eurocéntrica resulta ser una red de conocimientos cuyos elementos alternan de manera sistémica en la visión de mundo lingüístico de sus hablantes, diferenciándose o acoplándose de acuerdo con pertenencias, intereses y valores, los que pueden generar múltiples sustratos de comprensión/comunicación de realidad, pero cuya emergencia analítica solamente es de interés de la textualidad científica.

Tratar los textos como manifestaciones culturales requiere de una radicalización de la perspectiva cognitiva, la que implica situar al esquema de distinción cognitivo de una lengua desde sus propias metodologías de definición de mundo sociocultural. En un nivel basal, esto debe responder a la libertad epistemológica que cada lengua y sistema de conocimientos tiene. La incorporación *a priori* de categorías de análisis como “objeto mental” o “etnolingüística” debe ser entendida y asumida como una distorsión inevitable, propia de un intercambio intercultural lingüístico/epistemológico que tiene una indicación en términos de qué esquemas de distinción son aquellos que generan el análisis del texto cultural. La apropiación de sentido es un ejercicio de poder.

La Etnolingüística Cognitiva tiene su mayor capital analítico en sostener el eje interpretativo de la construcción lingüística de mundo en el hablante y ubicar sus dimensiones de observaciones en la lengua dada como objeto de estudio. Sin embargo, su aparataje teórico/metodológico sigue siendo funcional a una construcción de conocimiento cuya definición está dentro de la cultura dominante. El eje epistemológico debe ser cedido en todos sus aspectos y dimensiones al texto cultural, él que permite la emergencia de la visión de mundo lingüístico que una lengua contiene.

### **1.7 Sociolingüística y mapunzugun**

El mapunzugun ha sido trabajado desde la sociolingüística fundamentalmente a partir de la etnografía del habla (Golluscio, 2006), vitalización de la lengua (Wittig, 2009; Gundermann y cols. 2008, 2009, 2011; Lagos 2005, 2006, 2009, 2012; Zúñiga 2007), y de manera indirecta en los trabajos relacionados con la educación intercultural bilingüe (Quilaqueo y Quintriqueo, 2007, 2010; Quintriqueo y Torres, 2013) y la cosmovisión mapuche (Quidel, 1998; Catrileo, 2014).

En este apartado, nos referiremos particularmente a los aportes que desde la etnografía del habla se han realizado en referencia al mapunzugun, ya que son los que se encuentran más cercanos a los intereses de la presente investigación.

La etnografía del habla “es una aproximación interdisciplinaria al estudio del lenguaje en su contexto sociocultural que nace en la década del sesenta, a partir de los trabajos pioneros de Dell Hymes y John Gumpertz y en el marco del desarrollo de la antropología lingüística” (Golluscio, 2002: 7). Su interés radica en la diversidad del habla dentro de un contexto social que a su vez ejemplifica las características de esa diversidad:

“Sobre esto deben decirse dos cosas: por un lado, lo que subyace a la diversidad del habla dentro de las comunidades y en la conducta del individuo son relaciones sistemáticas, relaciones que, así como las estructuras gramaticales y sociales, pueden ser objeto de la investigación cualitativa; por el otro, el persistente fracaso en reconocer y actuar sobre este hecho coloca a muchos en la posición de desear aplicar una ciencia básica aún inexistente” (Hymes, 2002: 55).

La etnografía del habla tiene una intención epistemológica asociada a centrar el estudio y la comprensión científica de la lengua en el contexto de uso, es decir, es esencialmente situacional, pues “...se orienta a iluminar algunos aspectos teóricos que conciernen al estudio de la lengua y el habla en un contexto social y cultural” y “se destacan dos líneas: por un lado, las contribuciones al análisis de las relaciones entre discurso ritual y cotidiano; por otro, la formulación y puesta a prueba de categorías para analizar la relación entre el habla de una comunidad y otros aspectos de la vida social” (Golluscio, 2002: 22). Se trata de entender que las comunidades “difieren significativamente en los modos de hablar, en sus modelos de repertorio y cambio, en los roles y significados del habla. Indican diferencias en lo que hace a las creencias, valores, grupos de referencia, normas y otros cuando ingresan en el sistema vigente del uso de la lengua y de su adquisición por el niño” (Hymes, 2002: 60).

Para poder observar estos fenómenos sociolingüísticos, se desarrolla la etnografía del habla o de la comunicación, la que tiene como propósito indicar el ámbito de investigación necesario y estimular, al hacerlo, el desarrollo de estudios etnográficos en su base y comunicativos en el rango y el tipo de complejidad de patrones con los que ellos tratan (Hymes, 2003: 3). Esto requiere dentro de su construcción teórica del desarrollo de aproximaciones sociolingüísticas interpretativas de la interacción humana, que consideren

el rol que los fenómenos comunicativos juegan en el ejercicio del poder y del control, y en la producción y reproducción de la identidad social (Gumperz y Cook-Gumperz, 1982: 1).

En resumen, la etnografía del habla tiene que ver con la descripción de procesos comunicativos y su influencia en la construcción de una interacción e identidad sociocultural circunscrita a una situación social que involucre todas las dimensiones contenidas en un evento comunicativo. Para esto, la lingüística y el lenguaje pasan a estar situados en un segundo plano, ya que lo que importa es la etnografía y la comunicación, las que proveen el marco de referencia a partir del cual se establece el lenguaje en la cultura y la sociedad (Hymes, 2003: 4). Se trata de otorgar una perspectiva dinámica y situada a los procesos de comunicación, lo que permitiría desvelar los procesos de conformación de la interacción social en un determinado contexto de habla. A partir de esto, se realizan los análisis descriptivos de una variedad de comunidades, a fin de significar sus sistemas sociolingüísticos basados en la observación de un modelo tanto implícito como explícito, de la interacción entre lenguaje y vida social (Hymes, 2002: 63). En la misma página, Hymes señala: “La interacción entre lenguaje y vida social es considerada ante todo como una cuestión relativa a la acción humana, basada en un conocimiento, a veces consciente, a menudo inconsciente, que posibilita a las personas el uso de la lengua”.

Se trata de desarrollar una teoría descriptiva y formalista de observación de los procesos de comunicación dentro de una comunidad de hablantes. Consiste en un proceso taxonómico de construcción y deconstrucción de los procesos, categorías y tipos de eventos comunicativos relacionados con normas en el uso de la lengua. En este sentido, Hymes (2002: 64) define una comunidad de habla como “una comunidad que comparte reglas para el manejo y la interpretación del habla y reglas para la interpretación de al menos una variedad lingüística”.

El manejo y la interpretación adecuada del habla por parte de una persona otorgan el marco de interacción y acción social adecuado a cada contexto de uso de la lengua, lo que se entiende por competencia lingüística. Este término, competencia lingüística, sugiere que, “en tanto lingüistas preocupados por la comunicación en grupos humanos, debemos ir más allá de la mera descripción de los patrones de uso lingüístico para concentrarnos en aspectos del conocimiento compartido y de las habilidades cognitivas, aspectos que son tan abstractos y generales como el conocimiento al que se refiere Chomsky con su definición más estrecha de competencia lingüística” (Gumperz, 2002: 152). El problema con esta definición de competencia lingüística es que los hablantes dentro de un determinado contexto de uso de la lengua pueden seguir las formalidades implícitas en la construcción del proceso de comunicación, sin conocer su trasfondo constitutivo de visión de mundo lingüístico. Es decir, se pueden cumplir ciertos ritos comunicativos sin entender su significado. Al ser la forma el eje de la observación del objeto de estudio, es solamente esta la que emerge, dejando fuera los elementos que le otorgan sentido al acto comunicativo más allá de su mera realización. El escenario de uso de una lengua se ve así otorgándose un sentido en términos de normas de interacción cuyo significado puede ser o no conocido por los hablantes. Quien sí le otorga significados, contenido e intención al acto del habla es el investigador.

Es la emergencia de la lengua como objeto de estudio, es decir, centrada en una concepción científica de mundo, el paradigma de observación de los actos de habla, por lo que sólo se sostiene desde su entramado teórico, analizando actos de habla desde una particular forma de actos de habla, situados en un mundo lingüístico necesariamente diferente a las comunidades tematizadas. Además, la concepción científica es unidireccional, solamente puede ser construida teórica y metodológicamente desde el punto

de observación académico, complejizando innecesariamente desde una segunda lectura las características del acto de habla, el cual ciertamente contiene su propia explicación y descripción en la lengua de la comunidad de hablantes estudiada, en la que pueden o no estar las categorías de análisis (*SPEAKING*) propias de la etnografía del habla.

El excesivo énfasis en la prescripción científica y el desarrollo de un modelo formal descriptivo de los eventos comunicativos en ocasiones hace perder el punto de referencia en el cual se sitúa, el que implica las consideraciones de construcción de realidad propia de la lengua referencial al momento de realizar un estudio. En el caso del *mapunzugun*, la observación taxonómica, descriptiva y formal de los actos de habla realizado en el excelente (y pionero) trabajo etnográfico de Golluscio (2006) en ocasiones se aleja de las definiciones de contenido de conformación de visión de mundo lingüístico propias de la lengua, relegando la dimensión epistemológica a un segundo lugar, lo que le quita profundidad a las dimensiones de análisis que se pueden generar como elementos constitutivos de realidad sociocultural.

Esto es particularmente visible en el Capítulo 3, “Ngellipun-Gejipun-camaruco: ejecución, acentos múltiples y contactos en la constitución de lo social”. La autora comienza la introducción señalando que

“El *ngellipun* –GEJIPUN, en el Grafemario Ranguileo-, nombrado “rogativa” en castellano, también llamado *nguillatun* o *llejipun* –JEJIPUN, en el sistema ortográfico citado- e identificado en algunas comunidades de la Argentina y Chile con el *kamarikun* o camaruco (en español), es un ritual de carácter comunitario que se ejecuta a lo largo del área mapuche, tanto en el *Puel Mapu*, al este de la cordillera de los Andes, como en el *Gula Mapu*, al oeste. Se caracteriza, entre otras cosas, por su riqueza de situaciones comunicativas y eventos de habla, por el papel central que cumple la ejecución de prácticas discursivas vernáculas en el desarrollo de la ceremonia, por el uso obligado del *mapunzugun* y, finalmente, por su carácter intraétnico, con exclusión manifiesta de los blancos en la mayor parte de los parajes donde se realiza” (Golluscio, 2006: 68).

De acuerdo con esto, *nguillatun*, *llejipun* y *kamarikun* serían sinónimos, es decir, se

referirían a un mismo tipo de acción social (rogativa) que puede ser comprendida dentro de una misma categoría de análisis. Sin embargo, ya en el glosario, si bien tanto el *ngellipun* como el *ngillatun* son definidos como nombres de la rogativa comunitaria, el *kamarikun* es entendido como “ceremonia comunitaria amplia” (Golluscio, 2006: 248).

Resulta difícil entender que “ceremonia comunitaria amplia” signifique o implique las mismas concepciones que lo que se señala como “ceremonia comunitaria”. El *kamarikun* debería, en este sentido, contener al *ngillatun* y al *ngellipun*, dentro del contexto de “rogativa”, por lo que al menos el *kamarikun* constituye una dimensión de análisis diferente. Esto se ve refrendado por la cita a Mellico y Pereyra en el libro de Golluscio (2006: 222), la cual señala que

“otra idea también generalizada a partir de estudios especializados que pretenden dar cuenta de la existencia de “dialectos” al interior de la realidad lingüística de nuestro pueblo [...] tiene relación con los nombres que reciben las ceremonias sagradas: *wixaxipan*, *gijatun*, *jejipun*, *kamarikun*, *gijanmawun*. Esto ha dado lugar a sostener la existencia de diferencias dialectales entre los lugares donde se ha escuchado usar un término u otro; sin embargo, cada uno de estos términos está expresando una ceremonia de características diferentes, de acuerdo a las razones que la motivan”.

En definitiva, Golluscio se refiere al *ngillatun*, al *kamarikun* o al *jejipun* de manera indistinta, generando un análisis alejado de la conformación de mundo lingüístico mapunzugun, el cual, en cierta medida, no se encuentra como centro de los intereses de conformación del mundo lingüístico dentro de la investigación, sino que se expresa como necesidad de categorizar desde el investigador las dimensiones de sentido de la lengua. El significado no es importante, lo que prevalece es la formalización del mundo lingüístico, a partir de un sentido pre dado, interpretado desde una matriz que presupone orden antes que sentido.

El relevar, en primer lugar, los procesos de socialización por sobre los procesos de

constitución conceptual de estos implica un funcionar analítico en vacío que no permite la emergencia de la realidad lingüística que, en este caso, es el mapunzugun.

Sin negar, como ya se señaló, la calidad y el aporte en el estudio del mapunzugun desarrollado desde la etnografía del habla, la preeminencia del análisis situacional y su categorización no favorece procesos de relevamiento de la lengua a partir de los esquemas de distinción y de conformación de mundo de la lengua. Un análisis descriptivo como el señalado, si bien enriquece el conocimiento que desde la academia se puede tener sobre la lengua estudiada, relega a un segundo plano la voz de los hablantes, supeditándola a la voz del investigador y sus intereses.

En este contexto, el Relativismo Lingüístico exige como concepción teórica una radicalización de los puntos de vista de los posibles análisis de los distintos mundos lingüísticos existentes, proponiendo la igualdad entre las lenguas desde un plano ético. El trabajo de la ciencia debe ser comprender que es una propuesta de conformación, descripción y análisis de mundo particular cuya validez es esencialmente autorreferente.

Dentro de la lingüística, o más específicamente la sociolingüística y antropología lingüística, se debe partir de la premisa de la inexistencia de estas categorías en la mayoría de las lenguas estudiadas. Se trata, por lo tanto, de una aproximación invasiva en términos epistemológicos, situada desde la concepción de mundo de la lingüística; en este caso, dentro del estudio de la relación entre lenguaje, cultura y sociedad. Una aproximación ética no solamente debe entender la relevancia de la existencia de una multiplicidad de mundos lingüísticos, sino que debe proponer un acercamiento al conocimiento de la lengua a partir de las propuestas de construcción, visualización, percepción, y comunicación que esta contiene desde sí misma como consideración explicativa primaria de sus procesos sociales y culturales. Para esto se debe partir del reconocimiento, asumido por Whorf, de un mundo

multicultural y multilingüístico, en el cual los “pequeños pueblos” y “las pequeñas lenguas” no deben ser solamente respetadas, sino valoradas (Fishman, 1982: 5).

Sin embargo, el valor de estas no debe ser asumida únicamente como una presentación formal, adscrita al sistema comunicativo de la ciencia, es decir, de la lengua dominante y minorizante, sino que debe ser establecida como un conjunto de relaciones lingüísticas que provocan la emergencia de un mundo que contiene sus propios modelos de descripción y comprensión/comunicación de la realidad. En definitiva, contiene sus epistemologías, teorías y metodologías propias, las que deben ser reconocidas por la lingüística como el fundamento de su estudio. Desde esta perspectiva, se pueden seguir al menos dos caminos:

1. Construir desde y sobre la lengua las dimensiones de análisis (socio)lingüístico que a la disciplina le parezcan relevantes y necesarias y/o
2. Ayudar en la construcción de una (socio)lingüística dentro de los contextos de visión de mundo y acción social de una lengua determinada, a partir de los intereses de los hablantes.

En el primer caso, por ejemplo, se podrían construir desde la lengua (en este caso el mapunzugun) categorías descriptivas y taxonómicas de los actos de habla, proponer una gramática en mapunzugun, ya sea utilizando conceptos y palabras preexistentes o proponiendo neologismos. En el segundo caso, se podría propender a la inmersión absoluta de la lingüística en la lengua, desapareciendo como concepto etnocéntrico y pasar a ser, si esto es posible, una categoría de análisis que autoobserva los procesos de despliegue del mundo lingüístico que la contiene y posibilita.

Resulta evidente que la propuesta de trabajo ofrecida en la presente tesis requiere de un entramado teórico que la haga posible. Para esto, se propone una lectura epistemológica

que permita el desarrollo de esta perspectiva, la cual se entronca en el concepto de visión de mundo lingüístico propio de la Etnolingüística Cognitiva y los presupuestos de construcción de realidad presentes en el Constructivismo Radical, enfocándose sobre todo en la comprensión de la lengua como una construcción autopoietica, es decir, que desde sus propios límites y relaciones internas genera tanto su espacio de comprensión de mundo como su relación con las posibilidades de conocimiento externo a este. En ambos casos, el eje está dado por la autorreferencia a la hora de construir una matriz relacional que en términos de construcción de conocimientos se sustente, desde la sociolingüística, en las ofertas de comprensión/comunicación que cada lengua ofrece. En nuestro caso, se propone como oferta teórica el desarrollo de la epistemología del hablante y la epistemología de la lengua.

### **1.8 Epistemología del hablante y epistemología de la lengua**

Una primera aproximación a la epistemología del hablante fue desarrollada dentro del contexto de la revitalización lingüística del mapunzugun (Teillier, 2013). Aquí, una comunidad de hablantes consiste en la representación de una experiencia de vida que emerge dentro de un contexto histórico, social, cultural, territorial y familiar que se autosustenta en una epistemología propia, es decir, que conoce a partir de sus límites, que son las distinciones comunicadas desde una lengua. Este contexto puede ser macro o micro en todas sus manifestaciones (territorial, parentesco, histórico, instituciones, creencias, etc.), por lo que sus límites son autogenerados y reconocidos por las posibilidades orgánicas de constitución de un grupo de hablantes de una lengua. Para el caso que nos interesa, abogamos por una epistemología local referida en sus criterios de validación y

operatividad a la observación y comunicación de mundo de una comunidad, expresada en un conjunto compartido de vivencias en los distintos ámbitos que conforman su mundo social y cultural cuya expresión es el mapunzugun.

Estas vivencias son el trasfondo que da origen a la epistemología del hablante. La epistemología del hablante se refiere al “empoderamiento”, entendido como la “participación y apropiación activas que hacen los hablantes de las iniciativas y estrategias que favorecen la posibilidad de fortalecer las lenguas y culturas amenazadas” (Flores Farfán, 2013: 38). Es la generación y aplicación activa de los conocimientos que una comunidad se otorga y opera como política de vitalización cultural y social a partir del uso de su lengua en un ámbito vivencial determinado. Asume que es la comunidad de hablantes la que desarrolla desde lo cotidiano el mundo lingüístico en el que habita y es este mundo activo la esencia de la particularización del conocimiento y su operacionalidad concreta, a fin de satisfacer sus necesidades de producción y reproducción cultural.

En este sentido, las intervenciones que se puedan realizar desde la academia en el ámbito de la vitalización o revitalización cultural y lingüística deben reconocer como sustrato los mecanismos que la comunidad se quiera otorgar en términos epistemológicos y metodológicos. La epistemología del hablante debe generar metodologías propias de la comunidad que, en términos concretos, se interviene a sí misma a fin de potenciar su identidad cultural y lingüística. La academia es un instrumento, dentro de muchos otros, que la comunidad se da dentro de los procesos de vitalización que reconozca pertinentes.

La epistemología del hablante implica la realización cultural (comprensión/comunicación) en el contexto de una particular concepción y vivencia de mundo a través del uso de una lengua por parte de una comunidad. La concepción de mundo lingüístico es la identidad colectiva (sociocultural) del hablante y es la base de las

posibilidades operativas de la epistemología del hablante. Las condiciones de validez son esencialmente locales y autovalidadas. Desde estas se desarrolla un proceso de interpelación comunicativa/comprendida que construye y define cognitivamente las epistemologías del otro, estableciendo una valoración contextual propia a partir de la valoración contextual del otro. En este sentido, la epistemología del hablante debe ser entendida como un intercambio recíproco de límites y definiciones cognitivas expresadas lingüísticamente. Para el caso que nos interesa, debe obedecer, en primer lugar, a un reconocimiento de la relevancia monocultural del mapunzugun y, en segundo lugar, del español de Chile.

Desde la epistemología del hablante, las relaciones culturales son siempre consistentes con una comprensión comunicativa y comunitaria del mundo del hablante, entendido como concepción recíproca, en igualdades cognitivas, del reconocimiento contextual de la epistemología de la otra comunidad de hablantes. Desde esta perspectiva, se pueden desarrollar marcos de intervención que reconozcan, valoren y faciliten la emergencia de las propuestas monoculturales (y monolingüísticas) relacionadas con la identidad cultural o, por ejemplo, la necesidad (o no) de revitalización de esta a partir de propuestas de la comunidad de hablantes. De esta manera, los procesos de intervención pierden su eje unicultural, propiciando la emergencia de una multiplicidad de posibilidades monoculturales de reconocimiento y autoreconocimiento que generan sus propios valores de desarrollo y comprensión identitaria. Solamente a partir del establecimiento de estas propuestas es que se puede desarrollar un diálogo intercultural simétrico, no sujeto, al menos de manera relevante, a un contexto de dominación epistemológica. Se trata de establecer la monoculturalidad como perspectiva de enlace con lo que, desde la academia, se conoce como interculturalidad.

En términos operativos (Teillier, 2013: 66), la epistemología del hablante consiste en la aplicación de los siguientes principios:

1. El mundo que se pretende intervenir se constituye como posibilidad de consenso comunicativo, es decir, de construcción de realidad social.
2. El uso de la lengua hace emerger la realidad social dentro de los límites de las posibilidades de autocomprensión que la constituyen como mundo (cultura).
3. Quien vivencia la lengua conoce el mundo de la lengua.
4. El mundo por intervenir es el mundo desde el hablante y no el mundo del hablante.

Estableciendo una relación entre la epistemología del hablante y los procesos de revitalización, el eje está dado por la monoculturalidad, entendida como visión de mundo lingüístico. Al ofrecer una lectura monocultural de revitalización lingüística, se propone, a su vez, el empoderamiento del hablante dentro del proceso. Sin embargo, este empoderamiento no resulta ser simbólico, sino que responde al establecimiento de un ejercicio fáctico que desde la comunidad genera y gestiona desde sus propios principios culturales y lingüísticos, epistemologías, metodologías y políticas de comprensión y vitalización de estos mismos principios. Nuevamente, aparece la recursividad presente en la conformación de una visión de mundo lingüístico: la comprensión y vitalización de una visión de mundo lingüístico solamente puede ser entendida a partir de los elementos que este ponga a su disposición con este fin.

El incorporar el concepto de epistemología del hablante dentro de un entramado teórico más amplio requiere de algunas especificaciones epistemológicas que le otorguen el sentido que el concepto reclama. Para esto se requiere, dentro de la realización del presente

trabajo de investigación, establecer una relación entre los distintos dominios conceptuales que se encuentran en el centro de la perspectiva teórica desarrollada. Así, los principales conceptos presentes en la conformación de la epistemología del hablante son: autopoiesis, visión de mundo lingüístico (Relativismo Lingüístico) y hablante. En este contexto, las características del mundo lingüístico se trasladan al campo de la lengua. Una lengua es un mundo lingüístico relacionado con una particular visión (la cual puede contener subvisiones dependientes de las relaciones con ella y entre ellas), desarrollada por y desde una comunidad de hablantes. Dicho de otro modo, una visión de mundo lingüístico puede ser una lengua, o en un sentido más amplio siempre lo es, ya que toda construcción de realidad es mediada lingüísticamente y particularizada como expresión de comprensión y comunicación de mundo por parte de los hablantes de la lengua.

En este mismo sentido, es decir, en la relación entre lengua y visión de mundo, se puede señalar que ambos conceptos solo pueden emerger desde su capacidad autorrecursiva de incorporar perspectivas de conocimiento y comunicación que estén (sean) en la misma lengua y por lo tanto dentro de la visión de mundo lingüístico que esta hace posible. Lo relevante no es tanto la importación de expresiones, palabras o conceptos, y acciones desde una lengua hacia la otra, sino la capacidad de esta de incorporarlos manteniendo sus propias relaciones de producción de sentido y, por lo tanto, de reproducción de visión de mundo lingüístico.

El centro de una lengua es epistemológico, ya que es a partir de la construcción de conocimientos y su forma de comunicarlos que la lengua obtiene su particularidad. Cada lengua es un sistema autopoietico, diferenciado en menor o mayor medida de otras lenguas desde su aparato comprensivo y comunicativo, que es siempre sociocultural, ejercido por una comunidad de hablantes.

La primera propuesta, en este sentido, es la propiedad autopoietica de producción y reproducción de un mundo lingüístico (o una lengua). En otras palabras, una visión de mundo lingüístico es un sistema autopoietico, es decir, organizado de manera tal que genera desde sus propias y específicas relaciones de producción los procesos que posibilitan su emergencia como sistema, dentro de lo cual se encuentran también los procesos de relaciones de producción del sistema.

Según Maturana y Varela (1973: 21 y sgtes.)<sup>2</sup>, las consecuencias de esta organización son:

1. Los sistemas autopoieticos son autónomos: subordinan todos sus cambios a la conservación de su propia organización, independientemente de cuan profundas sean las demás transformaciones que puedan sufrir durante el proceso.
2. Los sistemas autopoieticos poseen individualidad; esto es, por medio de la organización invariante de su organización conservan activamente una identidad que no depende de sus interacciones con un observador.
3. Los sistemas autopoieticos son definidos como unidades por, y sólo por, su organización autopoietica: sus observaciones establecen sus propios límites en el proceso de autopoiesis.
4. Los sistemas autopoieticos no tienen entradas ni salidas. Pueden ser perturbados por hechos externos, y experimentar cambios internos que compensen esas perturbaciones. Si estas se repiten, el sistema puede pasar por series reiteradas de cambios internos, que pueden ser o no los mismos. Sin embargo, cualquier

---

<sup>2</sup> Se ha cambiado la palabra “máquinas” por “sistemas”, ya que esto permite situar la autopoiesis dentro de una comprensión más amplia.

serie de cambios internos que se produzca está siempre subordinada a la conservación del sistema, siendo esta condición definitoria de los sistemas autopoieticos. Así, toda relación entre dichos cambios y la serie de perturbaciones que podamos señalar, pertenece al dominio en que se observa el sistema, y no a su organización.

Veamos de qué manera las características de un sistema autopoietico son aplicables a la visión de mundo lingüístico.

1. Los mundos lingüísticos son autónomos, ya que los cambios que estos pueden sufrir van a depender siempre de las características de los elementos propios que le permiten emerger como diferencia. Van a mantener su coherencia gramatical, conceptual, de sentido, independientemente de los tipos de contextos lingüísticos en que el mundo lingüístico debe desenvolverse.

2. Los mundos lingüísticos poseen individualidad, es decir, son siempre distinguibles como tales, debido a que, a fin de mantener su identidad y su diferencia con el resto, dependen de su organización comprensiva/comunicativa de mundo, la que tiene sustento únicamente en sí misma, sin depender de las observaciones de un tercer observador, extraño al mundo lingüístico. Sin embargo, en este caso sí puede ser modificado por un observador propio o interno, es decir, que participa en la construcción de mundo lingüístico, ya que el hablante del mundo lingüístico es un elemento más dentro de la conformación autopoietica de este.

3. El tercer punto no requiere de mayores aclaraciones: las observaciones que un mundo lingüístico realiza están siempre relacionadas con sus posibilidades de constituirse en mundo mediante sus propios límites de desarrollo de mundo. En otras palabras, sus hablantes establecen desde el mundo lingüístico sus límites de comprensión/comunicación, haciéndolo emerger como unidad de diferencia.

4. Los cambios que se puedan producir en una lengua o visión de mundo lingüístico dependen de su capacidad de generar respuestas a los estímulos externos, a partir de las relaciones epistemológicas que hagan posible su emergencia. Dicho de otra manera, la organización de construcción de conocimientos propios y delimitados por sus relaciones intrasistémicas debe ser capaz de asegurar la permanencia de dicha organización epistemológica del mundo lingüístico, la que, de otra manera, pierde su individualidad, desapareciendo como visión lingüística de mundo. Al trabajar las epistemologías del mapunzugun, desde, por ejemplo, el español de Chile, las observaciones realizadas no serán posibles de incorporar al mundo lingüístico del mapunzugun más que desde el uso del mapunzugun como construcción lingüística de mundo. La organización del mapunzugun permanece inalterable en sus componentes epistémicos, independientemente de las observaciones que sobre él se puedan hacer desde fuera de sus necesidades de producción y reproducción como lengua.

Una lengua es un sistema autopoietico debido fundamentalmente a su emergencia como diferencia. En palabras de Luhmann (2002: 99) "... el sistema no es solamente una unidad, sino una diferencia. La dificultad de esta disposición teórica estriba en poder imaginar la unidad de dicha diferencia. Para poder ubicarlo, un sistema (unidad) necesita

ser distinguido. Por tanto, se trata de una paradoja: el sistema logra producir su propia unidad en la medida en que lleva a efecto una diferencia”. Una lengua o visión de mundo lingüístico emerge como unidad de la diferencia en diversos aspectos (léxicos, fonéticos, gramaticales, etc.), pero su sustento debe ser asumido desde las consecuencias epistemológicas que la lengua plantea en términos de construcción de realidad. De otra manera queda como un mero referente comunicativo sin distinciones propias, por lo que ya se encuentra necesariamente asimilado a otra visión lingüística de mundo.

Los límites que establece una lengua, a fin de ser considerada como una propuesta de conocimiento y orden de realidad (autocontenida por la lengua) implican su propia exclusividad, de otra manera no podría emerger como diferencia. Si consideramos que desde la perspectiva lingüística de mundo de la presente investigación (en español académico) todas las lenguas contienen ciertos elementos estructurales en los diversos planos propios de su constitución (fonética, fonología, semántica, morfosintaxis, prosodia, etc.), las diferencias son las características asociadas a la construcción de mundo que estas desde sus particularidades pueden desplegar. En otras palabras, lo que permite establecer las diferencias entre las lenguas se encuentra en los constructos epistemológicos que particularizan el sentido y función de las estructuras lingüísticas que la hacen posible.

La unidad de la diferencia está dada por los límites que la lengua construye como visión de mundo. Esto es lo que Luhmann (2002: 100) denomina clausura operativa (concepto proveniente de los trabajos de Maturana y Varela), la que “pretende establecer que el sistema produce un tipo de operaciones exclusivas. En la terminología de Spencer Brown se diría que el sistema opera en el lado interno de la forma; produce operaciones sólo en el mismo y no en el otro lado de la forma. Pero el operar dentro del lado interno

(por tanto, en el sistema) y no en el entorno presupone que el entorno existe, que está puesto del otro lado de la forma”. Dicho de otra manera, toda lengua se diferencia de las otras a partir de la exclusiva forma en que ordenan operativamente las diversas estructuras lingüísticas que esta tiene, a fin de generar su visión lingüística de mundo.

En el fondo, se trata de ordenar epistemológicamente el entorno a partir del orden que las relaciones entre los elementos que componen sistémicamente a la lengua se puedan dar dentro de la flexibilidad de su constitución como unidad. En este sentido, para la lengua no existirían, a diferencia de lo planteado por Chomsky (2006: 102), “creencias extralingüísticas concernientes al hablante”, sino, más bien, estamos frente a una recursividad en la cual el eje es la visión de mundo lingüístico, la que contiene, posibilitando, a su entorno. Todo aquello que es considerado entorno de la lengua solo puede ser reproducido en y desde la lengua, por lo que aquello que se presenta como creencias extralingüísticas, así como las situaciones de habla, únicamente se pueden desplegar lingüísticamente, incluso, y sobre todo, al posibilitar la emergencia de su entorno.

Una lengua es un sistema autopoietico que desde las propias relaciones de los elementos que lo componen se diferencia del entorno a partir de sus posibilidades de otorgarse una unidad de sentido. La unidad de sentido es la emergencia de la visión lingüística de mundo que esta contiene en términos de sus presupuestos de construcción de mundo, es decir, su epistemología. La visión de mundo lingüístico determina las características de su propia organización comprensivo/comunicativa al hacer emerger al entorno desde su unidad de diferencia.

A simple vista, puede parecer que al hablar de epistemología del hablante se está hablando a la vez de la epistemología de la lengua. Si bien no hay epistemología de la lengua sin hablantes de esta, ambas acepciones, como se señaló, están en niveles de análisis diferentes. Un hablante de una lengua puede utilizar esta como un instrumento vehicular de comunicación, a partir de la visión de mundo lingüístico de otra lengua, o bien desconociendo los principios epistemológicos de su propia lengua. En este caso, la lengua ya no contaría con la posibilidad de desarrollar su unidad como diferencia, más aún, si consideramos que toda lengua requiere de un aparato generador de conocimiento. En este caso, aquella que lo perdió, si es usada, debería estar desarrollándose desde una visión de mundo lingüístico diferente.

Para los efectos que estamos relevando en el presente trabajo, la lengua estaría muerta como visión de mundo lingüístico, aun cuando siga desarrollándose como posibilidad comunicativa particular. Por lo mismo, no resulta tan relevante, como se piensa desde la revitalización lingüística, la cantidad de hablantes que una lengua posee, sino, más bien, el centro de su vitalidad es la mantención por parte de estos hablantes de los principios epistemológicos que esta requiere para emerger como sistema. Debido a esto, cuando se hable de epistemología del hablante, se debe entender que esta no necesariamente hace referencia a la epistemología de la lengua, sino que se puede situar en otros ámbitos discursivos, los que pueden ser emergencias comunicativas funcionales y no necesariamente estar adscritas a la emergencia del sistema de la visión de mundo lingüístico que esta contiene.

En el contexto del mapuzugun, esta perspectiva ha sido presentada de manera indirecta en los últimos años por una serie de artículos y libros que han sido escritos por

académicos o profesionales mapunches en diversos ámbitos. La intención explícita de incorporar la epistemología, el conocimiento y el pensamiento mapunche dentro del discurso académico es un primer y relevante intento de desarrollar una visión lingüística autopoietica que tenga como referente la lengua y sus hablantes como partícipes, no solamente activos, sino centrales al momento de construir su historia, sus conocimientos y darle un sentido genuino a la incorporación del mundo sociocultural mapunche, que autointerpreta desde la academia al mundo mapunzugun.

Si bien aún se está lejos de la monoculturalidad (estamento deseado a la hora de emprender trabajos que desarrollen la epistemología de la lengua), el ámbito del discurso académico se ha visto interpelado desde el mapunzugun de manera activa, visibilizando un discurso que había sido ignorado por la perspectiva académica chilena (en este caso, claramente monocultural), la que se centra en propuestas que lejos de activar los referentes de construcción y comprensión/comunicación de mundo lingüístico mapunzugun, lo observan, construyen, critican y proponen desde un modelo de comprensión de mundo cuyo fundamento en los últimos 150 años, más allá de algunas buenas intenciones, ha tenido como resultado el despojo socio/territorial y cultural del mundo mapunche. Dicho de otra manera, la academia hasta el momento ha sido un elemento más de minorización e invisibilización del mapunzugun como perspectiva de construcción y vivencia del mundo que este contiene, limitándose a analizar un mundo lingüístico desde el eje de comprensión de mundo colonizador y basado en características profundas de asimilación cultural, social y política. Es por esto que, como ya se señaló, resulta muy enriquecedora la interpelación que autores mapunches están haciendo desde diferentes disciplinas al discurso académico monolingüe en español.

Una primera aproximación a la construcción de conocimientos mapuches proviene desde la historia, y en particular por los artículos desarrollados en el libro *¡...Escucha Winka...! Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro* (Mariman, Caniuqueo, Millalen y Levil, 2006) y los diversos trabajos realizados al amparo de la Comunidad de Historia Mapuche. Así, en la Nota de Advertencia en “¡...Escucha Winka...!” se señala que “Historia Mapuche significa retomar nuestro pasado bajo nuestra propia epistemología y construir nuevos conocimientos a partir de nuestra cultura [...] Una Historia involucra analizar cómo se construye conocimiento desde lo mapuche, establecer los puntos de convergencia y de antagonismos con otras formas de conocimiento, estudiar la construcción de conceptos y la operacionalización de estos, al mismo tiempo que se hace la relación lengua (*mapunzugun*) y construcción de conocimientos” (Mariman, Caniuqueo, Millalen y Levil, 2006: 9).

En otra parte del libro, “Hacemos ver también que el uso no riguroso desde la epistemología *mapuche* de ciertos conceptos del *mapuzungun* por algunos estudiosos *winkas*, los ha llevado a cometer errores de significado, distorsionando los resultados de sus estudios en relación a la sociedad mapuche y su cultura” (Millalen, 2006: 17 y 18).

Por su parte, la Comunidad de Historia Mapuche en el libro *Ta ñ fijke xipa rakizuameluwün, Historia, colonialismo y resistencia desde el país Mapuche* (2013: 20) señala que

“...ejercer soberanía epistemológica y práctica a través de nuestras autorías, a la vez que generar espacios propios de difusión, resulta preponderante en la batalla contemporánea por recuperar la agencia física, económica y espiritual de nuestro pueblo en la “economía global del conocimiento”. Queremos situarnos allí –con todas, y a pesar de nuestras contradicciones- por medio de la acción colectiva y colaborativa, no bajo el prisma de una *intteligentsia* de tipo elitista ni del

racionalismo de estirpe *winka*, sino desde esa comprensión Mapuche en que el trabajo del intelecto, el corazón y el cuerpo están tan entrelazados, como los planos de la vida individual, social y espiritual”.

Desarrollar conocimiento desde el mapunzugun implica no solamente un posicionamiento del mundo lingüístico de la lengua en la academia, sino que, además, y sobre todo, se constituye en un proyecto de visibilización activa de la epistemología y conocimientos propios del mapunzugun, a fin de crear su propio proyecto académico, cuyo fundamento es en gran medida descolonizador y profundamente reivindicativo. Escribir la historia desde la visión de mundo mapunzugun es completamente diferente a hacerlo desde el español, sobre todo considerando la existencia activa de realizaciones, presupuestos, propuestas y, sobretodo, rescatar la vivencialidad de la lengua. El mapunzugun es una lengua activa y viva que está comenzando a generar su propio constructo epistemológico a la hora de contar su historia. Esto refiere a una vitalización no solo de la lengua en términos de posicionamiento académico, sino del conjunto de dimensiones que constituyen el conocimiento mapuche desde el mapunzugun, el cual se sitúa activamente como nuevo nicho expresivo de la lengua.

Otro ámbito en el que se avizoran propuestas de construcción de una matriz epistemológica del mapunzugun se encuentra dentro de las propuestas de educación intercultural desarrolladas por autores mapuches. En este caso, los trabajos desarrollados, si bien plantean de manera explícita la necesidad de incorporar presupuestos epistemológicos y metodológicos propios del mapunzugun, su fundamento se encuentra en la racionalidad intelectual propia de la epistemología científica. A modo de ejemplo: “Con respecto al concepto de memoria social, esta investigación se fundamenta en los trabajos sobre memoria colectiva e individual de Halbwachs (1970), Le Goff (1991), Sabourin

(1997), Montesperelli (2004) y Quilaqueo (1994 y 2005). Al respecto, se consideran los siguientes aspectos de la memoria social mapuche: la continuidad y discontinuidad de los valores educativos, las regularidades sociales, los cambios sociales y los problemas conceptuales que supone la rearticulación de los diversos hechos sociales una vez descritos” (Quilaqueo, 2010: 67), es decir, la justificación de la memoria social mapunche no está en sí misma, como despliegue del mapunzugun, sino que su comprensión requiere de Halbwachs, Le Goff, Sabourin, Montesperelli y Quilaqueo.

Pese a esto, en paralelo se presenta un posicionamiento epistémico del mapunzugun que llega incluso a la propuesta de una definición de epistemología: “Desde el punto de vista del conocimiento mapuche, la epistemología la definimos como *konünpa kimün*, donde: 1) *kon*: indica la acción de entrar, lograr un conocimiento nuevo o traer aquello que está en la memoria individual y social; 2) *ün*: terminación verbal en primera persona, en tiempo pasado; y 3) *pa*: partícula que asevera la realización de la acción del verbo que le precede. Por su parte: a) *kim*: refiere a aquello que es sabido, información, saber y conocimiento; y 2) *mün*: refiere al objeto del saber y del conocimiento” (Quilaqueo, Fernández y Quintriqueo, 2010; en Quintriqueo y Torres, 2013: 201).

También: “El modelo sociocultural *zapinzugu* es comparable con un modelo didáctico que tiene en cuenta el aspecto epistemológico de la cultura y la sociedad mapuche [...] En los testimonios entregados por los *kimches*, el *zapinzugu* se refiere sobre el cuidado para cultivar o construir conocimiento, así como sobre el cuidado del cuerpo, la preocupación para criar a un animal, cultivar una planta y cuidar la naturaleza en general. La finalidad es aprender y enseñar sobre el estudio de una materia a partir de una situación concreta” (Quilaqueo y Quintriqueo, 2007: 111). La meta en este caso está dada por la incorporación

del conocimiento mapunche dentro de la educación intercultural, a fin de generar un currículum escolar que contenga contenidos y metodologías de transmisión de conocimientos generados desde la estructuras socioculturales (y el conocimiento) propios de los mapunche y del mapunzugun.

Sin embargo, como ya se señaló, a esta postura académica se le puede criticar la excesiva dependencia de los constructos explicativos propios de la racionalidad científica. En mi opinión, el eje debería estar en la autojustificación desde el mapunzugun de la necesidad de incorporar sus epistemologías, a fin de desarrollar un verdadero diálogo intercultural y generar conocimientos y acciones propios del mundo lingüístico que las contiene, por lo que su relación con los aspectos curriculares dentro de la educación formal debería ser predominante antes que necesariamente igualitaria.

Por último, si bien de manera muy incipiente y sin encontrarse en el centro de la oferta de conocimiento, aparece un posicionamiento de los alcances filosóficos del mapunzugun, enfocado fundamentalmente en enseñar -dentro de la formación profesional de distintas disciplinas que de una u otra manera se encuentran en el ámbito del mundo mapunche- la necesidad de conocer los presupuestos de observación y comprensión de este:

“Ello nos permite asumir el mundo mapuche desde nuestras propias voces y miradas, enseñar a los alumnos *taiñ kisu inarumen* (nuestra cultura o nuestras formas de mirar el mundo). Enseñar o transmitir nuestros conocimientos ancestrales a los estudiantes significa dotarlos de herramientas para que al egresar de la universidad cuenten con lo mínimo exigible para interactuar con población mapuche, lo que nos parece la mejor manera de aportar a nuestro pueblo: profesionales de distintas disciplinas que manejen en parte la estructura vital de la cultura mapuche y de esa manera cometan la menor cantidad de errores a la hora de propiciar algún tipo de iniciativa al interior de las comunidades mapuche” (Marileo y Salas, 2011: 126).

Es en este contexto que se sitúa la presente tesis, por lo que su esencia teórica consiste en una propuesta de epistemología del mapunzugun mediante la lectura e interpretación hermenéutica de discursos de hablantes de la lengua. La intención fundamental es proponer, a modo de discusión crítica, distintos conceptos presentes en el mapunzugun y que de acuerdo a la lectura de los datos realizada nos remiten a una serie de categorías que en su conjunto permiten construir un bosquejo de la epistemología de la lengua mapunche. Se trata de visibilizar desde los hablantes las características de la visión de mundo lingüístico del mapunzugun, centrando en su despliegue lingüístico la base de la construcción de su propuesta de mundo. Ahora, si bien la traducción interpretativa fue realizada con la ayuda de un hablante competente de la lengua, al no ser el autor de la tesis hablante del mapunzugun, el análisis del corpus discursivo está mediado por su propio mundo lingüístico. Sin embargo, la lectura y análisis de las entrevistas, a fin de servir a los presupuestos éticos y epistemológicos del presente trabajo, requiere de una inmersión en la construcción del mundo lingüístico, por lo que sus presupuestos de construcción de mundo deben ser necesariamente asumidos desde una perspectiva monocultural. Solamente de esta manera es que puede desplegarse en total libertad el mundo lingüístico que el mapunzugun contiene, atenuando, a medida que se avanza en el trabajo, toda referencia o cita proveniente del mundo lingüístico académico.

## **2. Objetivos**

A partir de las propuestas teóricas presentadas, se desarrollaron los siguientes objetivos:

### **2.1 Objetivo general**

Relevar algunas bases epistemológicas prominentes del mapunzugun desde el discurso de sus hablantes.

### **2.2 Objetivos específicos**

- 1) Proponer los conceptos “epistemología del hablante” y “epistemología de la lengua”.
- 2) Desarrollar los conceptos “epistemología del hablante” y “epistemología de la lengua”.
- 3) Establecer las categorías conceptuales de construcción de visión de mundo mapunzugun.
- 4) Analizar las categorías conceptuales de construcción de visión de mundo mapunzugun.
- 5) Presentar una discusión sobre los procesos de revitalización y de políticas lingüísticas.
- 6) Relevar las principales características que debiera tener un programa de revitalización basado en la epistemología de la lengua.

### 3. Metodología

Dadas las características del presente proyecto de investigación, basado fundamentalmente en la recreación discursiva de procesos simbólicos de construcción de sentido, epistemológicamente se sitúa dentro del paradigma de la investigación cualitativa. Si bien de acuerdo con lo señalado por Hernández, Fernández y Baptista (2003: 10) tanto las investigaciones cuantitativas como cualitativas en Ciencias Sociales poseen las mismas funciones investigativas, a saber, a) Llevan a cabo observación y evaluación de fenómenos, b) Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas, c) Prueban y demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento, d) Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis, e) Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar, cimentar y/o fundamentar las suposiciones e ideas, o incluso para generar otras, sus diferencias se encuentran situadas fundamentalmente por la forma de apropiación de la realidad a investigar, en tanto despliegue de herramientas interpretativas y de recolección de datos.

Así, la metodología cuantitativa utiliza “la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población”, mientras que la investigación cualitativa “consiste en “reconstruir” la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido” (Hernández, Fernández y Baptista (2003: 10). Para Taylor y Bogdan (1992: 18), la metodología cualitativa se refiere en su sentido más amplio a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Es, en definitiva, una forma

de encarar el mundo de manera empírica a partir del análisis de datos textuales en tanto relación intersubjetiva, ya sea en el ámbito de las acciones comunicativas o la realización de acciones enmarcadas en el discurso por parte de los sujetos sistematizados como muestra.

En este sentido, una de las premisas del enfoque cualitativo es que la realidad se encuentra sustentada socialmente, es decir, construida a partir de relaciones intersubjetivas cuya complejidad de sentido solo puede ser aprehendida haciendo uso del lenguaje (análisis de textos), no tan solo como herramienta explicativa de dicha realidad, sino como elemento basal en la conformación de la misma. De esta manera, es el análisis del discurso obtenido en tanto dato textual el que da cuenta de las características del fenómeno a investigar, a partir de la recreación de sentido que le otorga el investigador; de modo que se sacrifica el concepto de objetividad en su acepción clásica y se ordena propositiva e intersubjetivamente (investigador - datos textuales) dentro de un contexto descriptivo cuya representación está validada por un proceso metodológico de explicación.

Este diseño metodológico “es abierto, tanto en lo que concierne a la selección de participantes-actantes en la producción del contexto situacional, así como en lo que concierne a la interpretación y análisis, ya que tanto la interpretación como el análisis se conjugan en el investigador (en tanto sujeto de la investigación), que es quien integra lo que se dice y quién lo dice” (Conde, 2007: 77). De esta manera, es en las distinciones que el observador realiza sobre el tema a investigar que la información adquiere significado y sentido, “dado que la unidad del proceso de investigación, en última instancia no está ni en la teoría ni en la técnica -ni en la articulación de ambas-, sino en el investigador mismo”. (Conde, 2007: 77). Es por esta flexibilidad que el investigador cualitativo debe otorgar a la investigación de un cuerpo teórico-metodológico cuyo centro está en la validez de la

investigación, asegurando un estrecho ajuste entre los datos y lo que los sujetos realmente dicen y hacen. De esta manera los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico (Taylor y Bogdan 1992: 21).

### **3.1 Instrumentos de recolección de datos y sesiones de entrevista**

Dentro del proceso de planificación del trabajo de campo, en particular el aspecto relacionado con la recolección de datos, se pretendía en primera instancia realizar entrevistas en profundidad focalizadas y semidirigidas, a fin de lograr un discurso intencionado desde los intereses del investigador. Esto permitiría centrar el discurso en aquellos aspectos que, de acuerdo con los alcances de la investigación se consideraran pertinentes. Para esto se preparó una malla temática y una pauta de entrevista, las que, sin embargo, al momento de la realización de las entrevistas perdieron su sentido, ya que los entrevistados se mantenían dentro de sus propios estándares de relevancia temática y de construcción de discurso. Esto se puede deber al hecho de que al ser las entrevistas realizadas en mapuzugun la dinámica conversacional de la lengua afloró, manteniendo y desplegando sus propios principios retóricos, relegando a un segundo plano las estructuras discursivas de obtención de información desplegada desde la investigación.

En este contexto, lo que solicitaban los informantes dentro del despliegue del proceso de obtención de información era esencialmente la propuesta de un tema (*zugu*), o más bien un *buen zugu*, a partir del cual la conversación se desarrollara, siguiendo los intereses de los entrevistados antes que los del entrevistador. Así, el *zugu* ofrecido fue la conformación del conocimiento desde y en el mapuzugun, tema que tuvo una muy buena acogida por parte de los entrevistados. Si bien se puede pensar que la emergencia del *zugu*

planteado (conformación de conocimiento desde el mapuzungun) puede resultar complejo de entender y calibrar, esto puede ser cierto si la interpelación comunicativa a los hablantes del mapuzungun se realiza desde el español y sus condicionamientos de complejidad, pero si es hecha desde el mapuzungun (como lo evidencian las entrevistas realizadas) la complejidad ya no es tal, sino que se ve asumida de manera natural dentro del proceso discursivo asociado al *zugu* ofrecido<sup>3</sup>. Es por esto que las entrevistas fluyeron más bien como una conversación, en algunos casos como un largo monólogo, en otros, sobretudo en la entrevista grupal, en una exposición colectiva, formal, de opiniones e información referidas al tema planteado antes que dentro de una matriz comprensiva/comunicativa basada en la dinámica metodológica de pregunta/respuesta. En este aspecto, se debe dejar constancia que la participación del entrevistador fue mínima, ya que quienes desarrollaron el discurso lo hicieron desde sus propios intereses y siguiendo la lógica de la conversación en mapuzungun.

En este sentido, no se cumplió estrictamente el precepto asociado a la entrevista, el que señala que esta se encuentra “fuertemente influenciada por las características personales del entrevistador”, para pasar más bien a ser entendida como “un texto negociado” (Vargas, 2012: 121), en cuya realización se produjo un empoderamiento efectivo de los intereses temáticos y de estructura del discurso por parte de los entrevistados. Se puede señalar que, en rigor, no se realizó una entrevista no dirigida ni

---

<sup>3</sup> Las dificultades de comprensión de los temas propuestos dentro de una investigación basada en la epistemología de la lengua no deben considerar *a priori* criterios académicos de clasificación sociocultural de los hablantes (por ejemplo y sobretudo, considerar el nivel de educación formal del entrevistado como indicador de capacidad comprensiva). Más bien se debe presuponer que los hablantes epistemológicamente competentes (siempre reconocidos por la comunidad) se pueden hacer cargo de asimilar, y por lo tanto responder, desde una traducción compleja, cualquier pregunta atingente que la academia le pudiera realizar.

tampoco una entrevista grupal, sino que se otorgó un espacio conversacional temático del cual se apoderó la estructura discursiva del mapunzugun.

En todo caso, y a fin de establecer el proceso de recolección de datos dentro del paradigma cualitativo, se realizaron tres entrevistas individuales y una grupal, en la que participaron tres entrevistados. En relación con los alcances de la entrevista en profundidad como instrumento de recolección de datos, “esta no se entiende sin los modelos de *entrevista etnográfica* (esto es, las formas de conversación ligadas al estudio de casos etnográfico, al trabajo de campo cualitativo) y de *entrevista biográfica* (las formas de entrevista relacionadas con el estudio de casos biográfico, las historias de vida, los relatos biográficos de todo tipo)” (Valles, 2007: 29).

Resulta interesante hacer notar el hecho de que los instrumentos de recolección de datos, generados en gran medida por los entrevistados, cumplen con ambas condiciones, es decir, es una entrevista etnográfica en profundidad tanto como una historia de vida. En definitiva, tal como se desprende desde el análisis de datos, el instrumento, al ser desarrollado desde la lógica de construcción de discurso del mapunzugun, emergió como *nüxam*, es decir, como una organización reflexiva del discurso mapunzugun, dejando de responder a definiciones metodológicas académicas para situarse dentro de un ordenamiento discursivo propio (ver *nüxam* como categoría epistemológica, página 131).

Dentro de la misma lógica, la entrevista grupal puede ser señalada como un *trawün*, lo que implicaría una reunión, una junta de personas (Augusta, 1996[1916]: 228); en este caso, en relación al *zugu* ofrecido desde el interés de la investigación. En términos metodológicos, los instrumentos de recolección de datos fueron desarrollados por los entrevistados tanto en su estructura como en su grado de formalización, generando de esta manera un acercamiento al desarrollo conversacional temático desde la lengua

investigada, situación por lo demás en consonancia con los intereses teóricos de la presente investigación. En este contexto, se destaca la interpelación desde el mapunzugun de la construcción de lógicas discursivo/indagativas lo que permite la asimilación metodológica de los presupuestos de recolección de datos propios de la academia por parte de las metodologías propias de la comunidad de hablantes “investigada”. Así, el proceso de recolección de datos, en este caso la construcción de instrumentos, deja de basarse en el eje académico, lo que facilitaría, de manera relevante, la obtención de información al situarse en la lógica indagativa del mapunzugun: no se realiza una entrevista etnográfica (y/o de vida) en profundidad, sino que emerge un *nüxam*, así como tampoco se realiza una entrevista grupal, sino un *trawiin*.

En otro ámbito, la recolección de información estaba generalmente antecedida por un largo proceso de presentación personal, acompañado de un discurso en el que se explicitaban los temas de interés y las intenciones de la investigación, sus alcances y aportes para los hablantes. Una vez que quedaba claro el alcance y los productos esperados de la investigación y se lograba un consenso referente a la relevancia temática y el aporte a la comunidad, se procedía a realizar las entrevistas. En el caso de la entrevista grupal, esto resultó ser una exigencia, ya que los informantes se negaban a participar del trabajo, a menos que resultara relevante para ellos, siguiendo con la lógica del empoderamiento.

A modo de comentario, se debe señalar que esto fue mucho más visible en las entrevistas realizadas en Lumaco, antes que las desarrolladas en Padre Las Casas, las que obedecieron en mayor medida a la lógica de la pregunta/respuesta, y se trabajó esencialmente a partir de informantes claves seleccionados previamente por un miembro de la comunidad.

Por otra parte, si bien el hecho de que el investigador no sea un hablante de la lengua puede ser visto como una limitación cognitiva y comunicativa (y de hecho lo es), esta resulta ser secundaria dentro de los presupuestos epistemológicos y teóricos de la presente investigación, ya que, independientemente de la competencia comunicativa y cultural del autor, resulta indispensable la incorporación de un hablante nativo competente a la hora de analizar los datos, tal como se señala en el punto referido a la traducción hermenéutica. En este contexto, resulta relevante señalar que, de manera general, la distinción entre investigaciones *etic* o *emic* como cuestionamientos y propuestas teórico/metodológicas, escapan a los alcances de la presente investigación, la que asume que toda investigación académica es esencial e inevitablemente *etic*, ya que por mucho que el investigador participe y actúe dentro de la visión de mundo lingüístico de la lengua investigada (en este caso el mapunzugun), al momento de referirse académicamente a esta debe dejar de lado, necesariamente, las categorías conceptuales no académicas. Esto es así debido, como se señaló, a las características autopoieticas que cada lengua posee.

En último término, se debe señalar que las entrevistas fueron realizadas por Rodrigo Becerra (Lumaco) y Gabriel Llanquinao (Padre Las Casas), ya que era necesario que estas se llevaran a cabo por hablantes competentes de la lengua. La participación del investigador **en esta etapa** consistió fundamentalmente en realizar la presentación del trabajo y sus alcances, dentro de una conversación previa a la realización de las entrevistas en el contexto metodológico ya referido.

### 3.2 Configuración de la muestra (participantes)

En los estudios cualitativos, la “muestra no se selecciona, se *configura*, es decir, se va estructurando a través de las diferentes etapas de la recolección de datos [...] lo que se busca en este tipo de estudios es una representatividad cultural, es decir, se espera comprender los patrones culturales en torno a los cuales se estructuran los comportamientos y se atribuye sentido a la situación bajo estudio” (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2000: 134). La representatividad cultural, en el caso que nos interesa, está relacionada con entrevistar a personas que entre los hablantes son señalados como personas que “saben”, es decir, que son hablantes competentes del mapuzugun y que conocen las dimensiones de conformación de conocimiento mapunche. En este sentido, el diseño muestral fue de tipo intencional, al cual se reconoce como el tipo de muestreo generalmente utilizado, al menos en los comienzos de la obtención de datos, dentro de una investigación cualitativa y tiene que ver con que se “contactan personas y grupos representativos de la comunidad que se crea están en condiciones de procurar la mayor cantidad de información, con quienes se revisará la relevancia de los temas a incluir en las siguientes entrevistas” (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2000: 138).

El contacto formal en Lumaco fue un profesor mapunche de educación intercultural bilingüe; sin embargo, una entrevista se realizó de acuerdo a informes de lugareños mapunches, quienes recomendaron visitar a una machi. Por otra parte, el muestreo intencional continúa con un muestreo de bola de nieve (también llamado “muestreo en cadena”, o “de avalancha”), el que consiste en pedir a los informantes que recomienden a posibles participantes gracias a la presentación que hace el sujeto ya incluido en el proyecto, por lo que resulta más fácil establecer una relación de confianza con los nuevos

participantes y también permite acceder a personas difíciles de identificar (Martín-Crespo y Salamanca, 2007: 2).

Así, la muestra quedó conformada por seis hablantes competentes del mapunzugun, reconocidos por la misma comunidad, de los cuales cinco fueron entrevistados en el sector de Lumaco (tres dentro de la entrevista grupal o *trawün*); y uno, en el sector de Padre Las Casas, ambas localidades ubicadas en la Región de la Araucanía.

### Identificación de los informantes

Lumaco	Padre Las Casas
P. C., 75 años.	L. L., 60 años.
A.P., 25 años.	
A. H., 23 años.	
N.N 1.	
N.N 2 <sup>4</sup> .	

Dentro del proceso de identificación de los informantes no se consideraron variables sociales (nivel educacional, género, clase social, etc), ya que los presupuestos epistemológicos de la presente investigación asumen a estas como categorías de encasillamiento propias de una mirada académica *a priori*. Lo que se buscó, en este contexto, es la pertinencia de los entrevistados, asociada a los objetivos de la investigación.

<sup>4</sup> Los entrevistados N.N (1 y 2) no consideraron necesaria su identificación.

### 3.3 Procedimiento, transcripción de las entrevistas y análisis de los datos

A fin de responder de la manera más adecuada a los requerimientos del objetivo de estudio (relevar las características centrales de la epistemología del mapunzugun), se realizó un trabajo de doble lectura de los datos, comenzando con una traducción hermenéutica de las entrevistas en mapunzugun, para luego desarrollar categorías conceptuales dentro del contexto del Análisis de Contenido. Estas categorías fueron agrupadas en forma de nodos, utilizando el programa de análisis de datos cualitativos Qsr Nvivo10.

Por otra parte, la transcripción del audio de las entrevistas en mapunzugun fue realizada por Fresia Mellico, Profesora de Mapunzugun, autora del libro “Folil Mapunzugun” y participante activa como informante en el libro de Golluscio (2006). Esto permitió asegurar la fiabilidad del proceso de transcripción, ya que se trata de una hablante altamente competente en el mapunzugun, por lo que la validez de la transcripción se ve debidamente resguardada.

Uno de los principales problemas que el mapunzugun ha tenido dentro de sus procesos de estandarización tiene que ver con la falta de un consenso con respecto al uso de un grafemario único. Esta discusión escapa en gran medida al ámbito académico y se encuentra ideológicamente situada en términos de la existencia de distintas facciones y grupos que han propuesto sus modelos como los más adecuados, sin aún llegar a un acuerdo. Así, Mariano (2009), Lagos y cols. (2009) señalan la existencia en circulación en el mundo mapunche de, al menos, cuatro alfabetos o grafemarios distintos:

- a) Alfabeto Mapuche Unificado o Académico
- b) Grafemario de Anselmo Raguileo
- c) Grafemario Azümchefe

#### d) Alfabeto de la Comisión Lingüística Mapuche Metropolitana

A estos se le suma el Wirilzugunwe, el cual es propuesto por la Universidad Católica de Temuco. El uso de un grafemario u otro no implica entonces más que preferencias subjetivas asociadas a los intereses de una u otra comunidad, ya sea académica o mapunche. Escapa a los intereses de esta tesis discutir la pertinencia o no del uso de uno u otro, entendiendo que esto pasa por intereses políticos antes que de contenido.

### 3.3.1 Traducción hermenéutica

Una primera aproximación a los textos en el marco del proceso de análisis de datos se realizó a partir de la traducción hermenéutica de las entrevistas. El fundamento de esta es entender que “la tarea del traductor no va de la palabra a la oración, y de allí al texto, sino que impregnándose del espíritu de una cultura, el traductor vuelve a descender al texto, a la oración y a la palabra” (Viñoles, 2013: 3). El sentido del texto no radica solamente en sí mismo como hecho discursivo, sino que se encuentra fuertemente relacionado con la cultura que lo genera. Traducir un texto requiere vivenciar la cultura en su expresión simbólica, por lo que traducir un texto implica también traducir actos sociales. Se requiere comprender a un “yo” que está presente socioculturalmente en el texto. El traducir un texto requiere la inmersión del traductor en el mundo sociocultural que el texto contiene, por lo que se encuentra situado en tres dimensiones: el texto, la historia y la acción: “Un texto no es una entidad cerrada sobre sí misma, es la proyección de un nuevo universo distinto de aquel en el cual vivimos. Apropiarse de una obra por la lectura es desplegar el horizonte implícito del mundo que envuelve las acciones, los personajes, los acontecimientos de la

historia narrada. El resultado es que el lector pertenece a la vez al horizonte de experiencia de la obra imaginativamente y al horizonte de su acción, realmente.” (Ricoer, 2006: 15).

Pero también está el “yo” del lector, el cual, a su vez, se encuentra inmerso socioculturalmente en la traducción o interpretación del texto, por lo que la lectura que realice estará condicionada por la epistemología de la lengua a través de la cual comprende el mundo. La cerradura operativa de las lenguas si bien asegura la producción y reproducción de estas, dificulta el proceso de traducción, al requerir para su emergencia de procesos de comprensión cuyo fundamento es un texto que recoge comprensiones propias contenidas en lo que Heidegger llamó la “cosa en el texto”.

De acuerdo con Lulo (2002:185), “Siempre aventuramos –proyectamos – un significado, pero siempre debemos revisarlo porque el texto no se deja imponer porque sí un significado, hay algo en el texto que resiste la arbitrariedad del intérprete”. Así, la finalidad de la hermenéutica es desarrollar procesos de comprensión que refieran al texto en el sentido de la superación de la dualidad entre sujeto y objeto, como propuesta metodológica, ya que el texto contiene ambas acepciones: es un objeto que contiene el ser de un sujeto. La separación entre ambos conceptos se ve modificada por la unión entre estos que la interpretación desarrolla:

“Si consideramos el verdadero alcance que posee el concepto de «comprensión» en función de su uso lingüístico, observaremos que la expresión «círculo hermenéutico» sugiere en realidad la estructura del ser-en-el-mundo, es decir, la superación de la escisión entre sujeto y objeto en la analítica trascendental del ser-ahí llevada a cabo por Heidegger. Igual que el que sabe usar una herramienta no la convierte en objeto, sino que trabaja con ella, así el comprender, que permite al «ser-ahí» conocerse en su ser y en su mundo, no es una conducta relacionada con determinados objetos de conocimiento, sino que es su propio ser-en-el-mundo” (Gadamer, 1998: 320).

Una traducción hermenéutica implica interpretar un mundo que ya se encuentra autointerpretado. Se trata, entonces, de una perspectiva circular: se debe comprender una

comprensión, cada una de las cuales está situada en un mundo lingüístico diferente. Sin embargo, existe una fuerte relación entre el texto y la interpretación, ya que cualquier lectura presupone, en su misma realización, una interpretación, comprensiva o no, de la realidad que contiene: “La estrecha correlación que existe entre el texto y la interpretación resulta evidente si tenemos en cuenta que ni siquiera un texto tradicional es siempre una realidad dada previamente a la interpretación. Es frecuente que sea la interpretación la que conduzca a la creación crítica del texto. El esclarecimiento de esta relación interna entre la interpretación y el texto constituye un avance metodológico” (Gadamer, 1998: 321).

En este sentido, el texto es una creación del proceso de interpretación, por lo que la comprensión de aquel está supeditada a las características y alcances de esta. Sin embargo, el texto a su vez contiene implícita y explícitamente las intenciones discursivas referentes a la comprensión que tiene el autor en relación con la temática del discurso textual. Debido a esto, la comprensión nunca es completa, ya que está mediada por la interpretación: “Cuando acuñé la frase «el ser que puede ser comprendido es lenguaje», ésta dejaba sobreentender que lo que es nunca se puede comprender del todo. Deja sobreentender esto porque lo mentado por un lenguaje rebasa siempre aquello que se expresa. Lo que viene al lenguaje permanece como aquello que debe ser comprendido, pero sin duda es siempre captado, verificado como algo” (Gadamer, 1998: 323).

Así, la traducción realizada dentro del presente trabajo pretende, en primera instancia, ampliar la comprensión de los textos, entendiendo que al comprender estos también se está comprendiendo los presupuestos de contenido, la lengua, en el que estos se encuentran ubicados. Debido a esto, la traducción no se entendió como un proceso diferenciado o una primera etapa dentro del proceso de análisis de datos, sino que se encuentra situado como eje del proceso de reconstrucción de sentido de los esquemas de

distinción (o posibilidades de comprensión de mundo) de los hablantes, por lo que constituye el centro del proceso de análisis de datos. Es a partir de este que se generarán las categorías de análisis situadas en el ámbito del análisis de contenido como segunda perspectiva de resolución metodológica.

Al tratarse del relevamiento de los esquemas de conocimiento y comprensión de mundo comunicados en una lengua, en este caso el mapunzugun, la traducción requiere de un alto nivel de competencia en la lengua o, de acuerdo con lo presentado, de un conocimiento de la epistemología de esta. Es por esto que la traducción fue realizada en un contexto de diálogo con un hablante competente de la lengua, Gabriel Llanquino, docente de la Universidad Católica de Temuco y estudiante del Programa de Doctorado en Lingüística de la Universidad de Concepción, quien posee un conocimiento dual, en el sentido de tener al mapunzugun como su lengua madre (y por lo tanto formativa), y a la vez una alta competencia en el español. Esto permitió que se desarrollara de manera relevante la presencia de la dinámica explicación/comprensión, permitiendo elucidar una serie de consideraciones que de otra manera no habría sido posible.

La idea es favorecer el proceso de comprensión, el que va más allá de la lectura y la traducción literal de los textos, encontrándose más bien situada en el ámbito de acercar la comprensión desde una lengua, de los fundamentos epistemológicos de la otra, proceso mediatizado por la vivencia social del proceso de traducción, o una segunda interpretación dada desde una lectura académica pertinente. Es de esperar que esta metodología contribuya a aminorar la distancia propia de los procesos de traducción o interpretación, a fin de que la traducción se acerque lo más posible -sin dejar de mantener una cierta distancia, inevitable por lo demás, en el diálogo entre mundos lingüísticos diferentes- a los

intereses discursivos de construcción de mundo de los entrevistados<sup>5</sup>.

### 3.3.2 Análisis de Contenido

A fin de ordenar en términos descriptivos el texto producido por la traducción hermenéutica, se desarrolló como segunda instancia de análisis de datos el Análisis de Contenido. Este consiste en un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendientes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes (Bardin, 2002: 32). En otra definición, se señala al análisis de contenido como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (Krippendorff, 1990: 28).

Si bien el Análisis de Contenido (AC) puede ser entendido como una teoría interpretativa, dicha interpretación se encuentra en un proceso de coemergencia y afectación mutua con la teoría analítica que es propio de este. De esta manera, a diferencia de las teorías interpretativas fuertes (por ejemplo, la hermenéutica), cuya relación de construcción de la realidad investigada está dada por una dinámica texto-interpretación, en el caso del AC esta dinámica está constituida por la relación texto-análisis-interpretación, aumentando el rigor metodológico (Navarro y Díaz, 2007: 181). Dentro de la definición de AC de Navarro y Díaz (2007), este consistiría en un conjunto de procedimientos que tiene

---

<sup>5</sup> Dentro del proceso de traducción hermenéutica se optó por dejar entre paréntesis recto, en la versión en español, los comentarios realizados en el proceso de traducción, a fin de enriquecer la comprensión del texto en mapuzungun.

como objetivo la producción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada. Este meta-texto es un producto del investigador, a diferencia del corpus, pero debe ser interpretado conjuntamente con éste. En este sentido, el AC se sitúa como un cuerpo teórico-metodológico con un alto grado de rigurosidad, a la hora de realizar el análisis de datos, el que queda sujeto a una serie de restricciones interpretativas.

El proceso de interpretación del significado de los discursos, en tanto datos textuales, debe estar en consonancia con el meta-texto que se desprende del análisis de dichos datos y viceversa, por lo que se produce una alineación entre el significado contenido en el dato y la interpretación de este. Este meta-texto no es otra cosa que relevar el sentido latente que procede de las prácticas sociales y culturales (lengua), en tanto proceso de comprensión de mundo que subyace a los actos comunicativos concretos y se aprecia como sustrato de la superficie material del texto (Piñuel, 2002: 4). Para el caso que nos interesa, el meta-texto está dado por la traducción hermenéutica y, por lo tanto, por el relevamiento de las categorías epistemológicas del mapunzugun.

Para la presente investigación, se utilizó el procedimiento estándar de AC que proponen Navarro y Díaz (2007). De acuerdo con los autores, el AC estructura su función investigativa en los niveles que Morris reconoce en la semiótica: formal (en su sentido amplio englobaría los planos alfabéticos, morfológicos y sintáctico propiamente tal; este plano constituye la forma o superficie del texto), semántico y pragmático (los que constituirían el nivel en el que se encuentra el contenido del texto). De esta manera, el objetivo del AC es establecer las conexiones existentes entre el nivel sintáctico de ese texto y sus referencias semánticas y pragmáticas.

En la presente investigación, no se incluirá el nivel pragmático, ya que este apunta fundamentalmente a las consideraciones extratextuales en la elaboración de un discurso, como criterios de funcionamiento y elaboración de un discurso, y su relación con instituciones, el papel de las emociones y afectos en la producción de la comunicación, y el análisis conversacional, el cual apunta fundamentalmente a la estructura de los turnos en una conversación. El nivel pragmático no será considerado, además, debido a que escapa a los alcances de la investigación propuesta, por cuanto el área de interés manifestada en los objetivos se encuentra ligada a la construcción simbólica/comunicativa de una cultura en particulares contextos temáticos asociados al discurso y no la producción y expresión contextual del mismo. En este caso, lo relevante no es el acto social, sino la construcción de sentido del acto social como fuente epistemológica de la lengua, por lo que este es entendido desde sus presupuestos simbólicos antes que por sobre su corporeidad.

El procedimiento investigativo del AC comienza con la producción del corpus, proveniente de la traducción hermenéutica, el que será adscribible a los entrevistados, en su esencia y a los traductores en su formalización. Dentro de la fase de análisis, se establecieron unidades básicas de relevancia o significación, lo que se conoce con el nombre de “unidades de registro” o “palabra clave en contexto”. En nuestro caso, estas unidades consisten en unidades de registro léxicas, las que fueron definidas a partir de las categorías de análisis de discurso. Estas unidades de registro contienen una carga semántica relevante para los alcances de la investigación y se busca su detección en oraciones o párrafos dentro del corpus producido. De esta manera, se estableció el siguiente nivel de complejidad dentro del AC, en el que se manifiestan las unidades de contexto: las oraciones o párrafos, dentro de las cuales se localizan las unidades de registro (palabras), asumiendo un criterio interpretativo de la textualidad contenida en las unidades de registro, es decir, la

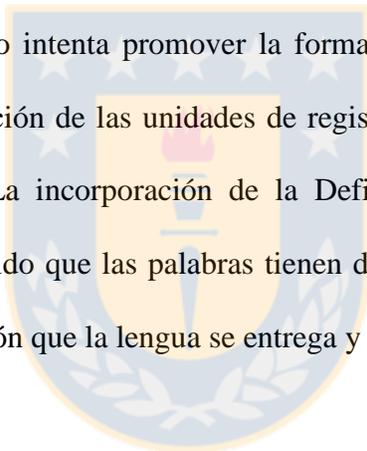
conformación de significado que adquiere la palabra en la oración en la que se encuentra. Luego de esto, se procedió a la codificación de los datos, la que consiste en la adscripción de las unidades de registro a sus respectivas unidades de contexto. De esta manera, las unidades de registro pueden ser relevadas y relacionadas.

El siguiente paso lo constituyó el proceso de categorización, el que consistió en efectuar una clasificación de las unidades de registro (previa inclusión de estas en las unidades de contexto), según las similitudes y diferencias que se puedan apreciar, de acuerdo con criterios semánticos, asociados a áreas conceptuales. Cada categoría conceptual implica dimensiones que la componen de acuerdo con la lectura hermenéutica previa. Esta relación debe ser exhaustiva (toda unidad de registro o subcategoría deberá estar incluida en alguna categoría) y mutuamente excluyente (ninguna unidad de registro o subcategoría debe pertenecer a más de una categoría del mismo nivel).

Para el caso que nos interesa, se consideró dentro del análisis de los datos, aquellas unidades de registro (palabras o conceptos) que a partir del proceso de interpretación de los discursos de los hablantes se consideraron como relevantes en la constitución de la epistemología del mapunzugun. Estas unidades de registro fueron englobadas como dimensiones dentro de las categorías conceptuales a las que construyen, otorgándoles contenido. De esta manera, se lograron establecer tres categorías conceptuales y ocho unidades de registro. Las categorías conceptuales dentro de la conformación de la epistemología del mapunzugun, con sus respectivas unidades de registro, entre paréntesis, son: fuentes de la visión de mundo mapunzugun (*zugu, kupalme, pewma, perimo*), contenidos de la visión de mundo lingüístico mapunzugun (*kimün, rakizuam*) y transmisión de mundo lingüístico mapunzugun (*nütram, gübam*).

### **3.3.3 Definición Cognitiva**

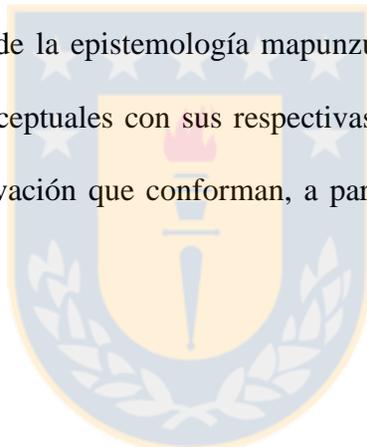
A partir de la traducción hermenéutica y el análisis de contenido, se generó lo que desde la Etnolingüística Cognitiva se conoce como Definición Cognitiva. Se trata de abordar los textos como elementos culturales de primer orden en la comprensión y comunicación de realidad y de orden sociocultural del mapunzugun. El desarrollar tipologías desde la Definición Cognitiva permite clasificar desde los esquemas de distinción de los hablantes aquellas palabras que dentro del vocabulario mapunche han sido identificadas por el investigador como relevantes dentro del presente proceso de investigación. La presentación desde la Definición Cognitiva de los vocablos relevados a partir del análisis de contenido intenta promover la formación de la epistemología de la lengua, a partir de la clasificación de las unidades de registro, relevando los esquemas de distinción de los hablantes. La incorporación de la Definición Cognitiva es el último proceso de aclaración del sentido que las palabras tienen desde sí mismas, es decir, como elemento vital en la comprensión que la lengua se entrega y entrega desde y a los hablantes.



## **4. Resultados**

### **4.1 Fundamentos de la epistemología mapunzugun**

A continuación, se presentan las categorías observadas en el análisis de los textos recolectados para la presente investigación, cada una de las cuales pretende establecer las características de construcción de mundo mapunzugun desde diferentes, pero profundamente relacionadas, dimensiones epistemológicas, que generan desde su accionar lingüístico la recreación sistémica de la realidad mapunche. Las categorías conceptuales han sido consideradas a partir de la traducción hermenéutica, realizada como primera aproximación a los textos analizados y se refieren de manera discrecional a la relación observada en la construcción de la epistemología mapunzugun. Estas categorías han sido ordenadas en tres campos conceptuales con sus respectivas dimensiones, consistentes con los distintos ángulos de observación que conforman, a partir de este trabajo, la visión de mundo mapunzugun.



### **4.2 Análisis de las Categorías Conceptuales**

#### **4.2.1 Fuentes de la Visión de Mundo Lingüístico**

La primera categoría se refiere a aquellos elementos que responden al establecimiento del cauce comunicativo, a partir del cual se posibilita el despliegue del mundo lingüístico desde sus distintas formas de acceder al mundo mapunzugun. En este campo, se consideran los conceptos *zugu*, *kupalme*, *pewma* y *perimo*.

#### 4.2.1.1 Zugu

El *zugu*, en su acepción más amplia, se refiere a un tema, un asunto presente desde la conformación de una dimensión discursiva que lo ofrece como perspectiva comunicativa. El plantear un *zugu* constituye un *zugu*.

Más allá de la comprensión semántica del *zugu*, la que es bastante amplia (Payas, Curivil y Quidel, 2012: 254 y 255), en este trabajo se pretende entender al *zugu* como una práctica social, como la presentación vivencial de un tema sobre el cual se puede y debe dialogar desde una perspectiva indagativa y educativa (*inan*). En la comprensión mapunzugun de realidad, el *zugu* no es un mero asunto sobre el cual conversar, sino que implica la validez del tema mismo como referente apropiado para la continuidad del pensamiento mapunche, el cual es expresado en la forma de un buen o mal *zugu*, situado en términos de *zuam*, de aquello que inquieta conocer. Los *zugu* también poseen una perspectiva valórica, son los buenos *zugu* los que contienen la fuerza de los ancianos, a partir de la cual se desprenden diferentes propuestas de respeto, afectivas y de autoestima de construcción de relaciones sociales:

*“...welu tüfachi kümeke zugu ka newenküley, pu fuchake chemu ta newenküley petu, müley tatitüfey chi yamuwün, müley tüfey chi poyewün, pu pichike che ayükagey, küme rakizaum elugey kiñe küme gübam, poyeay tami nuke, poyeay tami pu lamgen, wenxu poyeay tami peñi pıgey pichi, ayentu zugulayaymi, inayaymi tami günenmu, chaw günechenmu pürakintuaymi chew rume amulmi.”(A.H)*

“...los buenos *zugu* tienen vigor o fuerza, en los ancianos aun tiene la fuerza, existe ese respeto mutuo, existe ese afecto mutuo, a los niños se le hace cariño, se les da buenos pensamientos y un buen *güxam*, querer a su madre, querer a sus hermanas, querer a sus hermanos se les dice a los varones niños, no tienes que reírte de otro, sigue un camino, construye uno, siempre debes mirar hacia arriba, donde vayas.”

*“...chijkatunmu am xipakelu zugu ka fey, xipakelu ta güxam, zuamtuniekelu inatuael ta zugu... (A.H)”*

“...por eso al estudiar [*chijkatun*] suelen salir los *zugu*, salen los *güxam*, *zuamtun* [*ien*]: es lo que me inquieta conocer, lo que me gatilla saber, el *zugu* depende del *zuamtun*”, y en ese contexto:

“...*inatuael ta nüxam xipakerkey ta famalu... (N.N 1)*”

“...para indagar se expresaban las cosas, suele salir esto...”

Un *zugu* no está situado fuera del interés del hablante en términos de correspondencia entre discurso y aprendizaje, sino que tiene que ver con que un *zugu* está siempre presente en términos indagativos, es decir, un *zugu* implica profundizar los alcances explicativos y descriptivos de visión de mundo lingüístico que contiene un discurso temático cualquiera.

En síntesis, un *zugu* es una realidad comunicativa cuyo centro debe estar relacionado con el aprendizaje de este a fin de volver a presentarlo, a partir de su tratamiento temático, es un tema particular y a la vez social y de construcción cultural, en el cual el eje no es la conversación, sino el asunto sobre el cual esta trata. Un *zugu* debe ser siempre indagado, el *zugu* está presente, fundamentalmente, en términos epistemológicos como la tematización de un algo que debe ser comprendido mediante un proceso de mutuo aprendizaje conversacional entre los hablantes. El *zugu* aparece como sustrato del conversar sobre un algo que está presentado desde una solución comprensiva o de conocimiento de este mismo algo trasplantado al ámbito discursivo y comprensivo, a partir de un proceso comunicativo propio del discurso y no tanto de sus formas, las que pueden variar dependiendo del contexto en el cual se proponga la aparición social del *zugu*. El *zugu* implica, entonces, lo que podríamos entender como una cuestión, un asunto, un tema que amerita ser reflexionado mediante un proceso de indagación comunicativo y, por lo mismo, social.

Otra característica del *zugu* es que este no se debe buscar, sino que debe surgir o

emerger a partir de una acción comunicativa. La búsqueda *per se* de los *zugu* tiene una connotación negativa, ya que estos deben ser planteados dentro de un ejercicio social y situado en un contexto que lo amerita. Hacerlo de otra manera es ir por el camino rápido, es buscar problemas.

“...*kintulu ta zugu mara rüpi kintun inakey, chew ñi amuken egün, fey peñi, amupe zugu*” (A.H).

“...quien busca los *zugu*, lo que no es visto de manera positiva, busca un camino de liebres [caminos cortos], quien busca problemas, va por el camino rápido, hacia donde van, que continúen los *zugu*.”

El *zugu*, dentro de la unicidad de la epistemología del mapunzugun, no es solamente un tema abstracto, sino que implica la realización de prácticas sociales para poder ser constituido como tal. Un *zugu* es también una acción social, en términos de actualizar las características sociales, culturales y políticas de una comunidad, a partir de un diálogo de afectación mutua en(tre) las comunidades participantes del proceso discursivo de interacción y actualización comunicativa.

“...*werkentuwkefuygün amuleluwkefuy zugu egün, wenikawam kimuwam ñi chumlen egün, chew kuxanküley pige y che kintumegey wixanmagey, kejuwigün*” (A.H).

“...a través del *werken*, se enviaban temas a abordar, de lo que estaba haciendo cada comunidad, para generar o construir amistad, saber donde lo van a buscar y le van a hacer visita, se ayudan.”

En resumen, el *zugu* es la perspectiva del hablante y de otro hablante sobre un tema de interés propio y mutuo que requiere de comprensiones y prácticas comunicativas, y por lo tanto sociales, reflexivas, de largo aliento, las que emergen desde una indagación social y en un contexto apropiado de uso, cuya finalidad es formativa y comprensiva dentro del tratamiento lingüístico de un tema relevante. La episteme mapunzugun emerge como un *zugu*, sobre él se engarzan todas las posibilidades comprensivas y comunicativas de mundo

lingüístico que esta contiene y es a su vez una práctica basal de relación social.

#### 4.2.1.2 Kupalme

El *kupalme* es una fuente de conocimiento, un legado. Es un espacio social de herencia de patrimonio de mundo lingüístico, está situado en el pasado, que se actualiza como práctica social de constitución epistemológica del mapunzugun, por lo que constituye una fuente de reproducción lingüística asociada a la transmisión intergeneracional. El *kupalme* está estrechamente relacionado con el *kimün* (conocimiento), por lo que solamente tienen *kupalme* aquellas personas situadas de manera sociocultural relevante en la construcción de mundo lingüístico mapunzugun, sean hablantes o no:

“Una relación con el *kupalme* puede gatillar en la persona interpelada la necesidad de aprender mapunzugun, a fin de poder situarse vivencialmente desde la construcción de mundo de la lengua y así recoger el legado para posteriormente transmitirlo. El *kupalme* constituye un legado que exige para su puesta en práctica un grado alto de competencia lingüística, su ubicación está en el pasado, *kuyfi*, es un elemento dialógico propio del ámbito socioreligioso, filosófico, de conocimiento” (Gabriel Llanquinao, comentario personal).

Hablar de *kupalme* en términos de herencia, entendida como el legar conocimientos, representa a su vez una connotación territorial, de pertenencia al lugar geográfico en el cual se desarrolla el *kupalme*, así como una instancia formativa y educativa continua que se expresa a través de la actualización en los procesos de vivencia en el campo corpóreo, social y natural de la transmisión intergeneracional.

“...*tuwün ta rügiko lef mew, feymu xemün, xemün tañi baku, iñchiw ka kiñe lawengelumu, inayawün pichi chegelu iñche. Ka femuechi ajkütunmu ta zugu ajkütunmu ta nüxam fütake chemu ka ayün tañi zugu ka fey femuechi falintufiñ tayiñ kümeke zugu, kümeke gübam ta mülerpufulu ta fuchake chemu, femuechi gübam elkünurpuygün, chumgeael ta che, chumgechi mogeleael ta mapumu,*

*chumuechi jükaleael, chumuechi ka femuechi chuchiken antü ka nietule choyün ka feychi kimün elkünurpuafilu” (A.H).*

“...allí crecí, [elemento territorial], con el abuelo paterno y una persona que era vinculada a la medicina [relevancia del campo del conocimiento y no de la persona] y así también a través de la escucha, como base de los consejos de los mayores y mi disposición a aprender; yo valoro mi tema, he valorado nuestros temas, nuestros asuntos, la buena formación, la buena formación que había en nuestros mayores “[*elkiinun*: legar], esos tipos de formación ellos han legado, para ver qué personas van a dejar, cómo vivir en el territorio, el tema de la proyección, la gente a la que se le ha legado lo lega a su vez, una vez que la gente conforma familia, se continúa el legado.”

El *kupalme* implica también una responsabilidad, en términos de continuar con un modo de vida, presente, sobre todo, en la interpelación vivenciada que el legado realiza como construcción y acción de mundo hacia quien está dirigido. Expresa una fuerte carga valórica, su centro es la transmisión intergeneracional de un conocimiento cuya representación debe ser vivenciada socialmente.

En la epistemología del mapunzugun, conocer es actuar, el *kupalme* se da a conocer como herencia activa en el sentido de una energía que, como se señaló, interpela al destinatario o heredero en términos de asumir las responsabilidades ligadas a él, pudiendo esta interpelación emerger de manera violenta, provocando enfermedades en quienes poseen un *kupalme*, pero no lo activan vivencialmente. Así lo confirman algunos testimonios contenidos en trabajos publicados por investigadores nativohablantes:

“Pues el espíritu denominado püllü busca a alguien de su linaje para seguir sirviendo y la persona desempeñar la función que le corresponde en la comunidad y sociedad. En este sentido, si una persona es machi küpalme, longko küpalme, zungumachife küpalme, rütrafe küpalme, püñeñelfe küpalme, etc. su misión en el nag mapu es ejercer dicha función, puesto que el cumplir su misión le garantiza un bienestar interno, en lo cultural, espiritual y psicológico, llamado kúme felen” (Carihuentro, 2007: 65).

“Cuando ella se enfermó, la llevé a machi, ahí nos dijeron: usted debería haber sido machi, pero usted lo rechazó, por ello han tomado a tu hija, si ella no se hace machi, va quedar igual que usted (postrada sin poder caminar bien). La tiene tomado un espíritu antiguo, nos dijeron, eso es así, ya que por parte de mi

papá hubo ngenpin, por parte de mi mamá hubo machi, entonces procedemos de ese küpan” (Ema Caritun, lof Huilio, en Carihuentro 2007: 65).

Y también la opinión de Gabriel Llanquinao (comunicación personal):

“El *kupalme* se transmite desde los mayores (generalmente abuelos) en un ámbito familiar y hacia los hijos mayores de la generación depositaria del legado, pero este también puede ser transmitido en un contexto comunitario intergeneracional, a partir de familias que tengan un modelo visible y referenciable de acción y comprensión del mundo mapunzugun”.

La transmisión del *kupalme* implica la transmisión de una posición y conocimientos socioculturales, por un lado, y, por otro, la aceptación de dicha posición, la cual se fundamenta en el conocimiento de la visión de mundo lingüístico activo que esta tiene, aun cuando este conocimiento socialmente heredado no pueda ser ejercido por imposiciones e interferencias culturales ajenas.

“Logkogeƿuy, ka kiñe küpalmezugumachifegeƿuy ka peñiwengeƿuygu. Elkünurpuy yaj, fey wünen choyünmu naqpukey tüfey zugu pin müley, re wünenmu, tüyechi wünen nierputulu choyün ka feychi wünen choyünmu naqpuy chi zugu, logkogey, inatutunmu müer tuwünmu iñchegepufuy, welu inchiñ nieyiñ taiñ baku logkogelay, nieyiñ taiñ chaw ka logkogelay, pero feychi küpalme tuwün iñche fey iñche logkogeafulu ka fey, kuyfi zugu inanael tüfachi rakizuam, tüfachi zugu” (A.H).

“Mi pariente *lonko* y otro *kupalme* era también *zugumachife* [tiene dos *kupalme*, ambos eran hermanos], en ese sentido tiene que vivenciar la formación, ha dejado hijos [responsabilidad frente a un modelo de conocimientos, *tufei*, eso de manera íntegra, el conocimiento que viene de los *kupalme* viene de los antiguos y son los hijos mayores los que están llamados a continuar con el conocimiento, los *kupalme* se transmiten de manera relevante en los hijos mayores, está citando un principio cultural (*pin mulei*), el que tiene hijos sigue el mismo modelo, el modelo intergeneracional, de abuelo a nieto o en otras familias que tengan un modelo visible y referenciable], solamente los mayores juntos [*inatun*: indagar, averiguar, *inatuzugun*: investigación, en este caso es volver al modelo de indagación propia], personas que tiene algo en común, ambas personas [recayeron sobre mí] que participaron en la formación, en el *tuwun*, respecto del origen, pero nosotros hoy tenemos nuestro abuelo paterno, pero no es *lonko*, tenemos nuestro padre, tampoco es *lonko*, pero ese *tuwun* de *kupalme*, tendría que ser *lonko*, [*inanién*, seguir las transmisión de los conocimientos del pasado, orientarse por ese modelo], este modelo de pensamiento, este *zugu*”.

La formación educativa desde el mapunzugun es mirando hacia atrás, hacia el

pasado, desde la herencia que proviene de los mayores y que consiste fundamentalmente en la incorporación de ciertos valores de comportamiento y conducta social relacionados con el pensamiento positivo mapunche provenientes desde el *kupalme*, y quien lo recibe debe actuar en consonancia con ellos. El *kupalme* se puede adquirir por herencia/aprendizaje familiar o por procesos de aprendizaje relacionados con la formación que una persona puede adquirir dentro de su comunidad, desde aquellos miembros que son reconocidos en términos de su capacidad de entregar conocimientos heredados desde los antiguos. Puede ser, en este sentido, un legado familiar o comunitario. Los valores positivos, situados en el ámbito de una enseñanza desde el afecto, que guían la adecuada construcción del mundo lingüístico mapunzugun, otorgan relevancia a la formación adecuada de la persona en y desde el mapunzugun, siendo esto el eje de la transmisión intergeneracional. El seguir el *kupalme* o, en términos más amplio, la formación valórica proveniente desde los antiguos, asegura, al menos, la subsistencia de quien los sigue. Vivir desde la construcción epistemológica del mundo mapunzugun asegura el vivir.

*“Femuechi pu pichike che pu wechekechey wiñokintuletuke, femuechi gübam ta elugen iñche petu tañi mogelen tañi pu meli folil küpan tati, feychi zugu nieygün, kümeke piwkegeygün, kümeke rakizuamgeygün ka femuechi poyekefuygün ka fey, weza rakizuam wezake zugu elelaenew egün tati, elelgelan ta üxirke zugu, chumte nielafoy chem rume che, welu küme piwkegekan müten pikeygün, kiñe ükan kofke ka pichin ko faltalayay ta antü mew, müleay chuchimu ñi yafütual, mürike ka müley napor petu ta pichikeley ta lefüm mew tati, müte gewelay fantenmu” (A.H).*

“Así, entonces, los niños cuando son jóvenes comienzan a mirar hacia atrás, eso me dijeron, ese *gübam* me heredaron, de mis cuatro linajes, ese zugu tenían, eran de buen corazón, de buenos pensamientos [tiene que ver con cualidades más allá de la bondad, ser acogedor, abierto etc.], vinculado al pensamiento positivo del mapunche, también entregaban mucho afecto; malos pensamientos o asuntos no me dejaron ellos, no me han dejado cosas referidas a la envidia, aunque uno no tenga nada, lo importante es ser de buen corazón decían, un pedazo de pan o un poco de agua no le va a faltar en el día, siempre encontrarás un lugar donde comer, harina tostada y yuyo todavía hay, quedan en los campos, en estos tiempos ya no hay mucho”.

De acuerdo con el análisis realizado de esta fuente de visión lingüística de mundo mapunzugun, el *kupalme* es la transmisión intergeneracional del conocimiento y del actuar en un campo cognitivo/comunicativo basal de la organización sociocultural mapunche (religioso, educativo y político). Este conocimiento está intangiblemente vivo, es una energía consciente, cognitiva y vivencial de los hablantes del pasado, que, de no ser transmitida, actúa interpelando y exigiendo su corporeidad.

Al manifestarse el *kupalme*, se manifiesta la epistemología y valores del mundo mapunzugun, desde una perspectiva de herencia cognitivo/comunicativa familiar o comunitaria específica, que se encuentra en dos dimensiones que se requieren mutuamente en términos de ser: la espiritual y la corporeización sociocultural de esta. En este caso, la relación dual entre lo espiritual y lo natural se ve difuminada en la construcción de la emergencia de la unicidad presente en el mundo lingüístico mapunzugun, el que requiere del acople de ambas dimensiones para poder significar comprensiva y comunicativamente.

En esta concepción de realidad lingüística, se posiciona el *kupalme*, cuya dualidad es posible en la unidad de las dimensiones que conforman el mundo lingüístico mapunzugun: la natural (territorial), la energética (espíritus) y la humana (personas).

#### 4.2.1.3 Pewma

“Un *pewma* es un sueño, referente de explicación y comprensión de la realidad; es un tipo de relato asociado al mundo subconsciente, tiene características de enseñanza. El *pewma* tiene que ver con el *kupalme* y *perimontun*. Esto te lleva a desarrollar distintos tipos de *inarumen*, búsqueda continua del *inarumen*, perspectiva dinámica de adquisición de conocimiento propio. El tener un buen *pewma* es vivir ciertos estados de equilibrio, tener ciertas armonías, dormir bien; si duermes mal tendrías *pewmas* cotidianos, si hay equilibrio los *pewmas* constituyen una totalidad como relato; si no se conversan, no se constituyen en una práctica. Si se conversan, si se interpretan en la mañana, se desarrollan completamente, generalmente tienen que ver con predecir las acciones” (*Gabriel Llanquinao, comunicación personal*).

Los *pewma* son fuentes de conocimiento: “Es así que los *kimches* señalan como objetos de conocimiento el medio natural, las fuerzas espirituales, *Günechen* (fuerza creadora) y los *pewma* (sueños)” (Quintriqueo y Torres, 2013: 209). También son considerados referentes de orientación, al momento de la toma de decisiones relevantes; en particular, en relación con el futuro, y sirve como elemento comunicativo tanto con los antiguos (en el ámbito del conocimiento), como con las energías espirituales, generalmente en forma de animales, pero también personas (*perimon*).

“... *wariamu amuli kejumuchi chaw pikunuy komantü xipayale che, ka müir antü mew pewma elumuchi pimekey ka fey, tañi küme xipameal kam tañi weya xipameal pewmatukefuy ta che amualu, weza pewmay amulay, küme pewmay amuy, ayüwkülen amuy küme xipamealu, kimniey tañi küme xipameal zew, weya xipamealu kay weza pewmay, amulaan pi, chumal amuafun, chem kaxürupayafuy rume üyepüle weza xipamealu, femuechi pewma ta petu ta falintuniey taiñ mojfün fütake chemu*” (A. H).

“... cuando se va a salir por todo el día, se le pide a *günechen* que le vaya bien; en algunos de estos días, denme un *pewma* está pidiendo [los *pewma* no los tiene uno, sino que proviene de una entidad que nos lo entrega mientras dormimos], pedía los *pewma* para saber cómo le iba a ir, si tienes un mal *pewma* no va, si tiene un buen *pewma* va, sabe que le va a ir bien, ya sabe que le va a ir bien, al que le va a ir mal tiene un *pewma* malo, para qué voy a ir, se puede cruzar cualquier cosa y me puede ir mal, por eso el *pewma* tiene un valor importante aun en nuestros ancianos”.

“*Ka feymu femuechi zuamtupen ta jejipun, gijatun, gijatukey ta che feymu ta kimkey ta zugu, pewma mew pegeluwkey kiñe kuse papay, kiñe fücha che gübampakey, fey feypikey ixofij zugu, ka femuechi pegelpakey lawen, kiñenxür gübamigu, küme chegeaymi, wezwez rakizuam gelayaymi, chew rume miawülmi iñche kejuayeyu, iñche wümentukulean iñche zugupuan eyimi mew, eyimi puwülmi zew ta lifreay ta zugu, welu zuamtuneaen, jejipuaymi iñche kimeltunieayu zugu, ka femuechi kimkey zugu che, ka femuechi nüxamkalelgekey kujinmu che, pewma mew*”. (N.N)

“Por eso también me interesé en el *jejipun* [es la oración en sí misma], la gente hace *guillatún*, y aprende a través de ella, a través del *pewma* se hace visible una anciana, un anciano viene a formar, a hacer *gübam*, viene a expresar distintos asuntos, viene a enseñar medicina, reproduce lo que viene a decir el anciano y la anciana, ese sería un *gübam*: que no tengas pensamientos anti valóricos, por donde andes yo te voy a ayudar, yo iré siempre primero y hablaré por ti; si tú

llegas, los *zugu* se habrán liberado, estarán resueltos, pero debes siempre estar pensando, pendiente de mí, tienes que hacer *jejipun*, yo te enseñaré los *zugu*, así también aprenden las personas, así también a uno se les enseña en conjunto con los animales [en el sentido del *kupalme*; el mundo social no se desvincula del mundo natural, por eso los animales, esto es, el centro de las posibilidades expresivas y vivenciales mapunches], todo eso es a través del *pewma*.”

Los *pewma*, como fuente de visión lingüística de mundo, abarcan el mundo de los sueños, como un lugar propicio para establecer relaciones comunicativas con los ancianos, los antiguos, en un contexto de transmisión de conocimientos y valores (fundamentalmente, mediante el *kupalme* y el *perimon*), y también como vivencias oníricas cuya finalidad es la predicción del desarrollo y desenlace de un evento futuro por medio de un sueño, el que situado en términos valóricos (buen o mal *pewma*) entrega luces sobre la conveniencia o no de realizar tal o cual acción.

Un *pewma* está frente al pasado y al futuro, enseña y orienta no solamente las perspectivas asociadas a la transmisión de conocimiento, sino que también influye en la toma de decisiones por parte de quienes lo tienen; está ubicado también en el campo de la acción; se encuentra situado dentro del contexto de actividades sociales y culturales particulares, ya que siempre versa sobre un *zugu* específico de interés para quien lo tiene. Por último, resulta oportuno señalar que los *pewma* pueden ser solicitados mediante el *jejipun* o pueden ser ofrecidos desde el *kupalme* y el *perimontun*. Como sea, un *pewma* es provocado por las dimensiones naturales y energéticas (o espirituales), a fin de educar, aconsejar y orientar la acción de la dimensión humana. Nuevamente, el mapunzugun construye una visión de mundo lingüístico, cuyo eje central de constitución de identidad no está situado en primera instancia en el ámbito humano o del presente, sino que más bien proviene de las dimensiones epistemológicas propias del territorio y las energías que lo habitan (*perimon*) o lo habitaron (*kupalme*).

#### 4.2.1.4 Perimo

El *perimo* o *perimontun* generalmente es entendido como visiones (Foster y Gundermann, 1996: 189), mayormente asociadas al rol de la machi y dentro del ámbito religioso: “El fenómeno que causa el ser machi es el *perimontun*, visión que la persona tiene del *gen* que le hace el llamado a asumir el rol [...] Mi visión se manifestó a través de un toro, en medio de un follaje del canelo, en el mallin se me apareció un hermoso toro, fue la forma en que el gran poder se apoderó de mí” (Machi Canullan, en Quidel, 1998: 34). El término “visión”, sin embargo, requiere de algunos ajustes para entender el *perimo*, ya que este puede ser tanto una energía visible como invisible. En el caso de las energías visibles, adquiere generalmente la forma de un animal, por lo que realiza una presentación directa en términos cognitivos. Se hace presente a los sentidos como visión o aparición, ya sea que la persona esté despierta o durmiendo (*pewma*). En el caso de las energías invisibles, estas se encuentran relacionadas de manera directa con el mundo natural, lugares, territorios y de manera secundaria con las personas. Si bien estas pueden ser afectadas por las energías, requieren en primera instancia de la relación con el mundo natural, fundamentalmente, para poder emerger como visión.

El *perimo*, de acuerdo con esto, habita en lugares específicos, que corresponden al paisaje cotidiano de los mapunches. En este caso, el *perimo* puede adquirir una connotación negativa (no es que en sí sea positivo o negativo), si no se toman los debidos cuidados al pasar por los lugares (ríos, bosques, cerros), ya que los *perimo* se manifiestan enfermando a quienes no tomaron las debidas precauciones. La precaución adecuada es actuar reflexivamente el mundo lingüístico mapunzugun, el cual contiene los elementos necesarios para asegurar la inmunidad frente a un *perimo*.

“Femuechi xipay lelfün mew che, wixakünüwi, anükünüwi, azkintuy mapu chumlen, chumlen tüfey chi anümka, chumlen tüfey chi menoko, feymu günezuami che chuchipüle rumeael, lef rumelay, lef wixankorumelay ta lelfün mew ta che, günezuami wümatu chuchipüle ñi zoy lifkülen feymu rumeey, xeka mapuy, rumefulmi tüfey chi zoy pozkülelumu perimontukey ta che, feymu ta xipakey ta perimontun, xafentun, pekey tati inakintukey tüfeychi pu genkülelu lelfün mew, welu eyimi zujifulmi mi chuchimu rumeael, tuntukuwlaafuymi; ragi antü miawlaaymi pi ta pu füchake che, xipakey ixofij, xipakey ta genkülelu lelfün mew, genkülelu ko mew, eñumtual, pañitual, fey ka ejkawtugeygiin, fey rupan antü mew amutuaymün.” (A.H).

“De esa manera, uno sale a los *lelfün*, se para, se detiene, se sienta, observa la naturaleza desde un orden [ciertos patrones culturales que permiten la observación: *azkintun*, integra más que *oxintun*], cómo están las plantas, cómo están los *menoko*, la gente observa por donde pasar, no pasa corriendo, entonces por ahí elige pasar, camina sobre el lugar, uno no llega y pasa y se queda en algún lugar [*wumato*: observación hacia uno], donde está más despejado; si pasaras por un lugar donde no está despejado-limo, puede salir un *perimontun*, allí suele salir el *perimontun* [en este caso es cuando pasa por un lugar que ha sido cooptado por esa energía y la persona termina enferma, y esa enfermedad no puede ser tratada por la medicina occidental], entonces ve esa energía que está presente en ese lugar, van detrás de la persona y encuentran donde quedarse; si tú eligieras bien por donde pasar, no te contagiarías con esa energía. Al mediodía no hay que andar, dicen los mayores<sup>6</sup>, suele salir de todo; la persona mayor va siempre adelante para ir haciendo el camino, las mujeres y los hijos van detrás; suele salir el *gen* [tiene que ver con ser, con identidad, *genkelelu*: el que tiene dueño, la energía que es propia del agua, del estero del río], salen para calentarse, para tomar sol, se vuelven a esconder; una vez que pasa el cenit, se van”.

Como ya se sugirió al comienzo del análisis de la dimensión lingüística, el *perimo* también está relacionado con el *kupalme*, ya sea en términos de interpelar a la persona mediante una visión, o posibilitando el nacimiento de una machi, y por lo tanto de la expresión corpórea de un *kupalme*. Su participación en el mundo mapunzugun resulta de esa manera relevante, ya que es a partir de su influencia, provocada por la necesidad de emerger, que potencia la visión de mundo lingüístico de la lengua para poder ser desde ella. El *perimo* en este caso ejerce la presión de querer ser, generando a la machi (imprescindible

---

<sup>6</sup> Uso del tiempo en el espacio.

en el campo socioreligioso y de la medicina mapunche) y solicitando *jejipun* (rogativa), ambos campos de ejercicio lingüístico de alta competencia en el uso del mapunzugun y de la construcción de la visión de mundo lingüístico.

“... zoy kuyfitu mew gelafuy ta machi gelafuy machi zoy fūcha kuyfimu, chew kalewetuy mogen, chew ta gewelay zewma mūgeltuwūn fey wvla ta perimontuy ta machi. elgey ta machi, malen ta elgey kiñe pichi ūjcha perimon ta elgey, kuxani, chemu am kuxani tūfa pigey, feymu ta zugulgey feytichi chew mülemun chi perimontun feymu ta yegey feymu ta gejpugemey tūfamu ta pefi chi wekufi chem chey, feymu ta tuenew pemay feymu kuxaniin pimey, ūyew yegey lukutulgemey tūfey, yelgey muzay, yelgey pichin tükün, yelgey kiñe fantechi kaxün fūw, kujitu ta tūfey. May. “Furunean chemu am feley tañi pichi malen tūfa müina kuxanküley, chemu anta femniefimi chi pigey”; feymu feypi kishu egün tati, iñche ta ayütufiñ iñche ta machilafiñ welu eyi müley tami newentuael, wechulafimi, machilafimi machi [...] feymu ta zuguluwpayayiñ, fey ta zuguay, iñchin ta fey zugulafiyiñ. Pi tachi chew perimontuy, femgechi machi zewmagekey ta, mūgeltuwñolu zewma feymu ta wixakünugey machi je, femgechi” (P.C).

“... mucho antes no había machi, hace mucho tiempo no había machi, donde la vida ha cambiado [*mūgeltun*, consideración mutua], donde hoy se observa que no hay la consideración mutua, a través del *perimon* aparece la machi, una joven ha sido dejada como un *perimon* joven [el *perimon* corresponde a un mundo real subconsciente], se enferma a través del *perimon* [el *perimon* tiene un impacto sobre la persona, sobretodo en el mundo de la salud de la persona, en este caso la machi], la gente se pregunta por qué se enfermó ella, por eso se le hace hablar a ese lugar donde está el *perimontun*, se lleva allá y se le va a hacer un *jejipun*, aquí probablemente se vio al *perimon* negativo; yo creo que allí me ha tomado, por eso me enfermé, la llevan allá, le van a hacer *lukutun*, a arrodillarse, le llevan *muzay*, le llevan un trozo de lana, le llevan un poco de lana. *Füreneaeen* [expresión usada en el *jejipun*, hágame el favor, ayúdenme], porque está así mi hija, ahora está muy enferma, y por qué la tienes así le dice, por eso dicen ellos mismos eso, yo la conquisté, yo la elegí, yo la haré machi, usted tendrá que hacer fuerza, que la termine, que se inició y tiene que completar, termine el proceso de machi a la machi, por eso yo les vendré a hablar, entonces va a hablar el *perimon* y nosotros no le vamos a hablar. Dice ese lugar donde encontró el *perimontun*, por eso hacen así a la machi, de esa manera formaron a la machi, por no haberse considerado a sí misma, así dejan parada a la machi”.

El *perimo* es una fuente indispensable del mundo lingüístico mapunzugun, fuente de conocimiento y de construcción activa del mismo.

“*Kimün sale en el propio terreno, fei ta perimo [o perimontun, revelación de*

*alguna fuerza natural, fundamentalmente de animales, la fuerza que algunos lugares tiene, tiene relación con el kupalme] aquí mismo el agua ahí al frente de...” (N.N 1).*

El *perimo*, al estar situado en el campo de las energías, requiere para su realización del territorio, en su comprensión asociada a características naturales, animales y de las personas del lugar, *mapumongen*. Requiere, por lo tanto, de corporeidad, está situado en una intermediación con la vida en su acepción más amplia, en relación con el territorio y en relación con las personas, intermediación que le permite manifestarse en el *naq mapu*. Esta emergencia corpórea del *perimo* asegura de manera activa la continuidad del mundo lingüístico mapunzugun y por lo tanto de él mismo. El mapunzugun es posible como mundo que lo contenga, posibilitándolo; a la vez, y por su parte, el *perimo* actúa corporeizándose en y a través del hablante y los lugares, a fin de activar el mundo socioreligioso, y por lo tanto lingüístico, en su consideración epistémica de construcción de mundo de la lengua, ya que en este mundo habita.

Las fuentes de la epistemología mapunzugun, como se ha observado, emergen por sí mismas, toda tematización de la realidad, todo *zugu*, es una indagación sobre la construcción del mundo lingüístico, en un área de interés particular, que es de interés de los hablantes fundamentalmente por la exigencia del mapunzugun de ser entendido primariamente en términos epistemológicos. El mapunzugun es una lengua extraordinariamente vívida, que provoca e interpela a sus hablantes activos, pasivos e incluso a quienes sin hablar la lengua poseen un *kupalme*, es decir, deben hacerse cargo desde distintas perspectivas de la actualización y transmisión del mundo mapunzugun.

Se puede decir que el mapunzugun no se encuentra únicamente en las expresiones lingüísticas, sino que hace aparecer estas expresiones a fin de posibilitar la existencia de sí mismo y de las dimensiones de realidad que contiene. Es principio y fin de un mundo en el

cual el territorio, los antepasados y las energías que lo habitan hablan en mapunzugun para poder emerger en el mundo de los humanos siempre actuales. Hablar en mapunzugun conlleva de manera explícita la responsabilidad de permitir la existencia de toda una dimensión de vida que fuera de la lengua no puede realizarse.

#### **4.2.2 Contenidos de la Visión de Mundo Lingüístico Mapunzugun**

En la categoría Contenidos de la Visión del Mundo Lingüístico, se trata de aquellos componentes lingüísticos que contienen una alta carga semántico/conceptual, directamente relacionada con la dimensión epistemológica de la lengua. Las fuentes transmiten y se ordenan a partir de la oferta de *kimün* y *rakizuam* que puedan desplegar desde el mapunzugun. Esta categoría también considera las características de construcción de los distintos discursos que entregan los hablantes. Su contenido es formativo y ético, además de asegurar, en su expresión positiva, una relación armónica y afectiva con el entorno en todas sus expresiones. Tanto el *kimün* como el *rakizuam* constituyen modelos de referencia obligados en la conformación de la visión de mundo mapunzugun, el uno depende del otro, están profundamente entrelazados desde una perspectiva de emergencia interdependiente.

##### **4.2.2.1 Kimün**

El *kimün* ha sido definido por Augusta (1996[1916]: 89) como saber, comprender, sentir y adivinar. En su acepción más amplia, es comprendido como el conocimiento tradicional mapunche o “el legado cultural que se transmite de generación en generación” (Nahuelpan y Mariman, 2009: 90), conocimiento propio o mapunche *kimün* (Pozo, 2014:

206). Por su parte, Quilaqueo y Qintriqueo (2010: 341) lo vinculan con conocimiento y saber, que como sustantivo significa “sabiduría”; un segundo campo semántico se vincula con lo educativo, que incluye el binomio enseñar y aprender; y, por último, tiene otro significado que se vincula con la idea de toma de conciencia.

A partir de la definición de Augusta, resulta comprensible que se le haya situado en el campo amplio de lo que implica el concepto “conocimiento”. El *kimün* sería un sistema de conocimientos que proviene del legado sociocultural mapunche, constituyéndolo a un nivel basal. Sin embargo, de acuerdo con lo referido, su acepción se amplía, a fin de dar cuenta de su aspecto constituyente: es educativo, es situado y no proviene únicamente de la relación en términos de interacción personal, sino que en su conformación participan de manera activa las dimensiones espirituales, emotivas y emocionales, territoriales, intergeneracionales y, sobretodo, permite la continuidad y desarrollo del ser socioculturalmente mapunche. Es una distinción central que permite ofrecer una perspectiva propia que no se da únicamente en lo que podríamos entender como un conocimiento antropocéntrico, sino que es un conocimiento dado también en términos de unicidad entre las distintas dimensiones socioculturales y territoriales que componen el *kimün*.

Una dimensión relevante dentro de la construcción del *kimün*, como sistema de conocimientos y comprensión de la realidad, tiene que ver con su autorreconocimiento como una dimensión de realidad diferente al conocimiento occidental. Resulta difícil encasillar al *kimün* dentro de categorías de análisis, ya que, al igual que el mapunzugun, contienen distintas dimensiones entrelazadas, las que permiten su existencia como elemento a comprender desde la misma lengua, que lo hace posible en un sentido complejo.

En todo caso, el *kimün* se genera en el territorio y desde el territorio, en una acepción en la cual se conoce, por un lado, socialmente, y, por otro lado, a través de la vida que tienen los *lonkos* en los *winkul* (cerros, montañas, volcanes), quienes hablan a través de su presencia, como parte constituyente del ecosistema, al igual que los *perimo*. Sin embargo, dada la condición actual de la vida mapunche y, por lo tanto, del uso del mapunzugun (y de formación de la epistemología de la lengua), el habla de los *lonkos* desde el *winkul* ya no es posible de apreciar de manera directa, sino que requiere para su concurso de la intermediación de la *machi*, la que permite la continuidad del conocimiento, que vive comunicativamente desde y en un ecosistema y un sistema social determinados.

“... *kimün xipakey* en el mismo *lelfün* (N.N.1).

“... el conocimiento se construye en el lugar en que uno está, se construye en el mismo lugar... [Conocimiento intergeneracional y conocimiento de lugares específicos, formación situada, por ejemplo, para conocer las plantas]”.

“*Kimün* sale en el propio terreno, *fei ta perimo...*” (N.N. 1).

“... *zoy fūchake kimün gewelay, feymu ta zuguluwwelay ta mawizamu, wigkul zugulwelafi tañi pu peñi, peñi piwfuy ta wigkul egu ta fütake waw fütake mawiza, peñi piwi tañi zugun egün tati, fey zuguluwwelay porque kalewetuy mogen pu ka kiñepvlekünugey, así ahora miawkey machimu, machimu akukey, fey ta machi kafuy*” (P.C).

“...los conocimientos más antiguos no quedan, la gente ya no se habla con la montaña, entonces el *winkul* ya no le habla a los *peñi*, *peñi* se decían entonces los *winkul waw*<sup>7</sup> y la vegetación, ellos entre sí ya no se hablan, se tratan de *peñi* unos con otros, ya no se hablan porque el *mongen* está muy cambiado, lo dejan a un lado, por eso ahora anda a través de la *machi*, a través de la *machi* llega, se hace *machi*”.

“...*tüfey chi pu logko mülelu ta wigkul mew, mülelu ta waw mew zewma zuguwelay, kisu egün zuguwelay, machimu zugutuy, feymu eltuy ñi kimün, femuechi amulerpuy ta machi fanten mew, femuechi ta kimkefiyiñ chumuechi amulerpuael xipantu, küme xipantu tañi müleael, weya xipantu tañi müleael.* (P.C)

---

<sup>7</sup> *waw*: ecosistema particular al igual que el *menoko*.

“... entonces los *lonko* que están en los *wigkul*, casi ya no habla, ellos ya no hablan, está hablando a través del *machi*, entonces de esa manera deja su conocimiento, de esa manera va continuando lo de ser *machi* por ahora, de esa manera nosotros sabemos cómo van a continuar los años, si va a haber un buen año, si va a haber un mal año”.

El *kimün*, como construcción de conocimiento desde el *mapunzugun*, se está perdiendo, tanto por la desaparición de la posibilidad de relacionarse directamente con el discurso de mundo lingüístico que emana desde la comunicación comprensiva con los *lonkos* en el *mongen*, como por la pérdida de instancias sociales (*gijañmawun*, *wewpin*) en las que se escuchaba y hablaba desde el *kimün*, a fin de ir reconstruyéndolo. Nuevamente, aparece la relevancia de las instancias sociales de creación de conocimiento de los antiguos, los cuales a su vez son “grandes”, dada la acepción del concepto de *füta*, el cual implica la acepción tanto de “viejo” como de “grande”. Ej: *Füta*: el viejo y *Fütá*: grande, viejo (Augusta, 1996[1916]: 51). El conocimiento viene de lo “grande antiguo”, tanto en la forma de socializarlo, como en la forma de obtenerlo. Entonces, el decir grandes conocimientos, también implica antiguos conocimientos.

*“Femuechi amulekefuy füta kimün, fütake jejipun, fütake gijañmawün, wewpin pifuy ta fütake che wewpin, pero en eso se amanecían hablando porque había alguien quien le estaba dando ese conocimiento y ahí no se cansaba y los füchake che también tenían ese ánimo para estar escuchando, escuchando, tenían ese newen, feymu anta alüley ta yaqel gelay pu, welu ajkütuleygün külay ñi umaq, fewla am femay che?, femwelay pu!” (P.C)*

“Así continuaba este gran conocimiento, los grandes *jejipun*, los grandes *gijañmawün*; la gente antigua hacía los grandes *wewpin*, grandes parlamentos, incluso el alimento podía esperar, pero están escuchando, no les llega el sueño, pero eso puede hacer la gente? ahora no!”

El *kimün* es vida, o, más bien, está vivo, es una vivencia social particular expresada socialmente tanto entre personas como con el territorio, el ecosistema y también lo

sobrenatural, en español; pero natural y además social, en mapunzugun, y en esto radica la ampliación de lo social desde el mapunzugun. El *kimün* es una forma de comprender/sentir el mundo antes que conocimiento, palabra que se refiere más bien de manera estrecha a la capacidad de ordenar en términos verificativos el mundo. La búsqueda de verdad no es un requisito del *kimün* mapunche, porque este ya es verdad, proviene de un orden, del nombrar las cosas y otorgarles sentido a partir del discurso de los *lonkos* y su relación con la memoria, los ancestros y el mundo natural, como elemento central de la activación y actualización del *kimün*.

*“Felefuy ta mogen kuyfitumu, tüfachi pukem mülelu tüfa lelfünmu feyje ta zuguykefui ta füchake che, feymu ta küpakefuy kimün, feymu ta üytugekefuy ta fij chem müley tüfamu, pero genolu anta wiriael feymu ta wirigelay, pero fij chemkün müley tüfamu fij niey ñi üy, cumuechi üytugey tüfa yegün ta chemküntu müley wente püjü ka felefuy ta kuyfi mapuzugunmu, pero re logkomu mülefuy, piwkemu, welu goymagekelafuy ninguna cosa, küme ..... chem rume ta guyvlay che, chem rume ta nielay üy pilayafuy, porque tüfachi günemapun mülelu, logko mülelu tüfachi mapumu fey ta zugurkefuy taiñ füchake che, zuguluwkefuygün, ahora pichiken ajkütukefuyiñ awkiñmu, ey mi wirarvimi müley ta awkiñ, awkiñ kontesta igualito, ese awkiñ tiene mucho poder, femgechi ajkükefuy taiñ zuguluwün che, kuyfitumu ka, fewla no. (P.C)*

“Así era la vida antes, en este invierno que está en este territorio, de eso también hablaban los viejos, entonces así venía el *kimün*, se nombra todo lo que hay acá abajo, *naq mapu*, pero como no hay quien lo escriba, entonces no está escrito; pero hay de todo acá, todo lo diverso tiene un nombre, lo que está también arriba en el mundo de los *püjü* [espíritus], eso también estaba en el mapunzugun, pero solamente estaba en el *lonko* [cabeza, memoria], en el corazón, pero no se olvidaban ninguna cosa [*goyman*, olvidar en términos de práctica o de conocimiento que con lleva la práctica, *guyün, upen*], nada puede sostener que nada tiene nombre, porque el dueño de la tierra que está aquí, el *lonko* que está en esta tierra, el *lonko* era el que hablaba a nuestros ancianos, se hablaban entre ellos, en términos de formación y ahora nosotros de a poco escuchamos, escuchamos extractos de lo anterior, algún eco de eso queda; si tú gritas, hay un eco, contesta igualito, ese eco tiene mucho poder, de esa manera se escuchaba la gente, antes, ahora no”.

Por otra parte, el *kimün* es un elemento esencial dentro de la formación mapunche.

En el *kimün* se encuentra también una fuerte valoración ética, referida a lo que implica un

buen *kimün*. El buen *kimün* es el que proviene de la tradición mapunche de comprender y sentir el mundo proveniente del pasado, que se expresa desde lo natural, espiritual y social. El buen *kimün* y el buen *rakizuam* son los portadores de la fuerza del ser mapunche (*newen*). Este requiere de seriedad y formalidad, tematizar de manera poco seria, decir travesuras y considerar los *rakizuam* que se desvían de la visión de mundo epistemológico (y, por lo mismo, ético) del mapunzugun genera *kimün* negativo y por lo mismo *newen* negativo. El *zugu* debe ser reenforcado, desde el *newen* positivo, que proviene de los antepasados, lo que permite desviar los malos temas (*zugu*) y el mal *rakizuam*.

“...müley che akukey ta newen re küme kimün mew, re küme rakizaum mew fülpakejey ta newen, wezwez zugu pipigey che, ka fey fülpakey wezwezke che, wezwezke rakizuam , fij ta müley tüfa ta naq mapu che, wezwez kimün, küme kimün müley, weñen kimün müley, saltiawün kimün müley, ese newen ka fey tañi miawün tati y así kümelepulay ta mogen, jvkangerpuy ta mogen, welu jvkaliyiñ chumayiñ, chew amuayiñ müley taiñ müleael feymu müten pu, feymu jemay ta fürenieen piafityiñ ta fücha chaw küme newengeley ta mogen, xalkatugeay rume welurumekey ta xalka, rvtugeafuy rume chem rume weza zugumu newentunieeyu tañi fücha chaw zugu ta che kiñepvle rupakey ixofij wezake, wezake rakizuam, kiñepvle rupakey. (P.C)

“...cuando hay personas, llegan los *newen*, solamente en el buen conocimiento, solamente en el buen *rakizuam* se acerca el *newen*, cuando uno dice travesuras, entonces también se acercan las personas que tienen malas intenciones, son locos, los *rakizuam* que se desvían; hay de todas personas y distintas en este *naq mapu*, un *kimün* malo, hay un buen *kimün*, hay un *kimün* sobre el robo, hay *kimün* sobre los asaltos, ese *newen* también anda, y así la vida no está bien, está complicada, en realidad la vida da miedo, pero si en realidad tememos qué vamos a hacer, donde vayamos tenemos que quedarnos con cuidado, donde nos ubiquen; por eso tenemos que pedirle que nos ayude el *fucha chaw*, que la vida tenga fuerza, aunque le disparen se va a desviar el disparo, por más que se esfuerce una verdad sobre algo malo está la fuerza en el *fucha chaw*, entonces los *zugu* malo pasan por el lado, los *rakizuam* negativos pasan por el costado”.

La perspectiva formativa del *kimün* se hace evidente como un legado en términos valóricos y de un actuar adecuado a este legado, por lo que es un elemento relevante en

términos de contener y promover una forma de ser en el mundo. No se trata de un conocimiento abstracto, sino que constituye una suerte de decálogo asociado al comportamiento, antes que una presunción teórico/metodológica de ordenar el mundo.

*“Piwkemu tati entupayal tüfey chi, kimael kizu yegün, chuchiken antü chegetuay ka fey egün nierputuay choyün ka fey, küme felele tüfachi mogenmu, ka femuechi kümeley ta pu pichike choyün, yamay tami günechen koybatuyawlayaymi, werakacheyawlayaymi, weñeyawlayaymi, feychike zugu kom müley tati mapuche kimün mew.” (A.C).*

“Que todo les salga desde el corazón, para que ellos aprendan, algún día ellos también van a ser personas y van a formar su familia y tendrán hijos; si en realidad están bien en la vida, cuando están bien en la vida los niños están bien, debes respetar a *günechen*, respetar a los demás, no debes andar mintiendo, no andes robando, todo este conocimiento está en el conocimiento mapuche”.

El *kimün* es la guía del ser (o pensamiento) mapunche, anclado en el pasado y la forma antigua de vivenciar el mundo desde la cual se hace presente (la actualización del pasado resulta ser nuevamente una acción metodológica indispensable en la configuración de la visión de mundo lingüístico mapunzugun). El proceso de actualización requiere que el *kimün* se plantee como *zugu*, a fin de poder competir con el *kimün* afuerino, el cual en ocasiones se prefiere, porque otorga ventajas de inserción social en la cultura dominante. En este contexto, el *kimün* de los afuerinos (*xipa che*) resulta estar más presente que el propio, el cual se aprecia como desapareciendo, por lo que su relevamiento implica un proceso de revitalización lingüística por parte de los hablantes.

*“Newe gewelay kiyfike kimün [...] kache rume fülpay taiñ ruka mew, taiñ lof mew, feyta afay tachi zugu pipigey ka xipa che, welu ta felenoafulu ka, iñchiñ müleyiñ tüfa, miawlu tüfachi ka xipa che küme zugumu miawürkey ta tüfey iñchiñgeael, pichike weke choyün mülefule kimafulu tüfachi zugu, kümeke zugu mülekefulu kuyfi, taiñ mapu mew, tayiñ kümeke kimün fütake kuyfike che niefulu,*

*küme gübamtukefuy tañi pu choyün, fewla newe gewelay femuechi zugu pu peñi, iney rume noewetulay, ka kiñekemu kañpüle miawtukeyiñ, kake kimün zoy küme kimiñiñ iñchiñ taiñ riif kümeke rakizuam kiñepüle entuniefiyiñ, ka xipa che ñi kimün zoy interesawtuyiñ, aznietufiyiñ mülenmu ta ran mew kiñekentu ta amukeyiñ feychi rüpu mew feymu ta ñochi iñchi zoy küme kimtuafel taiñ kümeke rakizuam niekefel kuyfi. Kümey tañi miawün taiñ peñi tüfa kizu iñchiñ ta rume, kejuawayiñ pipelay amachi, femafule ta kümepefuy ka peñi” (A.C).*

“Los conocimientos de antes no hay mucho<sup>8</sup>, otras personas se han acercado mucho a nuestra casa, a nuestro territorio, los *winka* dicen permanentemente que hay que dejar el conocimiento<sup>9</sup>, eso no debería estar así, nosotros estamos aquí, nosotros andamos en buenos propósitos, para ser aliados; si hubieran niños, nuevas generaciones, deberían saber esto; antes habían buenos propósitos, buenos *zugu* en nuestro territorio, nuestros buenos conocimientos que estaban en nuestros abuelos, formaban bien a sus hijos, hoy eso no se observa con frecuencia, poca gente lo tiene, a veces nosotros andamos en otras partes, a veces se prefieren otros conocimientos, y nuestros conocimientos los dejamos a un lado, el conocimiento del otro, le tomamos más sentido, porque de por medio está el dinero, algunos vamos por ese camino, por eso yo lentamente quiero reaprender nuestros pensamientos buenos que había antes. Qué bueno que ande nuestro *peñi*<sup>10</sup>, vamos a ayudar en lo que pueda, si eso fuera así sería muy bueno”.

Un aspecto a destacar es que de acuerdo con la información recopilada se asume la influencia del *kimün* afuerino en la conformación del ser mapunche, por lo que este, pese a su acepción purista o esencialista expresada en términos de una neutralización del futuro mediante la actualización del pasado construyendo presente, está, evidentemente, sujeto a una relación de acoplamiento con otros mundos lingüísticos. En particular, se hace referencia a la influencia histórica del *kimün* proveniente del norte, del Perú<sup>11</sup>, el cual es situado fundamentalmente en el ámbito de la mejora de la producción de la vida material del mapunche. Esto es tratado también por Moulian y Catrileo (2013: 249) en términos de

---

<sup>8</sup> El modelo actual siempre está atrás, afirmación del orden metodológico.

<sup>9</sup> Se acusa el hostigamiento.

<sup>10</sup> Valor de las visitas, los viajes generan conocimiento y reflexión, la visita genera inquietud de mirar para atrás y proyectar hacia adelante.

<sup>11</sup> ¿Influencia incaica?

préstamos lingüísticos esenciales al identificar “voces de origen quechua que refieren a instituciones mapuches centrales en términos identitarios, religiosos y sociales”<sup>12</sup>. El *kimün* se va engranando uno tras otro para así ir avanzando, pero, y esto es muy importante, a partir de un proceso de identificación unitario del ser mapunche. En este caso, el *kimün* que entra al territorio, y por lo tanto al sistema sociocultural, es visto como algo positivo, suma elementos dentro de la construcción del mundo lingüístico mapunzugun, redefiniéndolo de manera propositiva y auto-aceptada.

*“Peru pıgey ta tüychi fesinu feymu ta küpakefuy tachi zoy kimün, feypvle küpaküpagekefuy, feymu akuakugey faw, feymu xipaxipagepay chi kimün, porque no se estarán cerca. Colintaley pıkeygün, felepelay amfe?, entonches feymu küipay, feymu azvmi tañi füwael che, zewmayael kuliw, ka gvrekayael, zewmayael makuñ, zewmayael chamaj, zoy fücha kuyfi gelafuy chamaj, gelafuy makuñ; entuñmagefuy tañi xvlke tüfeychi awkan kujĩñ, fey ta entuñmagey fey ta küme sofalgekefuy tati, fey tukugekefuy, fey chamajtuy pu malen, pu wenxu ka fey tukuy, femuechi tukutuwkefuy che, zoy fücha kuyfi mew ka”. (P.C)*

“Perú se llama el vecino y por ahí venía el conocimiento, por ese lado venían y venían, por eso llegaba y llegaba acá, por eso salía y salía el *kimün*, están colindando decían, tal vez es así? Entonces por ahí viene, también así aprendió la gente a hilar, para hacer el huso, para hacer el tejido, para hacer una manta, para hacer un *chamaj*, mucho antes no había *chamaj*, no había manta, se les sacaba el cuero a los animales salvajes, entonces se le sacaba para sobarlo bien, entonces se usaba, lo usaban las jóvenes, entonces las jóvenes usaban *chamaj*, y también lo usaban los hombres, así se vestía la gente, mucho antes por cierto”.

*“Ponxomu ka zoy eñumi che, femgechi amulerpuy ta kimün, fey feychi kimün konpay, fey tayiñ kimün zoy kuyfike kimün inalewey, re pichiken inalewe, inalewey, konkülepay ka kimün konkülepay ka kimün fey konküley logkomu. Femgechi jeta amulerpuy tüfachi kimün peñi tayiñ kiñe mojfüñwegen femgechi piwvjvpuy ta kimün wenterupay ta ka kimün...(P.C)”*

“Ese conocimiento entró acá, nuestro conocimiento propio quedó atrás, así el otro conocimiento va entrando al territorio, aquí entraba este conocimiento, así avanza este conocimiento, los que somos de una misma sangre, así va engranando el conocimiento, va por sobre el otro”.

---

<sup>12</sup> Las palabras consideradas son *kamaska*, *kamarikun* y *miichulla*.

El *kimün* puede mantener su autonomía y representar la forma de comprender/sentir en mapunzugun, siempre y cuando sea absorbido por los hablantes en términos de mantenimiento de su autorreferencialidad como perspectiva lingüística propia. En el caso del *kimün winka*, este implica, al menos en el caso de los mapuches que se encuentran bajo dominación chilena, la imposibilidad de ser asimilado por la visión de mundo lingüístico mapunzugun, a partir del mantenimiento de su autonomía constructiva de mundo lingüístico. La visión de mundo lingüístico del español de Chile no resulta ser funcional a la reproducción del mundo lingüístico mapunzugun, constituye un *kimün* completamente diferente, el cual no genera estructuras que permitan el acoplamiento entre ambos. El mismo caso se podría decir del mapunzugun.

En este marco de análisis, las posibilidades de intercambio comunicativo/comprendido entre las lenguas corresponden a dinámicas cuya matriz relacional se da dentro del ejercicio de relaciones de poder. El *kimün* mapuche se entiende como diferente, e incluso opuesto a la forma de comprender, comunicar y vivenciar el mundo presente en el español.

“... yo fui educado de dios, pero también le digo tuve educación en Lumaco hasta 6° año, pero esa educación de *wingka* me vale pa traducir cuestiones, pero en el mapuche cambia el *kimün*. (N.N. 1)

“... entonces de ahí se saca *kimün*, y ese *kimün* de España digo yo, de qué me sirve?” (N.N. 1)

“*Küme zugu miawvlfuy tati, welu chogputukey ta wenu, feymu ta chogputukey feymu ta konvmgetukey ta ka kimün mew, ka xipa kimün mew feymu ta konpukelay, feypvle müten kiñepvleleputukey, amujefule küme falechi papel, inakünugey, miñchenaqümkinugetuy, pichi entuñmagey tañi zoy küme mülelu tañi konkülen logkomu kisu egün, cómo le puedo decir?*” (P.C)

“Buenos *zugu* andan trayendo, pero después eso se acaba, “[incorporar desde lo propio de manera selectiva el conocimiento, el conocimiento del otro, que no es

mapunche], no tiene cabida, eso en realidad llega al mundo *winka* pero no es tomado en cuenta, lo dejan a un lado, aunque vaya en un papel muy bonito como este, lo dejan al final, lo dejan debajo, lo ocultan, le sacan un poco, algunas cosas buenas que sirven a ello, que está en su cabeza, cómo le puedo decir?”.

“...*fey ta felepay fanten mew, feymu reke famnaqümelgeyiñ taiñ kimün iñchiñ, iñchiñ ta fütä inan taiñ felewen zewma...*” (P.C)

“... por eso están acá hasta ahora, con eso nos han bajado, [descender, ocultar], han invisibilizado nuestro conocimiento, nosotros somos bastante menores respecto de cómo estamos, hemos quedado así, en condición de minoría”.

“*Feychi nüxam ta eluwayiñ, feychi nüxam ta gewelay tüfa, afi, eso es muy interesante que todos lo sepan, zuguluwkefuy ta füchake che tüfachi wigkul mew mülelu pipejelan ama, es zuguluwkefuygün, fey ta elkefuy ta üy chemketu mülelu ñi chem pigeael tañi üy, fey ta elkefuygün kisu egün, feymu entukefuy kimün ta pu füchake che, fey ina nentuniekefuy gejpulekefuy, gijañmawkülekefuy, wewpikéfuy.* (P.C)

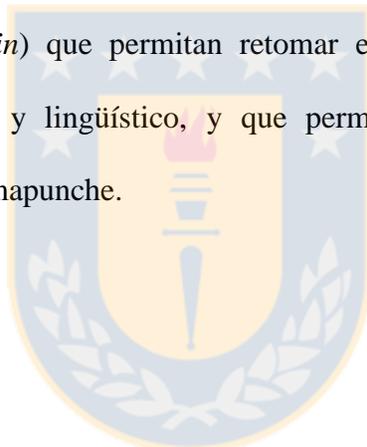
“Ese *nüxam* les voy a dar, ese *nüxam* ya no existe ahora, los viejos hablaban entre sí, lo que he dicho que existe en este *winkul*, se hablaban entre sí, se sacan palabras unos con otros, ahí se dejaban los nombres, todo lo que existía para que cada uno tenga un nombre, así expresaban su *kimün* los ancianos, eso lo dejaban ellos, sacaba el conocimiento en la medida en que iba conversando, se hacía el *gijañmaw*, hacían *wewpin* [base social y cultural del *kimün*]”.

En el nivel del *kimün*, se encuentra un elemento de dominación decisivo: al negar su expresión desde el mapunzugun, se imposibilita la formación de *zugu* apropiados a la continuidad del legado de la visión de mundo lingüístico del mapunzugun. Se podría decir que la pérdida del *kimün* (nos referimos a pérdida, ya que su reemplazo por otra forma de comprender y vivenciar el mundo no es posible dentro de un proceso de mantenimiento de lo mapunche) implica a su vez la pérdida de un referente epistemológico fundamental. La invisibilización, negación o banalización folclórica del *kimün* por parte del español es un elemento clave dentro de la continuidad del proceso de conquista.

El *kimün* se encuentra centrado en relaciones de construcción de mundo lingüístico mapunzugun: la palabra, el nombrar las cosas, requiere siempre de una tematización, trata

en relación a un asunto que le otorga identidad. La identidad proviene de la palabra, del conversar, del escuchar, ya sea mediante el territorio, los antepasados o acciones sociales.

La desaparición del *kimün* trae aparejada consigo aquello que le da origen en términos tanto territoriales como sociales. El conversar y escuchar desde la epistemología del mapunzugun implica construir *kimün* a partir de la matriz relacional de los fundamentos socioculturales del mapunche, por lo que su emergencia es fundamental para la construcción de la unidad de comprensión/comunicación del mapunzugun. En este caso, uno de los ejes de una posible política de revitalización del mapunzugun desde la epistemología de la lengua, debiera ser la autoconformación de espacios sociales tradicionales (ejemplo: *wewpin*) que permitan retomar el dialogo sociocultural con el entorno natural, sobrenatural y lingüístico, y que permitan la emergencia del saber, comprender, sentir y adivinar mapunche.



#### **4.2.2.2 Rakizuam**

La palabra *rakizuam*, de acuerdo con Augusta (1996[1916]: 194), puede ser traducida como la mente, el pensamiento, la intención, opinión, inteligencia. Al igual que todas las demás categorías analizadas, el *rakizuam* se encuentra tanto a un nivel conceptual como de hacer. En ese sentido, el *rakizuam* es el pensar con intención, desde un modelo socioético de ver y participar en el mundo. Un pensamiento en sí no existe en mapunzugun, siempre está situado en alguna dimensión valórica y en un contexto social. Por ejemplo, en su dimensión social, el *rakizuam* puede ser identificado como un elemento que da forma al *wewpin*, en el nivel de establecer formalmente la conformación del *kimun* desde la visión de mundo lingüístico del mapunzugun. En este sentido, es un modelo, un orden e intención

del pensar que ordena el mundo particular de esta interacción social y que es transmitida intergeneracionalmente a fin de mantener a los jóvenes dentro de la epistemología de la lengua.

*“...füchake che pichiken ga fey anta wewpikelu tüfa ga ñi rakizuam pikey xaftu füchake che welutu zuguluwkey aziüwüy ta tüfey feymu ga zugulgekey ga wecheke wenxu pifiñ, wecheke wenxu ga zoy pali zoy wekeñma küleg külegey tati”. (P.C)*

“...que hace *wewpin*, los que son viejos, este es el *rakizuam* entre adultos [*welutu*: hablan de manera alternada, elemento del *wewpin*], [*aziüwün*: ordenarse, entrar en una lógica de pensamiento, comprender y entrar en esa forma de ordenarse], transmisión intergeneracional, les hacen hablar a los jóvenes, lo que se hace nuevo, los más jóvenes son los más zigzagueantes”.

Sin embargo, es en el aspecto valórico que el *rakizuam* se ve profundamente enmarcado como referente epistemológico de construcción de mundo lingüístico, al rescatar la forma buena de pensar y opinar sobre el mundo.

*“Gewetulay iñchiñ taiñ kümeke poyewün, kümeke rakizuam, peñi xokiwael lamgen xokiwael (genero), üzewtuyiñ ta fewla felenoafulu iñchin pu peñi feymu ta iñche küme zugu küpali ñi peñi tüfa pipen tayi gati welu ta küme kimal ta chem pensaleyiñ iñchiñ” (P.C)*

“Se ha transformado nuestra forma de entregarnos afecto, los buenos *rakizuam*, el modo de construir la hermandad [de manera indistinta en términos de género], nosotros nos enemistamos [*üzen*: odiarse], no deberíamos estar así, por eso he dicho que mi *peñi* ha traído buenos temas, para saber como pensamos nosotros todos nuestros asuntos”.

La forma adecuada de expresarse y de pensar, es decir, un buen *rakizuam*, implica seguir un modelo de pensar/expresar/actuar en el mundo. El *rakizuam* es también, al igual que las categorías anteriores, un elemento formativo; es decir, desde el *rakizuam* se educa en términos valóricos y de comportamiento social congruente con la ética del mapunzugun.

“...mülefuy ta kejuwün, feychike zugu müley ñi pegelgeael ta pu wecheke che chijkatulelu feymu müley pu lof mülelu chi pu che kimnielu zugu, kizu iñchiñ mülefuy ñi kiemeltuafiel tüfey chi pichike che, eluafel tüfey chi rakizuam, tüfey chi kümeke rakizuam piwkemu xipalu (A.H).”

“...había ayuda mutua, eso hay que mostrarles a los jóvenes que están estudiando, hay distintos *lof*, pero hay gente que tiene el conocimiento [decisión política: nosotros debiéramos enseñarles a los jóvenes, a los niños, *Kimeltun*: la intencionalidad], entregarles el *rakizuam*, aquellos buenos *rakizuam* que salen del corazón”.

Esta perspectiva de vivenciar y pensar el mundo se encuentra arraigada en el pasado. El *rakizuam* modela la construcción de visión de mundo lingüístico del mapunzugun, a partir del *rakizuam* de los antiguos, orientarse por el modelo de conocer del pasado.

“...kuyfi zugu inanael tüfachi rakizuam, tüfachi zugu” (A.H).

“seguir las transmisión de los conocimientos del pasado, orientarse por ese modelo, modelo de *rakizuam*, este *zugu*”.

El *rakizuam* es la base desde donde se sostiene un *zugu*. Si este es establecido desde el mapunzugun, inmediatamente pasa a constituirse en *rakizuam*, o, más bien, el *zugu* es caracterizado desde el *rakizuam*. El *rakizuam* es, entonces, un modelo de comprensión y acción en el mundo propio del mapunzugun. Se podría decir que, en este contexto, resulta difícil traducir, como se ha hecho constantemente, al *rakizuam* como pensamiento. Quizás, en el mejor de los casos, se pueda simplificar desde el español, señalando que este implica pensar, pero en mapunzugun *rakizuam* implica una categoría más amplia, uno de cuyos elementos puede ser interpretado como pensar, pero este siempre es en y sobre algo y no es posible como definición abstracta. Así, el *rakizuam* es en mapunche, el pensar es en español, por lo que los intereses en términos de sentido conceptual son diferentes, ya que

existen necesariamente *rakizuam* diferentes dependiendo de si están o no relacionados con el ser mapunche. Dicho de otra manera, el pensar es una categoría abstracta, la que no se encuentra en ámbitos sociales, mientras que el *rakizuam* incluye a lo social para poder emerger.

*“...feley pu, ta peñi ta püxüley nüxam pi ga feymu ta zoy amulerpule ta ka antiü feymu ta zoy küpa nerpule ta tüfa peñi ka fey zoy nentukayafuy nüxam pi ta peñi, fey iñche entenden peñi tañi pietew feymu ta kiñeke mew iñchiñ tayiñ mapuchegen ta, ka xipa che ta ramtuay kiñe zugu, kiñekemu iñchin kaley taiñ rakizuam” (N.N. 2)*

“...así es, el *peñi* ha dicho que hay muchos temas; entonces, en la medida que avance, si en realidad estima abordar esta conversación, hermano, entonces va a plantear otras cosas, en nuestro ser mapunche los de afuera pueden preguntar otras cosas, nuestro *rakizuam* es distinto”.

El *rakizuam* puede versar sobre cualquier tema; sin embargo, requiere de un control. Por ejemplo, desde la oración, a fin de desarrollarlo de manera acorde con la perspectiva valórica presente en el mundo lingüístico del mapunzugun. El *rakizuam* se hace desde la práctica, se genera de manera adecuada, relacionándose con la perspectiva sociorreligiosa activa del mapunzugun. Así, el mapunzugun como desarrollo ético de la persona es una guía para el desarrollo del ser mapunche, y en esto el *rakizuam* es extremadamente importante.

*“...ka femuechi jejipulelmi tukulelgeaymi kümeke zugu tami kewüh mew, tukulelgeaymi kümeke tami wühmu, feymu ta jejipukey ta che, re rakizuam mew che chem piafuy rume, rakizuam ta güneye, günegekey rakizuam. Femuechi peñi, kimgekey ta zugu tati” (N.N. 2).*

“...y si de esa manera estás haciendo *jejipun*, te van a colocar cosas buenas en tu lengua, cosas novedosas en tu lengua, vas a tener buenos *nüxam* en tu boca, por eso la gente hace *jejipun*, a través del pensamiento uno puede decir cualquier cosa, el pensamiento se puede controlar, así se aprenden las cosas”.

“...küme chegeal che nor chegael inayael tañi rakizuam, konnoael ta wezake zugu mew, konnoael ta wezake rakizuam mew, kiñepüle entuael ta majma zugu, üxir zugu, kalku zugu” (A.H)

“...busca seguir un modelo positivo de persona, ser una persona recta, debe seguir el modelo de pensamiento, tiene que evitar los problemas, evitar el desviarse del modelo de pensamiento *majma* [persona que es engreída, la envidia, la brujería]”.

Por otra parte, el *rakizuam* correcto es el que proviene de los *lonkos*, es decir, está situado en términos de una suerte de ética política; para ser *lonko*, dirigente o cabeza visible de una comunidad, se requiere del *rakizuam* adecuado en términos de conformación de un *zugu*, del tratar sobre un tema.

“...müley tamün kejuwael müley tami poyewael chuchiken antü zuamtuwtuaymün, wiñokintuwtuaymu tamu pichike che kiñen xür awkuntutuay chumuechi awkantuymu eymu, feychike rakizuam, feychike zugu ajküken ta pu logkomu, logko pigelu mayta, logkogenolu ta nielay feychike zugu” (A.H).

“...deben ayudarse, deben tenerse afecto, ante cualquier evento en el futuro deben quererse, volver a valorar a los niños, para que los niños vuelvan a jugar juntos, como han jugado ustedes, como juegan ustedes, ese *rakizuam* lo he escuchado a través de los *lonkos*, aquel que se le dice *lonko*, el que no es *lonko* no tiene ese *zugu*”.

El *rakizuam* no se encuentra, sin embargo, situado como una categoría de comprensión y acción en el mundo exclusiva de los mapunches, sino que es una perspectiva ética que puede ser entendida y seguida por personas de otro origen. En este sentido, el *rakizuam* posee características universales que, por lo tanto, permiten la integración del *winka*, siempre y cuando comparta la forma de vivenciar el mundo.

“*Kake mojfüñgeafuy rume, inanielu rakizuam feychike zugu ka fey niey. Iñche ta kakke mojfüñ kom ta weza chegelay pikefiñ, müley kiñeke welu kiñekeley müten kümeke che, yamnielu mapu, yamnielu mogen, yamnielu ixofij kujñ*” (A.H).

“Aunque sean de otro origen, los que siguen el *rakizuam* creen en eso, yo no

creo que las otras personas *winkas* sean todos malos, hay algunos, solo hay algunas personas, que respetan a la tierra, la vida, los distintos animales”.

*Rakizuam* y corazón van de la mano, el que tenga un buen *rakizuam* también tiene un buen corazón. La generosidad, por ejemplo, constituye un elemento importante dentro de la visión ética del mundo *mapunzugun* y su sentido es a partir de un buen *rakizuam*, el cual implica la generosidad como conciencia epistemológica de reciprocidad y como conciencia de pertenencia material colectiva.

*“Kofke, wüli pigey che müley ñi wülael küme rakizuam mew, kiñe küme piwkemu zoy ga niepetu pigemekey ga kagelu , chem pipen ta iñche kuzaweluwkelafuy ta chuchi tañi zoy nieel, chuchi nienolu eluwkefuygün, chuchiken antü nienoli iñche eyimi elutuan piwigün, feychi zugu, porque kom ta nieel chemkün tüfachi naq mapumu kom che kizugelay (A.H.).”*

“...el que da u ofrece pan, lo tiene que dar en un buen *rakizuam*, en sentido de valor, con un buen corazón; cuando eso es así, quien lo recibe lo va a valorar y va a desear que la persona que lo dió no le falte, lo que yo he dicho no es una sobrecarga de trabajo respecto de quien tiene más, los que menos tenían también se daban, el que no tenía, se decían, tú me vas a dar después, ese asunto, todo aquel que tiene todo en esta tierra no es de una sola persona”.

En resumen, el *rakizuam* tiene que ver con la forma como se ordenan los pensamientos y, a partir de estos, se realizan las acciones dentro del mundo sociocultural. Es un concepto formativo y ético que implica un paradigma, desde la epistemología de la lengua, de comprender y socializar el mundo. Su aspecto ético se refiere al pasado, es decir, el *mapunzugun* se ordena cómo comprender/expresar/actuar en el mundo a partir del legado de las generaciones anteriores, las que son la fuente del buen *rakizuam* (la forma correcta de orientarse en el mundo, no solamente *mapunzugun*, sino también extraño a sus preceptos y condiciones epistemológicas). El buen *rakizuam* es universal y se proyecta desde la ética

del mapunzugun a las formas ajenas de comprender y vivir en el mundo, además de estar situado en un ámbito de reproducción sociopolítica del ser mapunche.

#### **4.2.3 Transmisión de la Visión de Mundo Lingüístico Mapunzugun**

La presente categoría de conformación de la epistemología del mapunzugun tiene que ver con aquellos elementos presentes en la transmisión del conocimiento mapunche. En esta categoría, se identificaron el *nüxam* y el *gübam*, como ejes de la constitución comunicativa del *kimiin* y del *rakizuam*. Ambos versan siempre sobre un tema (*zugu*) y responden a organizaciones discursivas que permiten vehicular el conocimiento y el ser adecuado dentro de la conformación de la visión de mundo lingüístico del mapunzugun. No son discursos abstractos, sino que están relacionados siempre con una temática vivencial y tienen una alta intencionalidad. Su referencia a la epistemología de la lengua tiene que ver con su capacidad de referirse de manera explícita a los contenidos de la visión lingüística del mapunzugun y pueden provenir de distintas fuentes propias de la construcción del mundo de la lengua. Los tipos de discursos analizados constituyen la formación discursiva, en términos amplios, de la posibilidad expresiva en términos sociales y de legado del conocimiento mapunche.

#### 4.2.3.1 Nüxam

El *nüxam* ha sido entendido desde la academia como conversación (Golluscio, 2006: 161) o historias verdaderas, las que pueden ser “humorísticas o trágicas, moralistas o didácticas” (Course, 2012: 48). Para Augusta (1996[1916]: 152), un *nüxam* es una narración, relato, conversación, discurso, palabra, historia. Esta comprensión del *nüxam* incluye a las anteriores. La definición de Augusta, si bien puede resultar imprecisa o muy amplia en el español, resulta ser la más adecuada en términos de comprensión de la palabra desde el mapunzugun. El *nüxam*:

*“es forma o contenido y a veces las dos cosas. Un nüxam es un tipo de organización del discurso, tiene partes, tiene una estructura, y un modo de enunciación particular. Y en segundo plano tiene que ver con el contenido: pueden haber kuifi nüxam (nüxam antiguo), o el re nüxam actual, en el cual la gente construye su sociabilidad, koyla nüxam (un nüxam basado en la mentira), riif nüxam (basado en la verdad). Un nüxam es un tipo de oratoria, nüxam en su sentido etimológico quiere decir entramado, ordenas la información y la tienes como nüxam, no todo el mundo tiene nüxam. Uno puede tener cualquier conversación, pero no es un nüxam si no entra en el zugu, el nüxam tiene que tener kimün y tiene que haber reflexión, implica dominio del conocimiento. Si no es así, sería zungun, como hablar, relato simple. El nüxam hay que construirlo y deconstruirlo.” (Gabriel Llanquinao, comunicación personal).*

Existen diferentes tipos de *nüxam*. El *zugu* explicita el tipo de *nüxam* que se va a tener, y el *rakizuam* otorga el modelo de orientación dentro del desarrollo del tema discursivo del *nüxam*. En este sentido, un *nüxam* difícilmente puede ser entendido como una simple conversación, pues, más bien, se refiere a un orden discursivo sobre un tema, el cual puede evidentemente ser conversado, pero dentro de un orden, de una indagación y de un interés. Un *nüxam* es un vehículo de conocimiento, por lo que debe estar presente en su entramado el *zugu*, el *kimün* y el *rakizuam*. Se podría decir que el *nüxam* es una conversación que gira en torno a aspectos relacionados con la conformación de la

epistemología del mapunzugun, por lo que es un elemento relevante a la hora de construir la visión de mundo lingüístico de la lengua.

*“Feyje küpalu tachi kañpvle che, akulu ta nüxam, küpakefuy ta kañpvle egün pepayalu che faw entonces ese küpali ta feychi günen...” (P.C)*

“Por eso, entonces, las personas que vinieron de otra parte, cuando llegó el *nüxam*, venían de otra parte, para venir a ver a las personas aquí, así trajeron sus modos, su forma de ser...”.

*“küme azkünuaymi tami ramtun femgechi küme amuafuy ta nüxam, küme ajküngelay tami ramtun tati, küme ramtupelaymi. (A.H)*

“...ordene su pregunta<sup>13</sup>, una buena pregunta puede orientar el *nüxam*”.

El *nüxam* puede ser entendido también como una relación discursiva en la cual se da cuenta del emerger de un contexto sociolingüístico desde la interpelación del mapunzugun y su capacidad de expresar en términos lingüísticos un relato que permite la realización del ser mapunche (*nüxam* como realización discursiva del ser mapunche). Este puede ser establecido tanto desde el intercambio comunicativo en términos de realización social presente (persona a persona), como en una relación discursiva asociada a una comunicación con el entorno energético y territorial.

*“...feley pu, ta peñi ta püxüley nüxam pi ga feymu ta zoy amulerpule ta ka antü feymu ta zoy küpa nerpule ta tüfa peñi ka fey zoy nentukayafuy nüxam pi ta peñi, fey iñche entenden peñi tañi pietew feymu ta kiñeke mew iñchiñ tayiñ mapuchegen ta, ka xipa che ta ramtuay kiñe zugu, kiñekemu iñchin kaley taiñ rakizuam, fey ta iñche peñi logko ta chumuechi nentuy ñi nüxam.” (N.N 2).*

“... así es, el *peñi* ha dicho que hay muchos temas, entonces en la medida que avance, si en realidad estima abordar este, hermano, entonces va a plantear otras cosas, en nuestro ser mapunche, los de afuera pueden preguntar otras cosas, nuestro pensamiento es distinto, entonces yo *peñi logko*, *nüxam* como relato, como ha planteado su *nüxam*”.

<sup>13</sup> Las preguntas tienen un sentido y un orden; para acceder al conocimiento, las preguntas deben apuntar a ellas y al *azkunun*.

“... zew am feypigelu chew perimontuy, yegey rukamu üyew ta füxake gejpun mekey, feymu ta küymirumey tüfey küymi, küymilu nüxamkay, feymu kimi tachi pu logko tañi perimontungen kisu”. (P.C)

“...como ya se sabe donde le tocó el *perimontun*, la llevan a la casa y el *jejpun* continúa; en ese momento, entra en trance, cuando ya entró en trance estaba en ese estado converso, sacó su *nüxam*<sup>14</sup>, de esa manera los *lonkos* saben que esta persona fue tomada por un *perimontun*”.

En este contexto, el *nüxam* como discurso requiere de un conocimiento del mapuzugun en términos de construcción de mundo lingüístico. El *nüxam* exige una interpretación adecuada desde los componentes de la epistemología del mapuzugun para poder ser asumido como un discurso válido en términos de construcción de visión de mundo lingüístico. Tanto la *machi* como el *pewma* comunican *nüxam*, por lo que este se encuentra situado más allá del mero intercambio informativo del quehacer cotidiano, aun cuando pueda ser enfocado de esta manera, siempre y cuando, como ya se señaló, responda a una intención discursiva del reconocer comunicativo que dé cuenta de una realidad comprensiva compleja. Desde el desconocimiento de la epistemología de la lengua no resulta posible el desarrollo del *nüxam*.

“...rulpawelayiñ tayiñ mapuzugun, nüxamkapay ta pu logko gelay ta jowzugualu, tukulafilu logkomu, tukulafilu piwkmu gelay, gelay feychi wexu; kiñe kiñekafuy welu mügelkawüngelay...” (P.C)

“... ya no podemos hablar el mapuzugun, vienen a hablar los *lonkos* y no hay quien pueda recibir, interpretar lo que ellos dicen, quien lo incorpora en su *lonko*, quien lo incorpore en su corazón, no está ese hombre, aunque hay algunos, no está la consideración propia...”.

“...fij weya xipantu müley, machi ta nüxamtuy, pewma ya ahora no mucho hay... feypimekey ta machi: kimwelan tañi pu fotiim.” (P.C)

“... cada vez los años son distintos negativamente, hay peores años, cuando habla la *machi*, está diciendo la *machi*: ya no conocen a sus hijos.”

---

<sup>14</sup> Quien narra es el *püju*, el que aparece como masculino o femenino.

También hay un *nüxam* que proviene del habla del *günemapun*, del dueño del territorio, *nüxam* particular que involucra una entrega de conocimiento que va más allá de los componentes de una socialización entre personas, para dar paso a una construcción social desde lo espiritual.

*“... dice el günemapun, ese günemapun nüxam ese pu, günemapun tañi zugupaken, no que nosotros por si solo lo vamos a.... fey ñi kimün kimafiel así, ese günemapun ajkütukefiñ ta machi ñi nüxamkan”.*(P.C)

“...el habla del *günemapun*, por eso ese conocimiento para aprenderlo, yo me entero del *günemapun* cuando escucho la conversación de la machi”.

El *nüxam* es una forma de ordenar lo que siento, percibo, desarrollado comunicativamente a fin de que mis pensamientos sean presentados de manera adecuada a los intereses comunicativos que emanan del discurso. El *nüxam* es entregado como un relato de la forma de ser del hablante y su construcción contiene de manera implícita un orden comunicativo, cuyo eje es la comprensión de este orden por parte del interlocutor.

*“... kimlafun papeltun pipejelan ama, así es que yo tenía todas ideas puro mapuche no mas pu, conocimiento mapuche, por eso es que guardé todas esas cuestiones, logkontukufiñ, piwkeluwküley, foroluwküley; feymu ta nüxamkaluwpeyiñ ta tüfam, eymiin anta küpape pimufiel”.* (P.C)

“... recuerden que yo dije que no sabía leer, así es que yo tenía todas ideas puro mapuche no mas pu, conocimiento mapuche, por eso es que guardé todas esas cuestiones, lo he incorporado a mi memoria, forma parte de mí, por eso está arraigado en el corazón, está impregnado en los huesos, por eso los he ordenado a través de un *nüxam* a ustedes, está muy nítido en su forma de contarlos, como ustedes me han pedido que yo venga”.

En este sentido, el *nüxam* es una conversación o relato cuyo eje es la reflexión que proviene desde la palabra, en torno al ordenar un tema, a fin de permitir su emergencia como constructo discursivo ligado al conocimiento y su socialización.

*“Por eso les digo este es un granito que en esa tierra si es buena tierra, ahí va a producir kümetuay, xemtuay tüfeychi zugun va crecer esa semilla, pero eymün küpa nüxamtunofilmün... no va a crecer nada, xemlayay” (P.C)*

“Por eso les digo este es un granito que en esa tierra, si es buena tierra, ahí va a producir, va a estar bueno, va a volver a crecer esa palabra, pero si ustedes en realidad no lo transforman en un *nüxam*... no va a crecer nada, no va a crecer.”

El *nüxam* viene desde el *rakizuam*, es este el que conversa o relata a partir del *nüxam* y el ser mapunche se posibilita desde el ordenamiento adecuado de la forma de pensar, o la lógica del pensamiento mapunche. El ser mapunche se multiplica a partir del *nüxam*, ya que este implica el conversar/relatar desde el pensar/sentir, el cual en última instancia puede ser un elemento personal expresado en forma de oración o asociado al aspecto formativo del ser mapunche.

*“... feyjemay fey, feyta nüxamkakey tami rakizuam ka, rakizuamnole gübamgey rume ga che ajkütukelay newe, pero kisu entuy ñi rakizuam che, kisu gejipuley mariluwkey kisutu, feley tati. (P.C)*

“... así es, entonces su *rakizuam* conversa; si la gente no es capaz de pensar, por más *gübam* que le hagan no va a escuchar, pero cuando la gente expresa su propio *rakizuam*, y está haciendo oración solo, el solo se multiplica, así es”.

De esta manera, la simplificación del entender al *nüxam* como una mera conversación no solo no da cuenta de la complejidad del concepto, sino que dificulta de manera relevante comprender la esencia de la transmisión de la epistemología del mapunzugun. En definitiva, se trata de una conversación, un relato, una historia o un discurso necesariamente situado dentro de la construcción reflexiva del conocimiento mapunche, por lo que su desarrollo representa una forma de comunicación esencial, y por lo mismo, propia del ser mapunche; y su intencionalidad, más que su espontaneidad, resulta

ser el elemento relevante de su construcción discursiva. Por último, el *nüxam* es una forma discursiva y de interacción comunicativa cuyo “entramado” es únicamente posible y reconocible desde el mapunzugun, por lo que es una instancia de socialización propia y única de la lengua.

“... *mapuche ta wiculey tañi mapuche zugun mew, feyta caf mapuche kimuwi tañi nüxamkan, wigka ta kimlay mapuche zugun. (L.F)*

“... el mapuche es distinto, porque tiene su propia lengua; entre mapuches se conocen su forma de hacer *nüxam*, el *winka* no sabe la lengua del mapuche”.

#### 4.2.3.2 Gübam

En su traducción simple, el *gübam* es definido como consejo. Sin embargo, si bien puede situarse dentro de lo que su traducción simple implica, resulta relevante reconocer que tiene ciertas dimensiones que lo alejan de la definición abstracta que esta palabra tiene en español. Así, si en el español “consejo” (según la RAE, edición electrónica del Diccionario de la Lengua Española, versión 2012) puede ser entendido como “Parecer o dictamen que se da o toma para hacer o no hacer algo”, el *gübam* debe ser concebido como un consejo ligado a una práctica concreta. Es decir, “cuando un niño escucha un consejo, este acto expresa un pensamiento avalado por el conocimiento surgido de una práctica que el niño ve ejecutarse (en su vida cotidiana) y que el mismo está en condiciones de comenzar a ejecutar” (Fresia Mellico, comunicación personal, en Golluscio, 2006: 92).

Por su parte, Gabriel Llanquino (comunicación personal) señala que el *gübam*:

1.) *Está en una dimensión valórica, 2.) Consiste en un conocimiento que se volvió práctica, 3.) Tiene que ver con la formación de personas: se les hace*

*generalmente a determinados grupos generacionales, particularmente a los jóvenes. Los niños no han vivido lo suficiente para recibir un gübam en la dimensión formativa, que comprende un periodo intenso, sistemático, el joven es che y lo que aprendió lo puede transformar en práctica. Pasa a ser un contenido que se ubica en el nivel valórico y puede ser positivo y negativo (kume y weza, es por eso que se entiende como consejo. Hacer pensar al otro en la búsqueda del che.*

El gübam es, entonces, un discurso ubicado en el ámbito de la formación, el cual se desarrolla generalmente, pero no exclusivamente, en la formación de los jóvenes. Este también puede estar presente a cualquier edad, por lo que el proceso formativo de la persona es continuo.

*“...feymu feypikenfiñ gübammu pu che, petu ga püñeñgey reke ga che chaw enseñalkeeyu...” (N.N. 2)*

*“...la transmisión intergeneracional de conocimientos, mantener la forma de enseñanza...”*

*“... küme gübamtufey tañi pu choyün fewla newe gewelay femuechi zugu pu peñi, iney rume noewetulay...” (A.H)*

*“... formaba bien a sus hijos, hoy eso no se observa con frecuencia, poca gente lo tiene...”*

*“...pin may niekey tañi pu che tati tañi chuchu ka feychi gübam petu yeniefiñ ta tüfey, tañi meli folil tati küpanmu tañi, meli folil tati küpanmu petu ta mogleygiün kom, chaw günechen tañi pielmu ta tüfey, feymu femuechi nüxamkanmu ta tüfey, femuechi gübamtugeken, petu ta gübamtugeken, petu ta müley tañi, chumtepuafuy rume xipantu mew che ajküniekey ta gübam”. (A.H)*

*“... esa es la concepción mapuche, eso es lo que he escuchado de mi gente, mi abuela materna; yo llevo eso, esa formación aún la llevo, a través de mis cuatro orígenes, a través de mis cuatro orígenes, aún viven todos, porque también günechen lo ha permitido, por haber conversado así, así me formaban, aún me están formando, no importa qué edad tenga la persona, pero siempre va a tener que estar escuchando el gübam”.*

De acuerdo con la información recopilada, un *gübam* es un consejo, pero ubicado en términos de asuntos importantes, relacionados con la formación del ser mapunche, tanto en su actuar ético, como en congruencia con el seguir el pensamiento mapunche. Está situado en un contexto de valorar lo propio a partir del legado familiar o comunitario y tiene que ver con la proyección y continuación de la forma de actuar en el mundo.

“... *gübam pigey tati ta kümeke zugu, küme chegeal che, nor chegael inayael tañi rakizuam, konnoael ta wezake zugu mew, konnoael ta wezake rakizuam mew...*” (A.H)

“... el *gübam* se les llama a los asuntos importantes, busca seguir un modelo positivo de persona, ser una persona recta, debe seguir el modelo de pensamiento, tiene que evitar los problemas, evitar desviarse del modelo de pensamiento”.

“... *ka fey femuechi falintufiñ tayıñ kümeke zugu, kümeke gübam ta mülerpufulu ta fuchake chemu femuechi gübam elkünurpuygün, chumgeael ta che, chumgechi mogeleael ta mapumu, chumuechi jükaleael, chumuechi ka femuechi chuchiken antü ka nietule choyün ka feychi kimün elkünurpuafilu...*” (A.H)

“... he valorado nuestros temas, nuestros asuntos, la buena formación, la buena formación que había en nuestros mayores, esos tipos de formación ellos han legado, para ver qué personas van a dejar, cómo vivir en el territorio, el tema de la proyección, la gente a la que se le ha legado lo lega a su vez, una vez que la gente conforma familia, se continúa el legado...”

En todo caso, el elemento central del *gübam* es la formación, y proviene de los antiguos, los viejos. Esta formación puede ser dada tanto en términos de presencia conversacional o puede ser dada a través de un *pewma*. En efecto, la formación en la epistemología del mapunzugun no está sujeta a una dimensión consciente, sino que también puede adquirir características oníricas. En este contexto, el consejo no está dado únicamente dentro del ámbito de la formación valórica o del ser mapunche en su dimensión

ética, sino también en términos prácticos del desarrollo del aprendizaje de habilidades relacionadas con ámbitos específicos del conocimiento.

*“... pewma mew pegeluwkey kiñe kuse papay, kiñe fücha che gübampakey), fey feypikey ixofij zugu, ka femuechi pegelpakey lawen” (N.N. 1).*

*“... a través del pewma, se hace visible una anciana, un anciano viene a formar, a hacer gübam, viene a expresar distintos asuntos, viene a enseñar medicina...”*

Como ya señaló Gabriel Llanquiao en su comentario personal, la relación fundamental del *gübam* con la palabra, en español “consejo”, tiene que ver con que este implica un buen o mal consejo, o una buena o mala forma de actuar en el mundo. Un *gübam* puede, entonces, ser positivo o negativo; sin embargo, la acepción en su sentido profundo está dentro de la conformación de una persona recta, es decir, que siga el *rakizuam* y el *kimün* propio de la matriz ética del ser buena persona en términos de la formación correcta en *mapunzugun*. El alejarse de los parámetros éticos hace que la persona pierda fuerza, en el sentido de no estar en condiciones de referirse ni ser referido a los buenos *zugu*, en los que radica la esencia de la fuerza del ser mapunche. Dar y seguir un consejo negativo no implica únicamente actuar mal, sino que fundamentalmente trae consigo una separación de la persona con los principios sociales y religiosos del ser mapunche.

*“Weyga piekegelu jemay ta weya rüpi mew ta amulkünükey ta choyün feyegün, inayael ta kake zugu, yam chenoael, woxintu chenoal, zugu chenoal, weri entuyaqelal, ixofij müley peñi, welu tüfachi kümeke zugu ka newenküley, pu füchake chemu ta newenküley petu, müley tatitüfey chi yamuwiün, müley tüfey chi poyewün, pu pichike che ayükagey, küme rakizaum elugey kiñe küme gübam, poyeay tami nuke, poyeay tami pu lamgen, poyeay tami peñi pigey pichi wenxu), ayentu zugulayaymi, inayaymi tami günenmu, chaw günechenmu pürakintuaymi chew rume amulmi...”. (A.H)*

“Hay que son buenos; la gente puede orientar a los hijos por mal camino, no darles la vista, despreciar la comida, no respetar a las personas; los buenos *zugu* tienen vigor o fuerza; en los ancianos aún tiene la fuerza, existe ese respeto mutuo, existe ese afecto mutuo, a los niños se le hace cariño, se les da buenos pensamientos y un buen *gübam*: querer a su madre, querer a sus hermanas, querer a sus hermanos se les dice a los varones niños, no tienes que reírte de otro, sigue un camino, construye uno, siempre debes mirar hacia arriba, donde vayas”.

En definitiva, un *gübam* es un *nüxam* cuyo *zugu* es formativo en términos de la constitución adecuada desde los conocimientos éticos y de comprensión/acción del mundo propio del ser mapunche. Proviene de los viejos y, si bien se encuentra fundamentalmente situado en el ámbito de la transmisión intergeneracional, esto no implica que no pueda ser desarrollado en términos de paridad generacional. Se trata, entonces, de un discurso unidireccional, en el cual alguien enseña y el otro aprende, y su fundamento es la continuidad de la fuerza del ser mapunche, ser que está ligado de manera indisoluble a un comportamiento cuyo fundamento es la acción social que permite la continuidad de la identidad contenida en términos éticos en la lengua.

#### **4.3 Discusión de la epistemología (visión de mundo) mapunzugun**

La presentación de las categorías epistemológicas no implica que estas se hayan agotado; más bien, es una primera descripción conceptual, por lo que esta se encuentra en formación. En la lectura y traducción de los textos es posible observar algunas palabras que poseen un alto nivel cognitivo, a la vez que organizador de la vida y relaciones

socioculturales mapunches. Ejemplos de estas serían *mongen*, *jejipun* y *az*.

El presente trabajo nunca tuvo como meta la comprensión absoluta de la lengua desde sus propios esquemas de distinción, desde su propio mundo lingüístico, sino más bien favorecer su emergencia. Se trata de permitir desde la academia la construcción sociocognitiva de una lengua desde los hablantes, promoviendo enfoques que permitan el acoplamiento comprensivo de dos diferentes sistemas lingüísticos. De esta manera, los actos lingüísticos constitutivos de un mundo sociocultural particular pasan a ser el eje de la interacción comunicativa intercultural.

La epistemología de la lengua no pretende ser únicamente un constructo teórico, sino también promover la discusión y aplicación de metodologías de vitalización, planificación y propuestas de política lingüística. Pretende equiparar desde la complejidad sociocognitiva las relaciones de interculturalidad, a fin de romper con la hegemonía de la construcción de discurso sobre la lengua dominada por parte de la dominante. El reconocimiento de la paridad epistemológica entre las lenguas, así como el reconocimiento de su construcción sociocultural de mundo, resulta ser un aspecto relevante dentro del entender la objetividad como un concepto no del todo pertinente en este contexto.

El Relativismo Lingüístico trae consigo la conformación autopoietica de la visión de mundo del hablante, a partir de las relaciones entre los distintos niveles y elementos presentes en su lengua. La epistemología de la objetividad se encuentra dentro de la visión de mundo lingüístico cuyo sustento cognitivo y comunicativo proviene de la visión de mundo lingüístico de la ciencia, su validez está dada por las posibilidades de la relación autopoietica entre sus elementos epistemológicos.

El gran problema de la epistemología de la objetividad es que niega la relevancia de las diferentes comprensiones y comunicaciones posibles dentro de lo social, cuestionando a

aquellas que se establecen fuera de los límites explicativos y de validación de su discurso. La implicancia de esto consiste, fundamentalmente, en el desarrollo de una brutal literalidad discursiva, que no permite la expresión de procesos interpretativos que comuniquen comprensiones distintas de la realidad. Lo social se cierra operativa y cognoscitivamente en la universalización de la verdad expresada en términos autoorganizados, cuyo fundamento es, justamente, la eliminación de la perspectiva de autoorganización y se adscribe a una comprensión cuyo eje es la constatación discursiva desde una empírea también autoorganizada en términos de validez, de una realidad que ya está organizada y sacralizada desde un particular mundo lingüístico.

La construcción de la visión de mundo lingüístico de la ciencia está basada en esta epistemología. Es por esto que resulta pertinente, al momento del análisis, acercarse lo más posible, desde la visión de mundo científico, a la visión de mundo mapunzugun, intentando atenuar paulatinamente a la primera, mediante procesos reflexivos de integración de la visión de mundo lingüístico mapunzugun. Así, si bien se llegó a los presentes comentarios mediante procesos de generación de conocimientos, reflexión y constructos metodológicos propios de la visión de mundo lingüístico académico, éstos deben subordinarse, a fin de posibilitar la emergencia de la visión epistemológica de mundo mapunzugun.

El mapunzugun, en su acepción epistémica, es suficientemente completo para sí mismo. La construcción de mundo lingüístico que propone el mapunzugun posee epistemologías propias, las que deben ser comprendidas y comunicadas desde el mapunzugun. La búsqueda de justificaciones explicativas de la epistemología y conocimiento mapunzugun desde el español académico sería una expresión más de asimilación y dominación.

La conformación de una epistemología de la visión de mundo lingüístico del mapunzugun implica distintas categorías conceptuales, las que, sin embargo, se encuentran profundamente entrelazadas, dando cuenta de la conformación de un mundo lingüístico cuya esencia está dada por una serie de conocimientos y prácticas socioculturales profundamente interconectadas. Estas categorías son presentadas a partir de los datos obtenidos en las entrevistas realizadas en el contexto de la presente tesis, a lo que se suma una lectura crítica de la literatura académica disponible, relacionada con la construcción de una epistemología y metodología propias del conocimiento mapunche.

#### **4.4 Definición Cognitiva de las unidades de análisis (vocablos), a partir del Análisis de Contenido**

Las categorías analizadas desde el Análisis de Contenido serán presentadas a continuación dentro del marco de la Definición Cognitiva, a fin de observarlas como definición de vocablos. Esto permite reconstruir la visión de mundo lingüístico de los hablantes del mapunzugun, a partir de la estereotipización de los elementos epistemológicos presentes en los textos analizados.

La Etnolingüística Cognitiva entiende los estereotipos como ideas socialmente arraigadas sobre un objeto, concerniente a cómo se ve, cómo funciona, cómo es y cómo se habla sobre él (Bartzmisky, 2013: 162). Un primer problema en la incorporación de la Definición Cognitiva tiene que ver con el sentido objetual de los estereotipos (y también de los vocablos). En el caso que nos interesa, más que objetos, se definen conceptos que se encuentran en la base de la construcción del mundo lingüístico, por lo que se trata de definir vocablos abstractos. Esto no está presente, al menos en los textos a los que se tuvo

acceso, en los trabajos de la Etnolingüística Cognitiva. Generalmente, las investigaciones etnolingüísticas definen vocablos concretos o con presencia corpórea (caballo, manzana, vampiro, acero, santo etc.) (Bartzminsky, 2013; Prorok y Głaz, 2013; Bielak, 2013 y Wierzbicka, 2013), por lo que resulta difícil incorporar dimensiones similares de definición de los vocablos. Para el caso que nos interesa, en términos supraordinarios, la categoría a la que pertenecen las palabras, es la epistemología del mapunzugun. En relación con la definición como subdimensiones de esta de los vocablos analizados, se desarrolló la categorización de las palabras, sus aspectos sociales y epistemológicos.

El interés fundamental en desarrollar una Definición Cognitiva de los vocablos tiene que ver con incorporar al proceso de comprensión del mapunzugun una mayor complejidad, a fin de dar cuenta de los alcances de sentido que la palabra tiene. Esto a fin de evitar (dentro de lo posible, es decir, dentro de los límites de apropiación de sentido del constructo de la epistemología de la lengua) la utilización del “...castellano como espejo en el que se debe reflejar permanentemente el Mapuzungun”, lo que “no hace más que interferir los sentidos que este comporta y las más de las veces las interpretaciones que de él se hacen (porque las traducciones al fin y al cabo no son otra cosa más que eso, interpretaciones) deforman y terminan por pretender uniformar cada vez al Mapuzungun a las nociones y sentidos propios del castellano, entonces todo se puede traducir sin problemas” (Fresia Mellico, en Golluscio, 2006: 92).

El definir desde la Etnolingüística Cognitiva la traducción del mapunzugun de los conceptos (ya trabajada hermenéuticamente y categorizada en el análisis de contenido) permite acercarse a una traducción compleja, en la que si bien, por defecto, el castellano está presente de manera central (después de todo el trabajo está escrito en esa lengua), deja

un espacio relevante para el despliegue definitorio de los vocablos por parte del mapunzugun.

#### 4.4.1 Fuentes de la Visión de Mundo Lingüístico

##### 4.4.1.1 Zugu

###### CATEGORIZACIÓN

Un *zugu* es un asunto sobre el cual se conversa.

Tiene una connotación ética (buen o mal *zugu*), se sitúa en términos de indagación, requiere de un interés.

###### ASPECTOS SOCIALES

Un buen *zugu* posee fuerza en términos de herencia, en ese caso proviene desde los antiguos.

Es la tematización de un algo que debe ser comprendido mediante procesos de aprendizaje mutuo entre los hablantes.

Genera las características del discurso que lo trata.

No se busca, emerge dentro de una particular relación social.

Su indagación genera prácticas sociales, no es abstracto.

Es una acción social:

Actualiza las características sociales, culturales y políticas,

Genera un diálogo entre personas o comunidades.

###### ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS

Permite la emergencia de la epistemología de la lengua, es su sustrato, contiene y genera prácticas de socialización cognitiva.

Implica la validez del tema mismo, como referente apropiado para la continuidad del pensamiento mapunche.

#### 4.4.1.2 Kupalme

##### CATEGORIZACIÓN

Es un legado, se constituye en términos de herencia sociocognitiva, es intergeneracional.

Proviene del pasado, interpela al hablante obligando su actualización.

Reproduce el mundo sociocultural.

Su actualización requiere de una alta competencia lingüística.

Está relacionado con el *kimün*, reproduce conocimientos propios del mundo lingüístico.

Actúa desde sí mismo, tiene existencia y vida propias, es la energía del espíritu de los antepasados.

Posee una fuerte carga valórica, representa la relación entre conocer y actuar.

Si no es aceptado, puede provocar enfermedades en el destinatario o heredero.

Es una energía consciente, cognitiva y vivencial que exige su corporeidad.

##### ASPECTOS SOCIALES

Es un espacio social y territorial, se desarrolla localmente, posee una pertenencia geográfica.

Es una instancia formativa y educativa de vivencia del mapunzugun.

Exige su reconocimiento en términos socioculturales.

Se transmite principalmente en un ámbito familiar o también comunitario.

Su transmisión implica posición y conocimientos socioculturales.

Su aceptación asegura un buen vivir.

Se encuentra en espacios de socialización territorial, energética y corpórea.

##### ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS

Herencia patrimonial de mundo lingüístico.

Es una fuente relevante de conocimientos propios de la lengua.

Requiere del mundo mapunzugun para poder ser.

Permite el acoplamiento entre las distintas dimensiones (socioculturales, energéticas o espirituales, y la humana) que conforman el mundo lingüístico.

#### 4.4.1.3 Pewma

##### CATEGORIZACIÓN

Es un sueño, se refiere a explicaciones y comprensiones de la realidad, es un relato asociado al subconsciente.

Requiere de estados de equilibrio que se posibilitan a través de un buen dormir.

Transmite valores.

Versa sobre un *zugu* de interés para las personas.

##### ASPECTOS SOCIALES

Su desarrollo completo se da en términos de relato, requiere ser conversado para desarrollarse completamente.

Predice las acciones a tomar por parte de quien lo tiene.

Determina la necesidad de realizar o no una acción.

Es un lugar propicio para relacionarse con los antepasados y las energías locales (*kupalme* y *perimo*).

Puede ser solicitado mediante la oración.

##### ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS

Fuente de conocimiento, educa, aconseja y orienta las acciones de las personas.

Proviene de dimensiones epistemológicas territoriales y energéticas actuales (*perimo*) y pasadas (*kupalme*).

Entrega un conocimiento práctico asociado a actividades particulares relevantes para las personas.

#### 4.4.1.4 Perimo

##### CATEGORIZACIÓN

Son los dueños o guardianes de lugares específicos: cursos de agua, cerros, montañas, etc.

Corresponden a energías visibles o invisibles.

Su visión está asociada al ámbito religioso:

Los tienen las *machis*.

Para comunicarse con ellos se hace una oración.

Asumen, generalmente, la forma de un animal, existente o no, fuera del ámbito de la lengua.

Pueden aparecer también en los *pewma*.

##### ASPECTOS SOCIALES

Pueden ser positivos o negativos.

Pueden causar daño (enfermar), si no se trata con respeto los lugares en los que habitan.

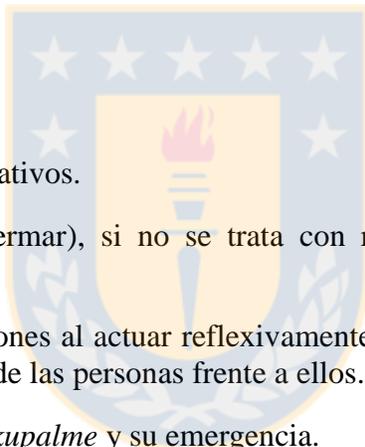
Se pueden tomar precauciones al actuar reflexivamente desde el mundo lingüístico, lo que asegura la inmunidad de las personas frente a ellos.

Están relacionados con el *kupalme* y su emergencia.

##### ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS

Potencian e interpelan de manera activa la aparición del mundo lingüístico, ya que en él habitan.

Son fuente de activación de conocimientos; para poder comunicarse, requieren de los lugares, los animales y las personas.



## 4.4.2 Contenidos de la Visión de Mundo Lingüístico Mapunzugun

### 4.4.2.1 Kimün

#### CATEGORIZACIÓN

Sistema de conocimientos que proviene del legado sociocultural (proviene del pasado).

Es un conocimiento que se reconoce diferente al conocimiento eurocéntrico.

Es una forma de comprender y a la vez sentir y actuar en el mundo.

Tiene una cualidad ética.

Está situado en distintas dimensiones (territoriales, sociales y espirituales).

Está desapareciendo.

Es portador de la fuerza del ser mapunche.

Es invisibilizado por el conocimiento ajeno; se encuentra bajo dominación.

#### ASPECTOS SOCIALES

Puede provenir de las personas (actuales o pasadas), el *kupalme*, los *pewma* e indirectamente del *perimo*.

Se manifiesta siempre en términos de una situación social o un lugar.

Es educativo y formativo.

La pérdida del *kimün* es producida por:

La poca realización de actos sociales constituyentes de este.

La pérdida de la posibilidad de hablar con la naturaleza.

Requiere de seriedad y formalidad en su planteamiento.

#### ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS

Constituye la base del conocimiento, no es verificativo.

Su capacidad de validez proviene del pasado.

Es la esencia del sentido de los fundamentos socioculturales de la lengua.

#### 4.4.2.2 Rakizuam

##### CATEGORIZACIÓN

Es el pensar con intención sobre un *zugu* a través del *kimiin*.

Un pensar en sí no existe en mapunzugun, siempre está relacionado con algo, tiene un orden y una intención.

Como acto de pensar es siempre social, versa sobre un tema y representa un modelo socioético de actuar en el mundo.

El modelo de pensamiento es un legado de los antepasados.

Un buen *rakizuam* trae consigo el ser una buena persona.

##### ASPECTOS SOCIALES

Es transmitido intergeneracionalmente; es formativo.

Mantiene a los jóvenes dentro del modelo de pensamiento mapunche.

Proviene de personas sancionadas socialmente como sabias.

##### ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS

Permite mantener a los jóvenes dentro de la epistemología de la lengua.

Contiene y transmite la buena forma de pensar y opinar sobre el mundo.

Es una guía para lograr el ser mapunche.

Es un paradigma de comprender y socializar actuando en el mundo.

### 4.4.3 Transmisión de la Visión de Mundo Lingüístico Mapunzugun

#### 4.4.3.1 Nüxam

##### CATEGORIZACIÓN

Es un tipo de organización del discurso; tiene una estructura y una enunciación particulares.

Es un tipo de oratoria que ordena la información de un *zugu*; requiere dominio del conocimiento.

Se realiza como reflexión.

Ordena los pensamientos dentro de un relato de la forma de ser, pensar y actuar del hablante.

##### ASPECTOS SOCIALES

Es un discurso social (requiere de un interlocutor).

Es un proceso relevante de socialización desde el *kimiin* y el *rakizuam*.

Si la palabra se transforma en *nüxam*, crece; la palabra es una semilla que crece en el *nüxam*.

No solamente permite la socialización entre personas, sino que también es generado por el territorio (*winkul*) y las distintas presencias socioreligiosas (*günemapun*, *perimo*).

##### ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS

Su realización depende del conocimiento de la epistemología de la lengua.

Solamente es posible desde el mapunzugun; es una instancia de socialización única de la lengua.

#### 4.4.3.2 Gübam

##### CATEGORIZACIÓN

Es un conocimiento que se volvió una práctica y es una puesta en práctica del conocimiento.

Está en una dimensión valórica y formativa.

Puede ser entendido como consejo ligado a la posibilidad de actuar a partir de él.

Son asuntos importantes, relacionados con ser una persona recta.

##### ASPECTOS SOCIALES

Proviene de los antiguos, los viejos.

Lo reciben los jóvenes, pues los niños no están lo suficientemente formados.

Este también puede estar presente en personas mayores, por lo que el proceso formativo de la persona es continuo.

Puede ser dado tanto en términos de interacción, como a través del *pewma*.

Evita los problemas.

##### ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS

Permite seguir el modelo de pensamiento correcto, pues evita que las personas se desvíen de él.

Es un discurso unidireccional, formativo, alguien enseña y otro aprende.

Su fundamento es la continuidad del ser mapunche.

La Definición Cognitiva de los vocablos permite que estos se desplieguen significativamente de manera compleja, obviando las traducciones simples y la adecuación de estos al español. Más bien es el español el que debe adecuarse al mapunzugun, a fin de poder reflejar desde la epistemología de este último una posible traducción de los conceptos. Esto no quiere decir que se pretenda agotar las posibilidades explicativas y

comprensivas de la lengua en el castellano; los conceptos en este caso están en formación, dependiendo de consideraciones socioculturales particulares de las relaciones, por ejemplo políticas, tanto dentro de las comunidades como entre estas y con los afuerinos.

Sin embargo, los conceptos que se presentan en la presente tesis deberían encontrarse en una situación de universalidad comunicativa y comprensiva de mundo, ya que de acuerdo con los textos, constituyen el fundamento de la construcción (y por lo tanto de la diferencia) del mundo lingüístico mapunzugun. Otro aspecto a relevar es la posibilidad de que los constructos teóricos y epistemológicos presentados posibiliten el empoderamiento del mapunzugun dentro de la construcción académica de la lengua, con lo que se fomenta desde sus propias instancias sociocognitivas su presentación como objeto de estudio.

## **5. Consideraciones finales: conclusiones y discusión sobre propuestas de vitalización, interculturalidad y políticas lingüísticas desde la epistemología de la lengua y del hablante**

**5.1** En primer lugar, se debe señalar que la conformación del mundo mapunche tiene como elemento central el uso de la lengua como eje de trascendencia individual, ya que el hablar sobre sí mismo es hablar a la vez sobre la comunidad y el Pueblo Mapuche, al menos desde la competencia en los recursos retóricos creadores de marco genérico y comunicativo, el que implica conocimientos profundos sobre la filosofía mapuche (Golluscio, 2006: 135).

La competencia lingüística, en este caso, no tiene que ver tan solo con habilidades

en las expresiones comunicativas, sino que implica *per se* las posibilidades que el mapunzugun tiene dentro de la construcción del mundo mapunche, la delimitación de sus alcances y expectativas de referencia a una realidad que sólo es entendida desde sí misma y que se despliega lingüísticamente.

En este sentido, el mapunzugun requiere para su emergencia epistemológica y filosófica la actualización de los procedimientos y conocimientos que provienen de los antepasados, los ancestros, el territorio y las energías o espíritus como una sola unidad lingüística de construcción de mundo. El conocimiento que el hablante tiene es posible en términos de la construcción de una objetividad dada por la distancia entre la relación del sujeto con el conocimiento que proviene de otros que lo dijeron antes, estos otros son los antiguos, los ancianos, los lugares y las energías. En esta perspectiva de reconocer el pasado desde el presente, se crea el cuerpo central de la identidad mapunche, identidad que desde el mapunzugun se da en una confluencia de elementos socioreligiosos, valóricos y conductuales. La relación con los antepasados se da tanto en vida de estos, como en su muerte. El depositario de la herencia cultural la mantiene viva mediante la continuidad de la relación con las generaciones anteriores en un plano trascendental y de acción concreta, relación que de mantenerse adecuadamente influye de manera positiva en la calidad de vida de este.

*“...kisulelan pipejelan ama rume küme püjütunienu tañi fücha chaw tañi elunieetew mogen püjütuniefiñ zuamtukefiñ, lukutukefiñ, püramelkefiñ gejpun feymu müte kuxanchejalan, como le dije alün xipantu amulnien” (P. C).*

“... no dije que estoy solo, en realidad mi viejo padre está muy conectado con el espíritu, el que me da la vida, también lo tengo tomado del espíritu, me ocupo, me dedico, me arrodillo, le dirijo un *jejpun* hacia arriba, por eso no soy una persona que se enferma, llevo conmigo varios años”.

El mapunzugun tiene como finalidad, en términos identitarios, mantener vivo el

legado propio de la visión de mundo lingüístico contenido en los discursos y las acciones heredadas en términos de linaje familiar, cuya sumatoria genera los distintos nichos y especializaciones en la comprensión y comunicación del mundo mapunzugun, haciéndose cargo de las distintas dimensiones (religiosas, políticas, militares, educativas, conversacionales etc.) que lo posibilitan. Esta característica ha sido planteada como un elemento central a la hora de resistir, por ejemplo, a la conversión al cristianismo, por parte de algunas comunidades mapunches; como señala Zavala (2011: 213):

“La fuerza del admapu no procedía de una divinidad específica ni de un corpus de mandamientos morales visibles, sino del hecho de que sus antepasados habían procedido de esa manera. Lo que legitimaba su comportamiento era la relación que establecían con sus ancestros, argumento que los españoles no podían admitir como verdadera explicación religiosa”.

Si bien el argumento de Zavala está referido a la relación entre los mapunches y los misioneros católicos en el siglo XVIII, de acuerdo con la información actual recopilada en el trabajo de campo, esto sigue siendo así: se aprecia la relevancia del pasado en la construcción del presente y su proyección hacia el futuro. En todo caso, en este sentido, conviene señalar que el “cuerpo de mandamientos morales” si bien puede no ser visible en un sentido gráfico, está fuertemente presente en la constitución de mundo mapunzugun. El centro de la identidad mapunche es el pasado, actualizado a través de los distintos recursos retóricos y narraciones que se encuentran situados al nivel del *zugu*, del *gübam* y del *nüxam*, todos los cuales dan cuenta de la transmisión de comportamientos y visiones de mundo que se consideran culturalmente adecuadas para la continuidad de la visión lingüística de mundo de las generaciones anteriores.

La flexibilidad de las explicaciones y comprensión cultural están limitadas por las voces heredadas mediante una relación intergeneracional que se actualiza en el hablante, que se hace cargo de dicha herencia, la cual no es buscada, sino que se manifiesta o, más

bien, interpela al heredero, constituyéndose como fundamento de una identidad individual, familiar y a la vez comunitaria. Desde el mapunzugun, no es posible apreciar una separación en la constitución de una identidad que se mantenga dentro de lo mapunche, entre los aspectos naturales, personales, sociocomunitarios, y, en términos más amplios, culturales. El centro de la conformación de la identidad está situado en el plano de una unicidad sociocultural y territorial que está presente en primera instancia mediante una consanguinidad, una relación de parentesco, no solamente situada en un ámbito particular, sino como una generalización que abarca a todos los mapunches y al territorio que ocupan.

*“...fūxa kuyfi elueyiñmu taiñ gūnemapun. Kiñe mojfüñ jemay ta eli faw, tüfachi mapu mew ta el-lay ta epurume mojfüñ, küla rume mojfüñ, kiñe rume mojfüñ müten eli, kimkelafuyiñ tañi tuntepun tüfachi pichirume mapu,...” (P. C).*

“... la vida la ha entregado *günechen*<sup>15</sup>, existimos porque nos dejaron, literalmente, una sangre, ha dejado *günechen*, la consanguinidad; no ha dejado dos ni tres líneas sanguíneas, ha dejado una sola línea sanguínea [la sanguinidad es la primera forma de identidad], no sabíamos hasta donde llegaba el límite de nuestro territorio...”.

La existencia de los ancestros como fuente del conocimiento y, por lo mismo, del modo correcto de vivir, es decir, en consonancia con el modelo de vida que se reconoce como válido y relacionado valóricamente con la identidad, implica a la vez una unidad cognitiva, la que proviene de un conocimiento profundo de la lengua, situado en un plano valórico.

Así, el mapunzugun no es solamente una herramienta comunicativa, y debido a eso es que resulta más apropiado referirse a una epistemología de la lengua antes que de los propios hablantes. No es un medio vehicular de comunicación, sino que es vivencial y solamente en su uso correcto y profundo, es decir, desde los ancestros, es que se pueden

---

<sup>15</sup> Aparece el concepto de legado con la palabra *eli*.

conformar los fundamentos y relaciones identitarias del ser y el actuar mapunches. El conocimiento que proviene de los antepasados (debido a una imposición explícita) debe ser transmitido desde una alta competencia lingüística del mapunzugun, referida a la transmisión intergeneracional de las cualidades que deben estar presentes en la conformación adecuada del hablante dentro del ejercicio de su vida.

Asimismo, al existir una sola línea sanguínea, también hay una sola idea, una sola conformación de mundo; en definitiva, una sola visión lingüística de mundo, y a su vez un solo territorio. Se da una unidad en torno a la composición del mundo lingüístico, por lo que si bien la dualidad puede ser un tema recurrente y relevante en la cultura mapunche (no podría ser de otra manera si consideramos su posicionamiento valórico), este no es más que un punto de referencia necesario para referirse justamente a la falta de dualidad, como elemento central de la composición identitaria. También resulta evidente que esta unidad implica el compartir una visión socioreligiosa de mundo, más que una unidad política, en términos de relaciones intra e interculturales.

Los procesos cognitivos asociados a la conformación de una identidad están relacionados con la forma en que se tratan los temas (*zugu*) sobre los que se sitúa el mapunzugun en términos comprensivos, explicativos y descriptivos. Al perderse esta unidad identitaria, el tratamiento a los temas se ve también dividido, entrando al territorio cultural otros conocimientos (*kimün*) y formas de pensar (*rakizuam*); en definitiva, otra sangre, otras herencias culturales y sociales.

*“...kimkelafuyiñ tañi tuntapun tüfachi pichirume mapu, künalkülerkey tati ina bafken,woxiñtuñmakefiñ ta kake pu logko tañi entun mapa, plano, feymu kimkefiñ. Feymu pichirumelerkey ta tüfa, alütuwi xolegküpu y ta ka mülewe mew” (P.C).*

“...no sabíamos hasta donde llegaba el límite de nuestro territorio, esta longitudinal al borde del mar, yo miro y observo cuando otros *lonkos* sacan el

mapa, así lo reconozco. Es angosto, es largo, que llega al límite de lo habitable”.

*“...welu faw mülefuy kiñe rume zugu müten fel fûta kuyfitumu, amulerkelu anta günen, amulerkelu anta zugu feymu ta fachi konpay ta kake mojfiñ, fey ta felepay fanten mew feymu reke famnaqümelgeyiñ taiñ kimüin iñchiñ, iñchiñ ta fûta inan taiñ felewen zewma...” (P. C).*

“...pero en este territorio había una sola idea desde hace mucho tiempo, como ha continuado el engaño o cambios, han continuado los *zugu*, de esa manera han ingresado personas con otra sangre, con eso nos han bajado, [descender, ocultar], han invisibilizado nuestro conocimiento, por eso están acá hasta ahora, nosotros somos bastante menores respecto de cómo estamos, hemos quedado así, en condición de minoría...”

Un aspecto importante a rescatar en este ámbito es que la concepción cultural y territorial son asumidas en conjunto. El lugar, territorio o espacio geográfico es requisito indispensable para la vitalidad de la organización sociocultural propia del mapunzugun. El territorio, los lugares, son parte esencial de la lengua, ya que el conocimiento es desarrollado a partir de una fuerte relación de interdependencia con el mundo natural, el cual resulta ser un mundo trascendente, con vida, organización y necesidades propias, las cuales son interpretadas lingüística y, por lo tanto, socioculturalmente, y que además participan activamente en los procesos de comprensión e interpretación lingüística del mundo que las contiene. La pérdida de territorio, asumido también como pérdida de lo nativo en términos biológicos, entonces, conlleva también la pérdida de referentes culturales indispensables para el mantenimiento y vitalidad de la lengua, y de las premisas de construcción del mundo mapunzugun.

*“...kisu egün ta kiñewkülefuy tüfachi naq mapu yegü, wigkul pipejelan aman, lelfün pipejelan ama, mawiza pipejelan ama), bewfü pipejelan ama menoko pipejelan ama kiñewkülejefuy ta füchake che yem, füchake kuyfike che yem kiñewkülefuy. Tüfey egün ta zuguluwkefuy güneyelu wigkul, güneyelu witan pigey tati chew rupakey, kisu egün ta zugurkefeyu chi gengelu feymu, zuguluwkefuygün, nüxamkaluwkefuygün” (P.C).*

“...ellos en realidad eran uno en este territorio, donde está el mundo social, como dije cuando me refería al cerro, como también dije acerca del valle,

también el bosque y la montaña, el río, también el *menoko*; había una unidad de los viejos en el pasado, había una unidad entre los antiguos [unidad de base territorial]. Ellos se hacían hablar, el que está ordenando el *wigkul*, lo trascendente, un latido en la tierra, una energía que gobierna, se llama *witan* y habla del cauce de los ríos; ellos tenían, les hablaban a los que gobiernan estos espacios, ellos escuchaban y sentían lo que les decían las entidades, tenían comunicación, tenían *nixam*”.

El mapunzugun no solamente genera una relación, sino que, más bien, se ve posibilitado por un fuerte acoplamiento estructural lingüístico, y por lo tanto cognitivo, entre el mundo sociocultural, particularmente en su fundamento religioso, y el mundo trascendente, asumido como energías vivas, que son propias del mundo natural. El mapunzugun es también la lengua del territorio. La naturaleza es asumida y comprendida de manera vívida (*mongen*) y su entrelazamiento con los conocimientos y prácticas sociales es el eje de la conformación cultural y ética del mundo lingüístico.

Es por esto que en el plano social la organización socioreligiosa constituye la fuente primera del conocimiento mapunche, y, por lo tanto, de su construcción lingüística. La persona que más sigue y encabeza la interiorización en los temas que conforman el mundo mapunzugun (los *zugu*) es el *genpiñ* (poseedor de los planteamientos), la persona encargada de dirigir el *guillatún* (rogativa comunitaria), la que está sobre el *lonko* o autoridad social dentro del modelo originario de organización.

“...zoy *inakelu zugu genpiñ ta wüenkülekefuy ta lof mew fey ta mülekefuy ta logko inalelu, fey kakelu kom inalerpuy.*” (A.H).

“...aquel que más sigue a los *zugu*, que busca interiorizarse, *wüenkülen*: aquel que va encabezando siempre, en este caso el *genpiñ*, en el *lof*, después de eso venía el *lonko* y después todos los demás van atrás [modelo originario de organización: primero el socioreligioso, después el sociopolítico y luego los demás]”.

La unicidad la constituye el hablante competente, en términos de experiencia y acción humana, el cual, en términos individuales y comunitarios, es decir, como sujeto

colectivo, despliega desde el mapunzugun prácticas y valores socioculturales trascendentes (o religiosos), específicos y heredados. Estas prácticas y valores serían el centro de la construcción cultural y el fundamento de la lengua y los componentes básicos de toda la epistemología que de ella se desprenda.

La competencia en el uso de la lengua no está referida a su conocimiento gramatical, sino a los valores y relaciones de construcción de realidad que pretende comunicar; aun cuando este conocimiento gramatical esté presente en dicha construcción de realidad, su presencia se da en un segundo plano, como elemento modelador de las posibilidades y estructuras expresivas que se quieran dar a conocer lingüísticamente.

El hablante competente es aquel que es capaz, desde el uso de la lengua, de legar a los oyentes la intención comunicativa/compreensiva explícita y latente en la lengua. En este sentido, el mapunzugun es una lengua esencialmente formativa, que requiere para su emergencia explicativa al mismo mundo que contiene y que pretende conocer y comunicar. Es una lengua “circular”, que se sostiene a partir de procesos de transmisión intergeneracional de enseñanza de los contenidos y formas de comprensión/comunicación que construyen su mundo lingüístico, el que debe ser legado, a su vez, mediante procesos de actualización de comprensión/comunicación que hacen referencia a un pasado cada vez más remoto, que constituye el presente, actualizándolo como referencia al pasado. Este pasado, actualizado siempre desde sí mismo como presente, es la unicidad entre el mundo sociocultural trascendente y el territorio, lo que lo hace posible como experiencia apropiada de competencia y vivencia lingüística. La unidad lingüística del mapunzugun puede ser entendida como un territorio, una sangre, un conocimiento, y, por lo tanto, una lengua, al menos en términos epistemológicos.

Una vez presentada la unidad cognitiva de la visión de mundo lingüístico, es posible

desarrollar categorías de análisis, las cuales provienen de la necesidad analítica de recrear, desde el conocimiento académico, las bases de la comprensión/comunicación del mapunzugun. Estas características deben ser enfocadas de manera crítica, ya que el mismo ejercicio de su puesta en evidencia constituye un alejamiento de las premisas básicas de la construcción del mundo de una lengua que no categoriza la realidad de manera discreta, sino que, como se señaló, posee una esencia sustentada desde la unicidad.

**5.2** A continuación se ofrecen, como un producto que se releva de la presente investigación, algunas propuestas relacionadas con la revitalización del mapunzugun, generadas desde el concepto de epistemología de la lengua y del hablante. Las referencias teóricas, así como el estilo del texto, se encuentran adecuados a un discurso desarrollado en términos comprensivos para sus destinatarios (instituciones del Estado y comunidades, por ejemplo), por lo que deja de lado la presentación explícita de los presupuestos teóricos que dicen relación con la epistemología del hablante, los cuales fueron señalados en el marco de referencia. Sin embargo, se debe tener claro que estos están en la base de la construcción del discurso.

En América Latina, la cuestión de la interculturalidad está estrechamente ligada a la problemática indígena, ya que esta derivó del análisis de las relaciones entre indígenas y no indígenas, enfocada principalmente a partir de la educación intercultural (López, 2001: 2). La interculturalidad se entiende como “proyecto político, social y epistemológico, construido socialmente, que emerge del conflicto de poder en el que se confrontan procesos y prácticas de diferenciación y subalternización de los pueblos indígenas, y procesos y prácticas de resistencia.” (Diez, 2004: 191). En este contexto, la interculturalidad consiste

en romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas, lo que favorece el reforzar las identidades tradicionalmente excluidas “a fin de posibilitar una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad” (Walsh, 2005). De esta manera, la interculturalidad aparece situada en la aparición discursiva e ideológica de una política de resistencia cultural identitaria por parte de comunidades indígenas frente a la hegemonía coercitiva propia de la cosmovisión racional de la cultura eurocéntrica.

El caso de Chile no es distinto al resto de América Latina, convirtiéndose la interculturalidad en un elemento relevante a la hora de desarrollar políticas de reconocimiento de los pueblos indígenas por parte del Estado, a partir del retorno a la democracia en 1990. El reconocimiento de la existencia de distintos pueblos y culturas (tanto jurídicamente como de facto, sin entrar, sin embargo, en el tema de la autodeterminación) por parte del Estado se desarrolla fundamentalmente en el ámbito de la educación intercultural, invisibilizando demandas socioculturales de mayor costo político, como la recuperación de tierras, reconocimiento constitucional de la multiculturalidad, etc.

Esta intención política de invisibilización, y a su vez asimilación, alcanza también a la educación intercultural bilingüe (al menos en el caso del mapuzugun), la que aparece centrada “en un currículo diglósico”, que mantiene la lengua en posición de saber subalterno al occidental y constriñe sus usos y enseñanza en espacios estancos, aislados del contexto vivo sociopolítico y comunitario” (Álvarez-Santullano y Forno, 2008: 26). Así, la interculturalidad sigue siendo un concepto cuyas características epistemológicas y aplicación metodológica son monitorizadas desde instancias institucionales de la cultura dominante, por lo que se trata de una relación fundamentalmente unidireccional. Esto implica el hecho de que “los contenidos y finalidades educativas del curriculum

intercultural en contexto mapuche son históricamente monoculturales occidentales” e “inciden en la construcción de un imaginario social que privilegia una relación hegemónica del saber occidental sobre el saber ancestral” (Quintriqueo, 2010: 180).

La educación intercultural chileno/mapunche, y por extensión la interculturalidad en Chile, funciona dejando de lado el conocimiento mapunche, lo que impide un efectivo diálogo entre culturas que posibilite la comunicación y, por lo tanto, la competencia intercultural. Para que esto sea posible, se requiere del conocimiento explícito de la lógica de comprensión y visión de mundo de una realidad que es construida socialmente a partir de expresiones culturales. Se requiere, entonces, en primer lugar, de una valoración recíproca que incluya el conocer el saber mapunche desde el saber occidental y el saber occidental desde el saber mapunche. Esto es posible si entendemos a las culturas humanas como orientaciones cognoscitivas que funcionan como base de las actuaciones competentes de sus miembros en su desempeño social, y estas orientaciones, a su vez, conforman la realidad, la que se actualiza mediante el lenguaje, construyendo el conocimiento que está implícito en nuestras actividades diarias y que nos predisponen a actuar unos con respecto a otros y con el mundo de un modo determinado (Sepúlveda, 2001: 40). La interculturalidad implica, entonces, la comprensión comunicativa desde ciertas orientaciones cognoscitivas y acciones, de otras orientaciones cognoscitivas y acciones de manera recíproca, manteniendo el eje comunicativo/comensivo en la cultura propia.

De esta manera, la cultura sería una estructura social particular, cuya definición y alcances cognitivos se encuentran en sí misma, expresados comunicativamente como lengua. Las culturas se desarrollan como comunicación/comrensión de un mundo lingüístico que incluye, a su vez, el sentido de las acciones de los hablantes. Lo social sólo es posible como una expresión comunicativa que se particulariza culturalmente a partir de

la lengua.

Lengua, cultura y sociedad corresponden a una única red de interacciones de significado, cuyo centro es su acoplamiento estructural y este representa las posibilidades de comunicación autocomprensiva de mundo. Dicho centro, como ya se ha señalado, lo constituye la lengua. La lengua como sistema se caracteriza por posibilitar desde sí misma los límites de la comprensión y, por lo tanto, de aquello que puede ser entendido, a la vez que permite la estabilidad del sistema social, ofreciendo posibilidades comunicativas de reducción de complejidad. El costo que paga al reducir la complejidad comprensiva de la realidad lo constituyen los límites simbólicos de apropiación de mundo; en otras palabras, la cultura. De esta manera, cada lengua se otorga un mundo, cuya codificación simbólica representa los límites de ese mundo. El límite es la comprensión (sociedad o comunicación) y la capacidad denotativa y relacional (mundo) de la codificación simbólica (cultura).

El mundo es una construcción de visión lingüística de mundo, en el sentido de Bartzminsky. En palabras de Fishman (2001: 3), lenguas específicas están relacionadas con culturas específicas y acompañan a la identidad cultural en el nivel del hacer, en el nivel del conocer y en el nivel del ser. Para el caso que nos interesa, el mapunzugun, al igual que el español de Chile, constituye la expresión comunicativa/comprensiva de una comprensión lingüística de mundo cuyo uso es la emergencia de una identidad cultural. Así, la interculturalidad, nuevamente en el caso que nos interesa, sería el desarrollo desde el mapunzugun y el español de Chile de la posibilidad de intercambiar comunicativa y, por lo tanto, comprensivamente, desde cada una de las matrices lingüísticas, la percepción y construcción sociolingüística de mundo del otro, entendiendo que cada mundo es autorreferente en sus valores y justificaciones.

La interculturalidad solamente es posible desde la monoculturalidad dialógica, una

utopía por la que hay que apostar, y a partir de la cual se generan los particulares esquemas de distinción culturales. Estos implican, siguiendo a Bartzminski (2012), la emergencia de una Definición Cognitiva. La comunicación/comprensión monocultural es el primer paso en la realización de una comunicación/comprensión intercultural, por lo que la interculturalidad es el acoplamiento comunicativo de al menos dos sistemas de Definición Cognitiva, cada uno de los cuales genera sus propios mecanismos de mantención y producción de diferencias.

Estas definiciones cognitivas son autopoieticamente cerradas, por lo que sus modificaciones solamente pueden ser realizadas a partir de los elementos (en distintos niveles) que componen la lengua. Sin embargo, dentro de los procesos de revitalización o de políticas lingüísticas, el eje debe ser epistemológico, ya que desde este se desprenden las teorías y metodologías propias de los hablantes competentes de la lengua (en términos epistemológicos). En este sentido, son los hablantes de una lengua particular los que se apropian de una particular forma de conocimiento que implica una relación histórica intra y extra comunitaria de constitución lingüística de mundo. Se trata de la emergencia de la epistemología del hablante como comprensión/comunicación vivencial de Definición Cognitiva de una comprensión lingüística de mundo.

**5.3** La revitalización lingüística aparece como tópico lingüístico en los 70 y, hasta fines de los 80 se encuentra mayoritariamente relacionada de manera marginal con temas sociolingüísticos y de lenguas en contacto. Es la aparición del concepto de Reversión del Desplazamiento de Lenguas (Reversing Language Shift, RLS) y la Escala de Grados de Disrupción Intergeneracional (Graded Intergenerational Disruption Scale, GIDS) en el libro de Fishman de 1991 *Reversing Language Shift: Theoretical and empirical foundation of*

*assistance to threatened languages* lo que sitúa la revitalización lingüística como uno de los temas favoritos de lingüistas dedicados al estudio de lenguas en peligro y/o minoritarias (Darquennes, 2007: 61-62).

El RLS considera que la etapa más relevante del GIDS es la relacionada con la continuidad intergeneracional de la lengua madre, lo que ha sido criticado, ya que la transmisión dentro del núcleo familiar no es el único mecanismo de corto plazo necesario para la revitalización lingüística; también deben ser considerados los nuevos medios de comunicación y la importancia de la movilidad socioeconómica dentro del ciclo de vida de una lengua en peligro (Darquennes, 2007: 64).

Siguiendo a Fishman (2006: 127), la revitalización lingüística es una parte de lo que denomina Procesos de Reforzamiento Lingüístico, los que también incluyen la Reversión del Desplazamiento de Lenguas (Reversing Language Shift, que se refiere a funciones de uso de la lengua que se asocian con funciones de la comunidad en contacto con el mundo moderno que la rodea), el Mantenimiento de la Lengua (Language Maintenance, que consiste en esfuerzos para mantener en práctica, a través de la comunidad de hablantes, la expansión del repertorio ya negociado en comunidades comprometidas) y la Extensión de la Lengua (Language Spread, la que se relaciona con la etapa en la cual las lenguas en peligro son defendidas por y entre “externos” etnolingüísticos, extendiéndose entre hablantes de otras lenguas madre, en un sentido de comunicación interétnica con los “internos”). La revitalización lingüística está, en este caso, situada dentro de un proceso complejo de mantenimiento lingüístico en el que es una variable más.

Otra perspectiva de revitalización lingüística es el modelo Rueda de Fuego, propuesto por Strubell (1999: 8), el que centra el proceso de revitalización lingüística en la percepción por parte de los hablantes de la utilidad de la lengua en contextos de uso social

dentro de la comunidad y dentro de su relación con el entorno etnolingüístico. El modelo entiende que los cambios sociales (y lingüísticos) son naturales, ocurren invariablemente, y que la persona es el principal agente del cambio social. Se sitúa en el ámbito de la percepción (más que la actitud) que se posee frente a una lengua. En palabras de Strubell (1999: 9-10),

“La percepción de la utilidad de la lengua no es un fenómeno ni pasivo ni externo a la persona que la tiene. Por el contrario, y delineando el término, deberíamos decir que es la utilidad de saber el idioma, o incluso de utilizarlo. Por lo tanto, la percepción contiene un elemento que afecta potencialmente a las características (los conocimientos, los usos) de la persona que la tiene”.

En términos generales, es un modelo dinámico, presenta el cambio sociolingüístico como un proceso en principio natural, pero expuesto a obstáculos de diferentes tipos; sirve tanto para describir procesos de avance como de retroceso, pone al individuo al centro del proceso, como agente principal, y sirve tanto para las lenguas internacionales como para las demográficamente reducidas (Strubell, 1999: 14).

Al ser la vitalización lingüística un cambio social centrado en la persona, el papel de la academia o planificadores consiste en anticipar las herramientas necesarias, los posibles obstáculos y el diseño para superarlos, más que en desempeñar una participación directa.

Las políticas de revitalización lingüística, desde el modelo Rueda de Fuego, se desarrollan en tres dimensiones asociadas a la percepción de utilidad de la lengua:

- 1.) Dimensión económica: a mayor demanda, oferta y consumo de productos y servicios en la lengua, mayor percepción de la utilidad de la lengua, de la motivación para utilizarla y, por lo tanto, mayor aprendizaje de la lengua.
- 2.) Dimensión laboral: a mayor uso en las organizaciones y como requisito para acceder al mercado laboral, mayor percepción de la utilidad de la lengua, de la motivación para utilizarla y, por lo tanto, mayor aprendizaje de esta.

- 3.) Dimensión social: a mayor uso informal de la lengua, mayor percepción de la utilidad de la lengua, de la motivación para utilizarla y, por lo tanto, mayor aprendizaje de esta (Strubell, 1999: 15-21)

Un tercer modelo es el modelo de Perfil Social, el que se sitúa en un marco de contacto lingüístico (lenguas en contacto), a partir de las relaciones entre comunidades lingüísticas dominadas y dominantes. Pretende 1) descubrir distinciones y divisiones sociales estructurales relevantes en una comunidad y 2) identificar subgrupos de la población que representan esas distinciones o rasgos estructurales para mostrar cómo las divisiones o rasgos estructurales están correlacionados con rasgos lingüísticos o diferencias en el uso de la lengua.

Como primera fase, requiere de una aproximación epistemológica basada en la ecología lingüística y en la antropología rural (prerrequisito para una adecuada construcción del instrumento de recolección de datos). En base a esto, como segunda fase, se genera y operacionaliza una hipótesis que contiene las dimensiones cognitivas (conocimientos y competencias lingüísticas), sociales (rango social y funcional del uso de una lengua) y afectivas (aclarar las actitudes y creencias de ciertos hablantes y no hablantes, así como aclarar la relación entre ciertos hablantes y/o las políticas lingüísticas y las medidas de planificación lingüística). En general, a estas tres dimensiones se le suma la dimensión sociodemográfica. La tercera fase consiste en la codificación de la información, la que se ingresa a una base de datos a fin de realizar su análisis. La cuarta fase se concentra en la interpretación de los datos, a partir de la cual se realiza una propuesta de revitalización lingüística (Darquennes, 2007: 71-72).

Una primera consideración crítica de los modelos de revitalización lingüística presentados es que se establecen a partir de una relación operativa basada en perspectivas estáticas, es decir, no sujeta a lecturas inmediatas de retroalimentación del proceso de revitalización lingüística, sino, más bien, temporalizadas sincrónicamente desde una construcción y análisis de datos que no considera la participación activa de la comunidad de hablantes. Esto resulta bastante claro en el caso de la propuesta de Fishman (GIDS) y del modelo Perfil Social (cuestionario sociolingüístico). En el caso del modelo de Strubell, lo estático está dado por la dependencia, por parte de las políticas de revitalización, de la inserción del hablante en las estructuras socioeconómicas dominantes (oferta, demanda, mercado laboral, etc.), fijando la vitalidad del uso de la lengua en un entorno único, capitalista y occidental.

Ahora, si bien esto podría no representar mayores problemas dentro de un contexto de lengua minoritaria occidental (en este caso, el catalán), ya que su visión de mundo lingüístico contiene una comprensión y construcción sociocultural moderna y capitalista, en el caso de las lenguas no occidentales, estas tienen patrones distintos y propios de construcción lingüística del mundo.

La inserción lingüística en el mundo de las lenguas dominantes, a fin de promover una revitalización lingüística efectiva de una comunidad de hablantes de una lengua dominada, debe considerar, en primer lugar, sus intereses de uso de la lengua en contextos intracomunitarios para, a partir de estos, decidir las características de su inserción en el entorno lingüístico en términos de ganancias y ventajas socioculturales de uso. Una política de revitalización lingüística sincrónica y formal puede ser relevante en términos de su presentación académica e institucional (por ejemplo, generar indicadores y resultados asociados a patrones temporales de medición de vitalidad, así como de la inserción en el

entorno lingüístico socioeconómico, son elementos necesarios en términos de planificación); sin embargo, no es relevante en términos operacionales, ya que la operatividad es ejercida desde, por y hacia una comunidad de hablantes dinámica y compleja, que necesariamente posee sus propios intereses, conocimientos, metodologías, tiempos y relación con el entorno, contenidos y expresados en las posibilidades de uso de su lengua.

Una segunda consideración tiene que ver con el desconocimiento de la variedad de posibles intereses asociados a las políticas de revitalización lingüística que una comunidad de hablantes puede tener. Las mediciones estáticas de datos presuponen instrumentos y análisis estandarizados, que al objetivizar indicadores de revitalización no consideran las posibles estrategias, deseos, valores de uso, etc., de la comunidad de hablantes. Una comunidad de hablantes puede decidir no incluir dentro de su proceso de revitalización la participación de la educación formal, por lo que no podrá superar el indicador *GIDS* de vitalidad lingüística, o puede rechazar la apertura de uso de la lengua hacia contextos socioeconómicos de uso propios del entorno etnolingüístico, por lo que no podría ser considerado como viable dentro del modelo Rueda de Fuego, y, sin embargo, aumentar el uso comunitario de la lengua. En este caso, se trataría de un proceso de revitalización invisible a una lectura objetiva de datos, pero no por eso menos exitoso.

En todo caso, Fishman (2006: 127) se refiere a la revitalización como el fenómeno bastante inusual de revernacularización de una lengua que no se habla dentro de una base social. Hinton (2001: 5) usa el término “revitalización lingüística” en un sentido más amplio. En el sentido más extremo, se refiere al desarrollo de procesos que resulten en el restablecimiento de una lengua que ha cesado de ser la lengua con la cual se comunica una comunidad de habla y la vuelta a un uso total de esta en todos los aspectos de la vida. En un

sentido no tan extremo de restricción de uso lingüístico, la revitalización puede darse en una situación de pérdida de uso de una lengua, en la que esta es la primera lengua de muchos niños y es usada en muchos hogares de manera comunicativa, pero se encuentra perdiendo terreno frente a otras (el caso del Irlandés y el Navajo). En estas comunidades de habla, la revitalización debería significar un viraje en el declive del uso de la lengua.

Por su parte, King (2001: 4-5) define a la revitalización lingüística como el intento de añadir nuevas formas y funciones a una lengua que se encuentra amenazada de desplazamiento o muerte con el propósito de incrementar su uso y usuarios. De acuerdo con Hinton (2011: 293), los procesos de revitalización lingüística se han desarrollado a lo largo de la historia como esfuerzos de aprendizaje de su lengua por parte de una comunidad o individuos cuando la transmisión regular en el hogar ha fallado.

La comprensión del concepto de revitalización lingüística no se encuentra en los modelos de medición, sino en su alcance teórico que la establece esencialmente en dos dimensiones: contextos de uso y cantidad de hablantes. Los programas y políticas de revitalización lingüística deben considerar estas dos dimensiones de una manera que se engarce con los intereses en términos de contexto y hablantes que la comunidad considere apropiados, para lo cual se deben establecer estrategias que representen sus intereses revitalizadores. Los procesos de revitalización únicamente son necesarios cuando no se produce la transmisión comunitaria o intergeneracional de una lengua, es decir cuando su contexto de uso no se encuentra situado dentro de las actividades comunicativas cotidianas de los hablantes. El contexto central de prioridad del uso de la lengua es esencialmente una interacción social real y efectiva dentro de un sistema de representación cognitiva de producción y reproducción que le otorgue sentido a una comunidad de hablantes que se identifica de manera lingüísticamente diferenciada en su construcción del día a día.

En todo caso, toda propuesta de revitalización debe partir desde el supuesto de visión lingüística de mundo, es decir, debe respetar y promover la epistemología de la lengua como sustrato de la aplicación de las políticas de vitalización. De acuerdo con esta propuesta, queda claro que no es posible revitalizar una lengua sin que esta misma despliegue sus fundamentos epistemológicos. En este sentido, la condición de unidad de la lengua y sus características autopoiéticas producen necesariamente los procesos comunicativos de comprensión de mundo desde su visión de mundo lingüístico.

De esta manera, la revitalización lingüística debe ser situada esencialmente en promover el uso de la lengua en contextos que considere relevantes, cuyos límites de posibilidades y deseos comunicativos deben ser propuestos por la comunidad de hablantes, a partir del desarrollo de políticas lingüísticas cuya aplicación tenga como finalidad situar el uso de la lengua dentro de un ámbito conversacional (múltiples y espontáneos contextos de uso).

La revitalización lingüística perdió el valor de sentido dado por Fishman (revernacularización) para centrarse fundamentalmente en desarrollar procesos y políticas lingüísticas que impliquen el aumento de contextos de uso y cantidad de hablantes de una lengua minorizada. El punto de partida, entonces, es siempre un proceso de vitalización lingüística, es decir, considerar una situación mínima (contextual) de uso lingüístico, a partir del cual se pueda aumentar el peso específico comunitario de dicho uso lingüístico. Paradojalmente, revitalización implica en realidad vitalización desde una consideración de un cero posible como principio del desarrollo de procesos de aumento de contextos de uso o cantidad de hablantes de una lengua. Vitalización o revitalización pasan a ser gradientes dentro de una observación de uso de una lengua; por lo tanto, su diferencia implica una lectura metodológica (grados) antes que una teórica.

Para efectos de esta presentación teórica, se entiende por (re)vitalización lingüística<sup>16</sup> un programa de aumento de uso de una lengua (desde sus fundamentos epistemológicos o visión de mundo lingüístico o de la epistemología de la lengua) cuyas bases están dados por:

1. Aumento de contextos de uso
2. Aumento de la cantidad de hablantes
3. Situar la lengua dentro de una práctica comunicativa cotidiana.
4. De ser posible, centrarse en la epistemología de la lengua.

Una comunidad de hablantes consiste en la representación de una experiencia de vida que emerge dentro de un contexto histórico, social, cultural, territorial y familiar que se autosustenta en una epistemología o epistemologías propias; es decir, conoce a partir de sus límites, los que corresponden a las distinciones comunicadas desde una lengua y su repertorio genérico destacado, a la vez que negociado. Este contexto va desde lo macro a lo micro en todas sus manifestaciones (territoriales, históricas, de parentesco, sus instituciones, creencias, etc.), por lo que sus límites son autogenerados y reconocidos por las posibilidades orgánicas de constitución de un grupo de hablantes de una lengua de manera relacional y activa.

Para el caso que nos interesa, abogamos por una epistemología local, referida en sus criterios de validación y operatividad a la observación y comunicación de mundo de una comunidad expresada en un conjunto compartido de vivencias en los distintos ámbitos que conforman su mundo social y cultural. Estas vivencias son el trasfondo que da origen a la epistemología del hablante.

---

<sup>16</sup> Un programa de aumento de uso de la lengua, puede considerar tanto una lengua actualmente en uso (vitalización) como una considerada muerta (revitalización).

La epistemología del hablante se refiere al “empoderamiento”, entendido como la “participación y apropiación activas que hacen los hablantes de las iniciativas y estrategias que favorecen la posibilidad de fortalecer las lenguas y culturas amenazadas” (Flores Farfán, 2013: 34). Es la generación y aplicación activa de los conocimientos que una comunidad se otorga y opera como política de vitalización cultural y social a partir del uso de su lengua en un ámbito vivencial determinado. Asume que es la comunidad de hablantes la que desarrolla desde lo cotidiano el mundo lingüístico en el que habita y es este mundo activo la esencia de la particularización del conocimiento y su operacionalidad concreta, a fin de satisfacer sus necesidades de producción y reproducción cultural.

Por lo tanto, las intervenciones que se puedan realizar desde la academia en el ámbito de la vitalización o revitalización cultural y lingüística deben reconocer como sustrato fundamental los mecanismos que la comunidad se quiera otorgar en términos epistemológicos y metodológicos, acompañarlos e incluso facilitarlos. La epistemología del hablante debe generar metodologías propias de la comunidad que, en términos concretos, se interviene a sí misma a fin de potenciar su identidad cultural y lingüística como nuevas epistemologías de poder. Así, la academia es un instrumento, dentro de muchos otros, que la comunidad se da dentro de los procesos de vitalización que reconozca pertinentes para su propio empoderamiento.

La epistemología del hablante implica la realización cultural (comprensión/comunicación) en el contexto de una particular concepción y vivencia de mundo, a través del uso de una lengua por parte de una comunidad. La concepción de mundo lingüístico es la identidad colectiva (sociocultural) del hablante y es la base de las posibilidades operativas de la epistemología del hablante. Las condiciones de validez son esencialmente locales y autovalidadas. Desde estas se desarrolla un proceso de

interpelación comunicativa/comprendiva que construye y define cognitivamente las epistemologías del otro, estableciendo una valoración contextual propia y del otro. En este sentido, la epistemología del hablante debe ser entendida como un intercambio recíproco de límites y definiciones cognitivas expresadas lingüísticamente<sup>17</sup>.

Desde la epistemología del hablante, las relaciones culturales siempre consisten en una comprensión comunicativa y comunitaria del mundo, entendida como concepción recíproca -en igualdades cognitivas- del reconocimiento contextual de la epistemología de la otra comunidad de hablantes. Desde esta perspectiva, se pueden desarrollar marcos de intervención que reconozcan, valoren y faciliten la emergencia de las propuestas monoculturales (y monolingüísticas) relacionadas con la identidad cultural, y la necesidad (o no) de revitalización de esta a partir de propuestas de la propia comunidad de hablantes. Así, los procesos de intervención pierden su eje unicultural, propiciando la emergencia de una multiplicidad de posibilidades monoculturales de reconocimiento y autoreconocimiento que generan sus propios valores de desarrollo y comprensión identitaria. Solamente a partir del establecimiento de estas propuestas es que se puede desarrollar un diálogo intercultural simétrico, no sujeto, al menos de manera relevante, a un contexto de dominación epistemológica y superando la violencia epistémica.

Una lengua no solamente implica una forma de comunicar, sino que, además de esta comunicación, emerge un mundo sociocultural que se genera a partir de los discursos subjetivos de una comunidad. El centro de este mundo cognitivo y comunicativo es el

---

<sup>17</sup> A modo de aclaración, dentro del proceso de vitalización lingüística se prefiere el concepto de epistemología del hablante antes que epistemología de la lengua. Esto es así debido a que es posible que se desarrollen procesos de revitalización lingüística en comunidades de hablantes del mapunzugun cuyo centro epistemológico no sea el mapunzugun; por ejemplo, el caso de una comunidad cuyo centro de visión lingüístico sea evangélico, pero que considere necesario promover el uso de la lengua. En este caso, se trata de una competencia vehicular-comunicativa antes que de visión de mundo lingüístico propio de la lengua. La competencia no sería epistemológica, sino meramente comunicativa.

hablante. En otras palabras es el hablante el que genera el mundo sociocultural en que su vida comunitaria se desenvuelve.

La comprensión de una realidad sociocultural y la participación en esta se encuentra contextualizada por la relación entre lenguaje, cultura y hablante. A partir de la relación entre lenguaje y cultura, debe hacerse cargo del importante y complejo tema de los juicios, normas y evaluaciones presentes en y transmitidas por el lenguaje, las ideologías, así como de la experiencia y acción humanas; una persona, pero también una comunidad, un sujeto colectivo, un “ethnos” (grupo étnico, nación). En el caso del tercer elemento de la tríada, el hablante representa y mantiene, como individuo y comunidad, valores culturales, morales y de verdad. Estos valores se constituyen en el centro de la cultura y serían el fundamento del lenguaje y los componentes básicos de toda habla. La competencia no es únicamente lingüística, sino competencia comunicativa y cultural; requiere, en una primera instancia, de identificar cognitivamente los elementos epistemológicos presentes en la lengua.

Una lengua es un mundo lingüístico interpretado por el hablante, en un sentido subjetivo y social. De esta manera, una multiplicidad de lenguas implica una multiplicidad de mundos, cada uno de los cuales posibilita una realidad cognitiva y comunicativa de comprensión y vivencia dentro de un particular mundo que se construye lingüísticamente y detrás del cual hay toda una historia social de la lengua y una sociedad expresada en las lenguas o, mejor, de variedades de las lenguas.

El eje de la presente propuesta de trabajo está situado en el hablante y su expresión sociocultural, en su(s) lengua(s), y del/de los mundo(s) que vehicula(n). De acuerdo con lo señalado, el eje de cualquier investigación e intervención dentro del desarrollo de propuestas y políticas de (re)vitalización del mapunzugun debe tener como centro los deseos, valoraciones e intereses de la comunidad de hablantes, la cual, desde el

mapunzugun, proponga activamente conocimientos y políticas de construcción cultural. En este sentido, debe tratarse, al menos en su fase de desarrollo inicial, de una propuesta monocultural antes que intercultural, o, si se quiere, desde una interculturalidad inversa, partiendo de la lengua indígena.

Sobre el entender al hablante como eje de cualquier proceso de (re)vitalización lingüística, se debe situar como segundo factor preponderante las condiciones de transmisión del uso del mapunzugun. Fishman (1991) señala que la intergeneracionalidad y concentración demográfica familia-hogar-vecindario-comunidad es la base de la transmisión de la lengua madre y la supervivencia de una lengua depende de una dinámica asociada a una continua re-enseñanza y re-aprendizaje. De acuerdo con esto, cualquier política de (re)vitalización lingüística del mapunzugun debe ser comunitaria y estar focalizada, preferente, pero no únicamente, en los niños. Esto ha sido entendido y aplicado en Nueva Zelanda, dentro del contexto de la vitalización del maorí, si bien en ámbitos predominantemente urbanos, con la creación de los “nidos de lengua” (*Kahanga reos*), lo que consiste en que

“los abuelos hablantes de maorí (y cualquier padre o adulto entre los 16 y los 96 años que quiera prestar sus servicios y pueda hacerlo en un buen maorí –todos ellos denominados Kaiawhi [“los que abrazan”]–) suelen dedicar entre cuatro y ocho horas al cuidado de niños preescolares (el rango entre las distintas escuelas varía entre dos y hasta diez horas diarias), la mayoría de los cuales no habla maorí (y entiende muy poco). Resulta significativo que este cuidado no sólo se ofrezca completamente en maorí, sino que además se provea en un momento de la socialización lingüístico-cultural de los niños tal que la sociedad y cultura de habla inglesa aún no han tenido un gran impacto en sus vidas. Sin embargo, lo realmente importante no es sólo la socialización lingüístico-cultural de los niños, sino también la generación de lazos comunitarios y el buen cuidado de los niños” (Fishman, 2011: 157).

La aplicación de políticas de inmersión lingüística (desarrolladas y aplicadas por las comunidades) permitieron que aumentaran los hablantes del maorí de manera importante, si

bien aún no se llega a restablecer la transmisión intergeneracional natural (Spolsky, 2003: 570).

Otros ejemplos de “nidos de lengua” son los implementados en Estados Unidos por comunidades Hawaianas, en México (lenguas Mixteca, Zapoteca y Cuicateca) y Europa (lenguas Sami y Manx). Los “nidos de lengua” han probado ser un medio simple pero altamente efectivo de entrega a los niños de posibilidades de influir en su lengua ancestral, además de una educación temprana en la cultura y valores comunitarios (Hinton, 2011: 298). Políticas lingüísticas de inmersión (“nido de lenguas”), como la señalada, constituyen evidencia empírica del éxito (al menos relativo) de la participación de la propia comunidad y sus mecanismos socioculturales en la elaboración y aplicación de éstas.

Pese a lo anteriormente señalado, el esfuerzo gubernamental se ha centrado fundamentalmente en desarrollar políticas lingüísticas de revitalización del mapunzugun asociadas a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la que si bien reconoce la pluralidad lingüística, explicita un tipo de reconocimiento funcional a los intereses políticos y administrativos estatales, antes que a una política de revitalización lingüística efectiva del mapunzugun; es decir, se trata de una política más de legitimación del Estado. Más aún, la EIB, debido a problemas administrativos de gestión de recursos, falta de recursos humanos y de capacitación de estos, así como su posición secundaria en términos de prioridad nacional de políticas educativas<sup>18</sup>, no ha logrado situarse como una posibilidad efectiva de (re)vitalización lingüística del mapunzugun. Más bien, lo que ha provocado es la institucionalización extracomunitaria de políticas lingüísticas que, al contrario de fomentar el uso del mapunzugun, llevan a que

---

<sup>18</sup> Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, PEIB-Orígenes, 2011.

“en la mayoría de los lugares de asentamiento mapuche los niños ya no aprenden la lengua autóctona en sus hogares. Ellos asisten a escuelas que están equipadas para realizar la instrucción en español exclusivamente, con muy pocas excepciones. Los estudiantes, prontamente, perciben que el mapunzugun tiene poca importancia para sus actividades diarias y utilizan el español en la mayoría de sus actividades. Esta situación los convierte, posteriormente, en adultos que no muestran interés en entregar algún conocimiento a sus hijos sobre la lengua y cultura indígenas” (Catrileo, 2005).

Por lo que, continua Catrileo, “si una lengua está perdiendo vitalidad, debido al escaso interés que muestra la comunidad, es preciso introducir programas de intervención para cambiar las actitudes y reforzar la utilización de la lengua”; es decir, situar el proceso de (re)vitalización lingüística desde la participación activa y comprometida de la comunidad de hablantes, tanto en términos de reconocimiento de las características internas de uso, como de relación sociocultural extracomunitaria.

Por último, cabe señalar la inexistencia de una Educación Intercultural Bilingüe en términos que satisfaga su propia presentación teórico/metodológica, ya que: 1.) No es una herramienta de revitalización de las lenguas indígenas, por lo que sus carencias conceptuales y metodológicas son evidentes, 2.) No cumple con su promesa de ser bilingüe (sobre todo en el ámbito urbano) y 3.) No es intercultural, pues no hay un diálogo simétrico entre las dos culturas en contacto: el indígena se ve obligado a aprender español y todo el entramado simbólico de la sociedad chilena, contenidos que no son optativos, por lo que los contenidos indígenas no parecen significativos, ni en el currículo manifiesto ni en el oculto (Lagos, 2015: 91). Así, la EIB se

“reduce a un cuidado discurso y declaración de intenciones que caen en el ámbito de lo políticamente correcto y no resisten un análisis más profundo que incorpore las variables lingüísticas y antropológicas, imprescindibles de incorporar al tratamiento de las lenguas indígenas en el ámbito de la planificación y política lingüística. La necesaria incorporación de estas dimensiones lleva a afirmar con claridad que el espacio de recuperación de la lengua no debe partir en la escuela (sin descartar que este sí pueda ser un espacio de funcionalidad y valoración social, en todo caso), sino en la comunidad y, a fin de cuentas, en la sociedad en general (Lagos, 2015: 92).

Haciendo eco del análisis de Lagos, asumimos que la EIB debe ser un factor secundario, o de engarce con las comunidades, que, dentro de lo posible, potencie las propuestas y aplicaciones de (re)vitalización que emerjan desde los mismos hablantes, a partir de la generación de políticas lingüísticas y socioculturales propias, que se centren en el establecimiento de un diálogo de (re)creación intergeneracional y comunitaria del uso del mapunzugun. En este sentido, se debe considerar que la inclusión dialogada (comunidad / estado) de la EIB puede ser un factor gravitante a la hora de generar sinergias, a fin de favorecer los procesos comunitarios de (re)vitalización lingüística, sobre todo a través de las escuelas y, concretamente, del desarrollo de curriculum propio.

**5.4** Por políticas lingüísticas se entiende la existencia de tres componentes relacionados (Spolsky, 2011: 148):

1. Prácticas lingüísticas de una comunidad de hablantes
2. Ideologías o creencias lingüísticas de una comunidad de hablantes y
3. Cualquier actividad individual o institucional de manejo lingüístico que reclama autoridad sobre la comunidad de hablantes, tratando de modificar sus prácticas y creencias lingüísticas.

De acuerdo con lo planteado por Spolsky, si el tercer punto es abordado desde y por la comunidad de hablantes, se podría generar una política lingüística autorreferencial que contenga desde las prácticas, ideologías y creencias lingüísticas de los hablantes una propuesta de manejo de estas.

En términos operativos, debe considerarse como primer recurso potenciar la transmisión intergeneracional, acompañada por estrategias de (re)vitalización lingüística que den cuenta tanto de la existencia de la diversificación sociolingüística y las situaciones de diglosia que hay que revertir <sup>19</sup>, junto con evidenciar el reconocimiento de diferencias interétnicas y de contextos de uso lingüístico; es decir, toda una ecología compleja de las relaciones sociolingüísticas en las que se pretende intervenir.

Del mismo modo, debe situarse de manera políticamente activa, proponiendo enlaces entre las necesidades de la comunidad y las posibles ofertas institucionales; por ejemplo, enlazar experiencias de inmersión en el mapuzugun de preescolares dentro del contexto de la promulgación de la ley 20.710, que determina la obligatoriedad del segundo nivel de transición (1 año antes de ingresar al nivel básico) y la gratuidad del nivel medio mayor (a partir de los 3 años), así como promover el reconocimiento de la diversidad lingüística, contenida en la presentación en el Congreso de la ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas ([http://www.senado.cl/derechos-linguisticos-de-los-pueblos-indigenas-proponen-ley-general/prontus\\_senado/2014-05-27/104714.html](http://www.senado.cl/derechos-linguisticos-de-los-pueblos-indigenas-proponen-ley-general/prontus_senado/2014-05-27/104714.html)).

En este contexto, se pueden generar, desde las comunidades de hablantes del mapuzugun, propuestas intracomunitarias que permitan establecer una formación preescolar propia, dentro de los alcances de la ley 20.710, así como la incorporación de epistemologías comunitarias que le otorguen un sentido propio a la propuesta de derechos lingüísticos oficial. En este sentido, se debe implementar una política lingüística comunitaria flexible, que se sustente, en primera instancia, en procesos de transmisión

---

<sup>19</sup>En este caso, nos hacemos cargo de la definición clásica de diglosia de Psichari, que refiere a una relación entre lenguas con dos modalidades o variedades diferentes que ocupan funciones sociales también distintas; antes que de la propuesta de Ferguson, la cual hace hincapié en la relación asimétrica entre variedad prestigiada y variedad desprestigiada (González, 2008).

intergeneracional, generados comunitariamente, pero que sea capaz de responder a las ofertas y requerimientos del entorno y permitan fortalecer los objetivos que la comunidad se otorga en el ámbito de la (re)vitalización lingüística y sociocultural. Como ya se señaló, ejemplos de esto son las políticas de “nidos de lengua” e inmersión lingüísticas ya presentadas (Maori, Hawaiano, etc.), las que consideran tanto las epistemologías locales como las ofertas educativas estatales. Una diferencia relevante, en todo caso, sería que en el caso de la presente propuesta el énfasis estaría en la inclusión de las ofertas institucionales en las políticas locales antes que un proceso inverso.

Una política lingüística que emane desde las comunidades, dentro de un proceso de retroalimentación dinámica, debería ser funcional a los distintos intereses de la comunidad de hablantes del mapunzugun (económicos, sociales, culturales, etc.). Son estos intereses los que van a definir las relaciones de inserción de la lengua en un mundo diglósico que contiene los alcances de uso de las lenguas que lo componen.

Una metodología que dé cuenta de estos presupuestos epistemológicos, políticos y de (auto)intervención dentro de un proceso de (re)vitalización lingüística debe cumplir necesariamente con ciertos requisitos:

1. Ser esencialmente monocultural; es decir, desarrollarse a partir de una comprensión lingüística de mundo y sus formas de conceptualizar y vivenciar la realidad “sin reproducir el enfoque monolingüe unilateral que concibe el empoderamiento como algo que los poderosos conceden a los desprotegidos, en un enfoque vertical de arriba hacia abajo” (Flores Farfán, 2013: 49).
2. Obedecer a una serie de micro intervenciones, focalizadas en comunidades de hablantes favorables a la realización de procesos de identidad y/o revitalización

cultural (no requiere, sin embargo, de una mayoría participativa; sino, más bien, de una participación orgánica activa legitimada por la misma comunidad).

3. Involucrar activamente a la comunidad, generando su sustento epistemológico y metodológico de manera local.
4. Debe ser contextual y coparticipativa en los términos que la comunidad establezca, y debe estar abierta de manera activa a reflexionar positiva y propositivamente en torno a situaciones dialectales y de diglosia.
5. No debe ser evaluada, sino dialogada; es decir, se le debe ver como un proceso de validación y co-construcción comunitaria.
6. En términos académicos, participa de una sociolingüística aplicada, comprometida y militante a favor de las lenguas y culturas amenazadas (Flores Farfán, 2008).
7. Debe centrarse en la transmisión intergeneracional y en generar espacios de reapropiación y recreación epistemológica y metodológica propias de la comunidad de hablantes que consideren la instrumentalización de políticas institucionales intra y extracomunitarias.

La (re)vitalización lingüística puede desarrollarse exitosamente desde los hablantes, generando metodologías desde las coautorías o las autorías múltiples (e.g. comunidad/academia) que permitan desarrollar “estrategias para reducir la brecha entre las agendas indígenas y las directrices oficiales de las agendas académicas, para descolonizar la antropología y la lingüística, y así mitigar las disonancias o distancias políticas e ideológicas y buscar la nivelación de las, a veces, extremadamente asimétricas relaciones de poder” (Flores Farfán, 2013: 37). Un efecto relevante de esta propuesta es generar un

empoderamiento que permita crear comunidades de práctica para producir materiales de revitalización (Flores Farfán, 2013: 38) y la formación efectiva y comunitaria de hablantes como investigadores, educadores y activistas, dentro del contexto de una educación tradicional y propia generada desde y en Mapunzugun.

Finalmente, es importante señalar que la presente tesis se enmarca en un esfuerzo por situar al centro de los trabajos sociolingüísticos el Relativismo Lingüístico, en su acepción más profunda. Esto implica entender, en primer lugar, la dimensión ética presente en el reconocimiento de distintos esquemas de comprensión, comunicación y actuar en el mundo. El punto de observación de la lingüística, si bien proviene de la ciencia, debe ser capaz de generar esquemas teórico/metodológicos que se hagan cargo de la diversidad de mundos que el lenguaje construye. La lingüística debe desdoblarse y verse a sí misma como una visión de mundo lingüístico, con sus propias definiciones cognitivas y realización autopoietica. De este ejercicio, cuya sumatoria debe romper con la objetividad extrema o el “realismo metafísico”, en palabras de Glasersfeld, se depende una liberación del anclaje objetivizante en el que se encuentra esta disciplina. Al emanciparse de la objetividad radical, amplía de manera relevante los alcances de las disciplinas que tienen relación con el uso del lenguaje en un contexto sociocultural y se enriquece con una lectura ética situada en tres planos:

- 1.) Reconocimiento de la igualdad de los sistemas cognitivos presentes en las diferentes lenguas.
- 2.) Generación de un empoderamiento del sujeto de investigación, como eje del proceso de investigación.
- 3.) Enriquecimiento de los esquemas de distinción de la lingüística, al incorporar nuevas y ricas formas de comunicar y comprender el mundo.

Así, la lingüística pasa a ser un medio antes que un fin y, en cierto modo, le otorga autonomía a los estudios de las lenguas vernáculas, originarias, minorizadas o como se les quiera llamar. El eje de los procesos de investigación pasa por relevar, en primera instancia, la visión de mundo lingüístico de la lengua que se pretende estudiar. Esto enriquece de manera importante la comprensión del sentido de las distintas estructuras de significado que una lengua posee: la explicación, por ejemplo, de vocablos y sus alcances socioculturales, los cuales deben ser observados en toda la complejidad cognitiva que estos tienen, sobre todo cuando se trata de palabras que organizan de manera basal la construcción de la visión de mundo lingüístico de la lengua a estudiar.

En este contexto es que se propone la epistemología de la lengua y del hablante como un concepto clave al momento de relevar los aspectos socioculturales presentes en una lengua. Para el caso que nos interesa, el relevamiento de las definiciones epistemológicas presentes en la lengua debe generar un posicionamiento activo del mapunzugun dentro del campo de estudio de sus implicancias socioculturales. Estas constituyen el fundamento de las distinciones de organización y sentido del mundo lingüístico mapunzugun y posibilitan las bases de la comprensión de las distinciones cognitivas que una lengua le otorga a sus hablantes. Esto no quiere decir que no se puedan desarrollar, a su vez, elementos ideológicos y políticos propios de los ejercicios de poder, pero estos se encuentran siempre supeditados a la unidad de los componentes epistemológicos de construcción de mundo lingüístico.

Por último, la epistemología de la lengua y del hablante favorece la resistencia lingüística, toda vez que ubica el eje de investigación en la lengua en sí, y no la objetiva (más que como instrumento funcional) desde la lengua (o visión de mundo lingüístico) dominante, que es la que contiene los esquemas de distinción propios de la ciencia. De la

misma manera, la epistemología de la lengua está pensada para ser un constructo teórico activo, a partir del cual se generen diversas políticas de vitalización y desarrollo de políticas lingüísticas. El mejor ejemplo de esto lo constituye la inevitable construcción de procesos metodológicos desde la lengua, los cuales, necesariamente deben estar profundamente ligados a esta, a fin de favorecer una relación compleja dentro de la revitalización de la lengua.



## Referencias

Acero, J., Bustos, E. y Quesada, D. (1996) *Introducción a la filosofía del lenguaje*, Madrid: Cátedra.

Álvarez-Santullano P. y Forno, A. (2008) La inserción de la lengua mapuche en el curriculum de escuelas con educación intercultural: un problema más que metodológico, *Alpha N° 26*, 9-28.

Arnold, M. (1987) Exposición crítica sobre las perspectivas teóricas de la Antropología cognitiva, *Revista Chilena de Antropología*, N° 6, 13-25.

Arnold, M. (1997) Introducción a las Epistemologías Sistemico/Constructivistas, *Cinta de Moebio*, N° 2, 88-95.

Arnold, M. (2003) Fundamentos del constructivismo sociopoiético, *Cinta de Moebio*, N° 18, 162- 173.

Arnold, M. (2004) La construcción del conocimiento. Fundamentos epistemológicos del constructivismo sociopoiético, *Investigaciones Sociales*, Año VIII, N° 12.

Augusta, F. (1996[1916]) *Diccionario Araucano*, Santiago: Ediciones Manquehue.

Bardin, L. (2002) *Análisis de Contenido*, Madrid: Akal.

Bartmiski, J. (2012) *Aspects of Cognitive Ethnolinguistic*, Equinox publishing: London.

Bartmiski, J. (2013) The Cognitive Definition as a Text of Culture, en Głaz, A., Danaher, D., y Łozowski, P. *The Linguistic Worldview Ethnolinguistics, Cognition, and Culture*, London: Versitas.

Bielak, A. (2013) The Linguistic-Cultural Portrait of Saint Agatha in Polish Folk Tradition, en Głaz, A., Danaher, D., y Łozowski, P. *The Linguistic Worldview Ethnolinguistics, Cognition, and Culture*, London: Versitas.

Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2000) *Mas allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*, Bogotá: Editorial Norma.

Bratt, C. y Richard, G. (2003) *Sociolinguistics: the essential readings*, Cornwall: BlackWeell Publishers.

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

[http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2007/carihuentro\\_s/sources/carihuentro\\_s.pdf](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2007/carihuentro_s/sources/carihuentro_s.pdf)

Catrileo, M. (2005) Revitalización de la lengua mapuche en Chile, [Documentos Lingüísticos y Literarios](http://www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=86), Revista Electrónica, N° 28, disponible en [http://www.humanidades.uach.cl/documentos\\_linguisticos/document.php?id=86](http://www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=86)

Catrileo, M. (2014) El *Ngillatun* como sistema conceptual mapuche, *Estudios Filológicos*, N° 53, 27-38.

Chambers, J.K. (2003) *Sociolinguistic theory: linguistic variation and its social significance*, Cornwall: BlackWeell Publishers.

Chatterjee, R. (1985) Reading Whorf through Wittgenstein: A solution to the linguistic relativity problem, *Lingua*, Vol. 67, N° 1, 37- 63.

Chomsky, N. (2006) *Language and Mind*, Cambridge: Cambridge University Press.

Colby, B. (1966) Ethnographic Semantics: A Preliminary Survey, *Current Anthropology*, Vol. 7, N° 1, 3-32.

Comunidad de Historia Mapuche (2013) “*Ta ñ fijke xipa rakizuameluwün*”, *Historia, colonialismo y resistencia desde el país Mapuche*, Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.

Conde, F (2007) Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de las ciencias, en Delgado, J. y Gutiérrez M., *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid: Síntesis.

Cornejo, C. (2001) Piaget, Vygotsky y Maturana: Tres Voces, Dos Constructivismos, *Psyche*, Vol. 10, N° 2, 87-96.

Course, M. (2012) The birth of the word. Language, Force, and Mapuche ritual authority, *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, Vol. 2, N°1, 1–26.

D’Andrade, R. (2003) *The Development of Cognitive Anthropology*, Cambridge: Cambridge University Press.

Darquennes, J. (2007) Paths to language revitalization, en J. Darquennes (Ed.), *Contact linguistics and language minorities*, 61-76. St. Augustin: Asgard.

Diez, M. (2004) Reflexiones en torno a la interculturalidad, *Cuadernos de Antropología Social*, N° 19, 191-213.

Duranti A. (2000) *Antropología Lingüística*, Cambridge: Cambridge University Press.

Duranti, A. (2003) Language as Culture in U.S Anthropology, *Current Anthropology*, Vol. 44, N° 3, 323-347.

Escalera, A. (2012) Relativismo Lingüístico, relativismo ontológico, *Nóesis*, Vol. 21, N° 42, 61-85.

Fernández, M. (2003) El Relativismo Lingüístico en la obra de Sapir. Una revisión de tópicos infundados, *Teorema*, Vol. 22, N° 3, 115-129.

Fishman, J. (1982) Whorfianism of the third kind: Ethnolinguistic diversity as a worldwide societal asset (The Whorfian Hypothesis: Varieties of validation, confirmation, and disconfirmation II), *Language in Society*, Vol. 11, N° 1, 1-14.

Fishman, J. (1991) *Reversing Language Shift*, England: Multilingual Matters Ltd.

Fishman, J. (2001) *Can threatened languages be saved?* England: Multilingual Matters Ltd.

Fishman, J. (2006) *Language Loyalty, Language Planning and language revitalization*, England: Multilingual Matters.

Fishman, J. (2011) El maorí: la lengua originaria de Nueva Zelanda, en Flores, J., *Antología de Textos para la Revitalización Lingüística*, México: INALI.

Flores Farfán, J. A. (2003) Al fin que ya los cueros no van a correr: The pragmatics of power in Hñahño (Otomi) markets, *Language in Society*, N° 32, 629-658.

Flores Farfán, J. A. (2008) *El proyecto de revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural: resultados y desafíos*, en Actas del Primer Simposio sobre Enseñanza de Lenguas Indígenas de América Latina, Indiana University Bloomington & Association for Teaching and Learning Indigenous Languages of Latin America, disponible en <http://kellogg.nd.edu/projects/quechua/STLILLA/STILLA%202008%20Proceedings-MLCP-CLACS-ATLILLA2.pdf#page=134>

Flores Farfán J.A. (2013) El potencial de las artes y los medios audiovisuales en la revitalización lingüística, *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 51(1), 33-52.

Foerster, H. (2003) *Understanding Understanding*, Springer: New York.

Foerster, R., y Gundermann, H. (1996). Religiosidad mapuche contemporánea: elementos introductorios. En Hidalgo, J., Schiappacasse, V., Niemeyer, H., Aldunate, C., y Mege, P., *Culturas de Chile: Etnografía*, Santiago: Editorial Andrés Bello.

Gadamer, H.G. (1998) *Verdad y método II*, Salamanca: Ediciones Sígueme.

García, F. (1993) *Nociones de Sociolingüística*, Octaedro: Barcelona.

Garagalza, L. (2003) Filosofía y lenguaje en la obra de Wilhelm von Humboldt, *Revista Internacional de Estudios Vascos*, Vol. 48, N° 1, 237-248.

Glaserfeld E. (1989) Facts and the self from a constructivist point of view, *Poetics*, N° 18, 435-448.

Glaserfeld E. (1994) Introducción al Constructivismo Radical, en Watzlawick, *La Realidad Inventada*, Gedisa: Barcelona.

Glaserfeld E. (1995) Despedida de la objetividad, en Watzlawick y Krieg, *El ojo del Observador*, Gedisa: Barcelona.

Glaserfeld E. (2001) The radical constructivist view of science, *Foundations of Science*, Vol. 6, 31-43.

Glaserfeld E. (2008) Who Conceives of Society? *Constructivist Foundations* Vol. 3, N° 2, 59-64 & 100-104.

Golluscio, L. (2002) *Etnografía del habla. Textos fundacionales*, Buenos Aires: Eudeba.

Golluscio, L. (2006) *El Pueblo Mapuche: poéticas de pertenencia y devenir*, Buenos Aires: Biblos.

González, J. (2008) Sobre el concepto de diglosia, en Romero, L. y Julia, C., *Tendencias actuales en la investigación diacrónica de la lengua*, Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Gumperz, J. y Cook-Gumperz, J. (1982) Introduction: Language and the communication of social identity, en Gumperz, J., *Language and Social Identity*, Cambridge: Cambridge University Press

Gumperz, J. (2002) Las bases lingüísticas de la competencia comunicativa, en Golluscio, L. *Etnografía del habla. Textos fundacionales*, Buenos Aires: Eudeba.

Gumperz, J. y Levinson, S. (1996) *Rethinking Linguistic Relativity*, Cambridge: Cambridge University Press.

Gundermann, H., Canihuan, J., Clavería, A. y Faúndez, C. (2008) “*Perfil sociolingüístico de comunidades mapuches de la VIII, IX y X Región*”, Santiago, Chile: Universidad Tecnológica Metropolitana.

Gundermann, H., Canihuan, J., Clavería, A. y Faúndez, C. (2009). Permanencia y desplazamiento, hipótesis acerca de la vitalidad del mapuzúgun, *RLA*, 47, 37-60.

Gundermann, H., Canihuan, J., Clavería, A. y Faúndez, C. (2011) El *mapuzugun*, una lengua en retroceso, *Atenea*, 503, 111-131.

Habermas, J. (1992) *Teoría de la acción comunicativa II, Crítica de la razón funcionalista*, Madrid: Taurus.

Halliday, M. (1982) *El lenguaje como semiótica social*, México: Fondo de Cultura Económica.

Hernández, R., Fernández C. y Baptista P. (2003) *Metodología de la Investigación*, México: Mc-Graw Hill.

Hinton, L. (2001) Language Revitalization: An Overview, en Hinton, L. y Hale, K. *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, San Diego: Academic Press Inc.

Hinton, L., (2011) Revitalization of endangered languages, en Austin, P. y Sallabank, J., *The Cambridge Handbook of Endangered Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

Humboldt, W. (1990)[1836] *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*, Anthropos: Barcelona.

Hymes, D. (2002) Modelos de interacción entre lenguaje y vida social, en Golluscio, L. *Etnografía del habla. Textos fundacionales*, Buenos Aires: Eudeba.

Hymes, D. (2003) *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, London: Routledge.

Jara, C. (2006) *El español de Costa Rica según los ticos: un estudio de lingüística popular*, San José: Ediciones de la Universidad de Costa Rica.

Kienpointner, M. (1996) Whorf and Wittgenstein. Language, world view and argumentation, *Argumentation*, Vol. 10, N° 4, 475-494.

King, K. (2001) *Language Revitalization Process and Prospects: Quichua in the Ecuadorian Andes*, Great Britain: Multilingual Matters.

Koerner, K. (1992) The Sapir-Whorf Hypothesis: A Preliminary History and a Bibliographical Essay, *Journal of Linguistic Anthropology*, Vol. 2, N° 2, 173-198.

Kövecses, Z. (2006) *Language, Mind and Culture, a practical introduction*, Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. (1998) *Language and culture*, Oxford: Oxford University Press.

Krippendorff, K. 1990. *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*, Barcelona: Paidós.

Kroskrity P. (2004) Language Ideologies en Duranti, A. *A Companion to Linguistic Anthropology*, Blackwell Publishing.

Labov, W. (1991[1972]) *Sociolinguistic Patterns*, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.

Lagos, C. (2005) La vitalidad lingüística del Mapuzugun en Santiago de Chile, sus factores determinantes y consecuencias socioculturales: estudio exploratorio desde una

perspectiva socio y etnolingüística, *Werken*, 6, 32-37.

Lagos, C., Oyarzo, C. Mariano, H., Molina, D., Hasler, F. (2009) Perfil etno y sociolingüístico del mapunzugun en Santiago de Chile, *Lenguas Modernas* N° 34, 117 – 137.

Lagos, C. (2012). El mapudungún en Santiago de Chile: Vitalidad y representaciones sociales en los mapuches urbanos, *RLA*, 50, 161-184.

Lagos, C. y Espinoza, M. (2013) La planificación lingüística de la lengua mapuche en Chile a través de la historia, *Lenguas Modernas* N° 42, 47 – 66.

Lagos, C. (2015) El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* N° 52(1), 84-94.

López-Silva, P. (2013) Realidades, Construcciones y Dilemas. Una revisión filosófica al construccionismo social, *Cinta de Moebio*, N° 46.

López, L. (2001) *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana, Documento de Apoyo*, Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.

Lucy, J. (1997) Linguistic Relativity, *Annual review of anthropology*, N° 26, 291-312.

Lucy, J (2005) Through the Window of Language: Assessing the Influence of Language Diversity on Thought, *Theoria* N° 54, 299-309.

Luhmann, N. (1992) What is Communication? *Communication Theory*, Vol. 2, N° 3, 251-259.

Luhmann, N. (1996) *Introducción a la Teoría de Sistemas*, Barcelona: Anthropos.

Luhmann, N. (2002). *Introducción a la teoría de los sistemas*. Madrid: Editorial Anthropos-Universidad Iberoamericana.

Lulo, J. (2002) La vía hermenéutica: las ciencias sociales entre la epistemología y la ontología, en Schuster, F. *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*, Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Mariano, H. (2009) Consenso sobre el uso del alfabeto mapuche. Santiago de Chile: Comisión Lingüística Mapuche Metropolitana.

Marileo, L. y Salas, R. (2011) Filosofía Occidental y Filosofía Mapuche: Iniciando un Diálogo, *Isees*, N° 9, 119-138.

Mariman, P., Caniuqueo, S., Millalen J. y Levil, R. (2006) *¡... Escucha Winka...! Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*, Santiago: LOM Ediciones.

Martín-Crespo, M. y Salamanca, A. (2007) El muestreo en la investigación cualitativa, *Nure investigación*, N° 27.

Maturana, H. y Varela, F. (1973) *De maquinas y seres vivos*, Editorial Universitaria: Santiago.

Michael, L. (2011) Language and Culture, en Austin, P. y Sallabank, J., *The Cambridge Handbook of Endangered Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

Millalen, J. (2006) La sociedad mapuche prehispánica, *Kimün*, Arqueología y Etnohistoria, en *¡... Escucha Winka...! Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*, Santiago: LOM Ediciones.

Mineduc, Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, PEIB-Orígenes, (2011), disponible en [http://www.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201111041303130.Estudio\\_PEIB.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201111041303130.Estudio_PEIB.pdf)

Moreno, F. (2009) *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Ariel: Barcelona.

Moulian, R. y Catrileo, M. (2013) Kamaska, kamarikun y müchulla: préstamos lingüísticos y encrucijadas de sentido en el espacio centro y sur andino. *Alpha*, N° 37, 249-263.

Nahuelpan, H. y Mariman, P. (2009) Pueblo Mapuche y educación superior: ¿Inclusión, interculturalidad y/o autonomía, *Revista Isees*, N° 4, 83-101.

Navarro y Díaz (2007) Análisis de contenido, en Delgado, J. y Gutiérrez M., *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid: Síntesis.

Payás, G. Curivil, R. y Quidel J. (2012) Birreferencialidad en la traducción de términos clave de las negociaciones hispano-mapuches, *Mutatis Mutandis*, Vol. 5, No. 2, 249-258.

Piaget, J. (1981) La teoría de Piaget, *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 4, N° 2, 13-54.

Piñuel, J.L (2002) Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido, *Estudios de Sociolingüística*, Vol. 3, N° 1, 1-42.

Pozo, G. (2014) ¿Cómo descolonizar el saber? El problema del concepto de interculturalidad. Reflexiones para el caso mapuche, *Polis*, Vol. 13, N° 38, 205-223.

Prorok, K y Głaz, A (2013) The Cognitive Definition of Iron (*Żelazo*) in Polish Folk Tradition, en Głaz, A., Danaher, D., y Łozowski, P. *The Linguistic Worldview Ethnolinguistics, Cognition, and Culture*, London: Versitas.

Quidel, J. (1998) Machi zugu : ser machi, *Cultura, Hombre, Sociedad*, Vol. 4, N°1, 20-37

Quintriqueo, S. (2010) *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*, Temuco: Universidad Católica de Temuco.

Quilaqueo, D. (2010) Racionalidad de los saberes educativos mapuches apoyada en la memoria social de los *kimches*, en Quilaqueo, D., Fernández, C. y Quintriqueo, S., *Interculturalidad en contexto mapuche*, Neuquén: Educo.

Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2007) Conocimientos educativos vernáculos para la innovación curricular en contexto mapuche, *Revista de Psicología*, Vol. XVI, N° 1, 97-121.

Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2010) Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los *kimches*, *Polis*, Vol. 9, N° 26, 337-360.

Quintriqueo, S. y Torres, H.(2013) Construcción de Conocimiento Mapuche y su relación con el Conocimiento Escolar, *Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXIX, N° 1, 199-216.

RAE, Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, versión 2012, en línea, disponible en <http://www.rae.es/>

Ricoer, P. (2000) Narratividad, fenomenología y hermenéutica, *Análisis*, N° 25, 189-207.

Ricoer, P. (2006) La vida: un relato en busca de narrador, *Ágora*, Vol. 25, N° 2, 9-22.

Rodríguez, A. (2011) La razón y el lenguaje en el pensamiento de Herder, *Signos Lingüísticos*, N° 12, 127-140

Rodríguez Barraza, A. (2008) Percepción y lenguaje: Herder o la vanguardia de la hermenéutica, *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, Vol. 13, 61-78.

Rodríguez Puente, A. (2011) La razón y el lenguaje en el pensamiento de Herder, *Signos Lingüísticos*, N° 12-13, 127-140.

Sapir, E. (1954[1921]) *El lenguaje*, México: Fondo de Cultura Económica.

Sapir, E. (1985[1921]) *Selected Writings in Language, Culture, and Personality*, University of California Press: Berkeley.

Sepúlveda, G. (2001) Interculturalidad y construcción del conocimiento, *Docencia*, N° 13, 38-45.

Silva-Corvalán, C. 2001. *Sociolingüística y pragmática del español*, Washington D.C: Georgetown University Press.

Spolsky, B. (2003) Reassessing Maori regeneration, *Language in Society*, Vol. 32, N° 38, 553-578.

Spolsky, B. (2011) Language and Society, en Austin, P. y Sallabank, J., *The Cambridge Handbook of Endangered Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

Strubell, M. (1998). Can sociolinguistic change be planned? Proceedings of the 1st European conference 'Private foreign language education in Europe: Its contribution to the multilingual and multicultural aspect of the European union', 23-31.

Strubell, M. (1999) Polítiques lingüístiques i canvi sociolingüístic a Europa, en *Polítiques lingüístiques a països plurilingües*. Barcelona: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, 9-26.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidós

Teillier, F. (2013) Vitalidad lingüística del Mapunzugun en Chile y epistemología del hablante. *RLA*, Vol.51, N° 1.

Toledo, U. (1998) Giambattista Vico y la hermenéutica social, *Cinta de Moebio* N° 4, 128-145.

Valles, M. (2007) *Entrevistas Cualitativas*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Vargas, I. (2012) La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos, *Revista Caes*, 119-139.

Viñoles, D. (2013) El paradigma de la traducción en Paul Ricoeur. Una postura desde la filosofía hermenéutica, III Jornadas Internacionales de Hermenéutica "La hermenéutica en el cruce de las culturas: polifonías y reescrituras".

Walsh, C. (2005) *Introducción. (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad*, Quito: Universidad Andina Simon Bolivar.

Whorf, B. (1978[fecha desconocida]) On psychology en *Language, Thought and Reality*, The Technology Press of Massachusetts Institute of Technology: New York.

Whorf, B. (1978[circa 1936]) A linguistic consideration of thinking in primitive communities en *Language, Thought and Reality*, New York: The Technology Press of Massachusetts Institute of Technology.

Whorf, B. (1978[1939]) The relation of habitual thought and behavior to language en *Language, Thought and Reality*, New York: The Technology Press of Massachusetts

Institute of Technology.

Whorf, B. (1978) [1940] Science and Linguistics en *Language, Thought and Reality*, New York: The Technology Press of Massachusetts Institute of Technology.

Whorf, B. (1978) [1941] Language, mind, and reality en *Language, Thought and Reality*, New York: The Technology Press of Massachusetts Institute of Technology.

Wierzbicka, A. (2013) Polish *Zwierzęta* 'Animals' and *Jablka* 'Apples': an Ethnosemantic Inquiry, en Głaz, A., Danaher, D., y Łozowski, P. *The Linguistic Worldview Ethnolinguistics, Cognition, and Culture*, London: Versitas.

Wittig, F. (2009) Desplazamiento y vigencia del mapunzugun en Chile: Un análisis desde el discurso reflexivo de los hablantes urbanos. *RLA*, 47, 135-155.

Wittgenstein, L. (1989) *Conferencia sobre ética*, Madrid: Paidós.

Woolard, K. (1992) Language ideology: issues and approaches, *Pragmatics*, Vol. 2 N°3, 235-249.

Woolard, K. y Schieffelin, B. (1994) Language ideology, *Annual Review of Anthropology*, N° 23, 55-82.

Zavala, J. (2011) *Los mapuches del siglo XVIII, Dinámicas interétnicas y estrategias de resistencia*, Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.

Zinken, J. (2004) Metaphors, stereotypes, and the linguistic picture of the world: Impulses from the Ethnolinguistic School of Lublin, *Methaforik*, disponible en <http://www.metaphorik.de/fr/journal/07/metaphors-stereotypes-and-linguistic-picture-world-impulses-ethnolinguistic-school-lublin.html>

Zúñiga, F. (2007). Mapudunguwaylaymi am? ¿Acaso ya no hablas mapudungún? Acerca del estado actual de la lengua mapuche. *Centro de Estudios Públicos*, 105, 9-24.

## Anexos

### ENTREVISTA 1 (N.N 1)

Feley peñi, tvfamu mvlepayañ, mvlenmu zugu, mvlenmu fvcake kimvn, mvlenmu fvcake gvbam, ka mvlenmu fvcake che, ka weceke ce kimlu, inayenielu kisu egvn ñi gvbam, ñi kimvn. Feymu ta mvlepayañ, tayañ kimuwael, tayañ nvxamkayael, ka tayañ kimael ¿cem am ta mapucegen? ¿cemu am ta mapuce pigekey ta ce? Feymu ta mvlepayañ, ka peñi Eusebio feypi, Armando rume kimi! Pienew, eyimi ta nvxamkayafuymi cem am ta mapucegen? Kuyfi mew ka fantepu

**Entrevistado:** Mapuce pigeyañ, iñiciñ kakeñpvle kvpalay tayañ fvtake kvpalme yem, faw tvfaci xiran mapu, tvfaci rulu mapu mvten mvleyiñ feleyiñ wigka may ta kakeñpvle kvpay, tañi pvhonaqvmptaew, iñiciñ ta kuyfi kimlayiñ, holayañ ta home karv bafken, feymu ta caw gvnece, mapuce iñiciñ, fvxa elgey pu kvhantu piam elgeyañ kam, ka kiñekentu fvta foyemu pi, foyemu kiñe fvta pilol pegekey ga pvñeñ, pewma mew, y ese pvñeñ era mapuce, epu, kiñe zomo ka kiñe wenxu, después yafvtuaymi pigerkey, welu gelay kacija, mvlekefuy ta ixof j iyael feyta kacu ta i ka, feymu kuyfi iñiciñ fvcake ce yem zoy ikefuy napor egvn , ixofij, gaw poñv ixofij ka, fey tañi mogen fel, fey ta kuxankelafuy egvn, ka mvley feyti kojkoj kacija pigekey pizkugekefuy tvfa agosto kvveh mew, kuyfi iñe feymu xemvn, feymu mogekefuy ce kuyfi ixofij entugekefuy wigkul mew, ko mew, mawizantu mew. Kuyfi zoy mvlekefuy mawiza, tvfa gewelay kom afí, ka afi ixofij kacu, lawen kom gewelay, lvpvmgey anvnam ta kalipto. Fewla iñe kañpvle yemeken lawen, cew ñi mvlemum lemuntu, cew tañi lvpvmgenomum. Fey tvfey ci lawen mew mapuce mvten ta mogekelay, wigka, kvrigko kom akukey faw mogepakeygvn mamvjke lawen mew, feyta iñiciñ faw, tañi zomo tvfa kimlafi ta pastijatun, re kacuke lawen zewmakey mogelcealu, feyta..... ka pvxem mvlekefuy tati, mvley ga rvgi, fey ti kamisa rvgenolu feyta papelkvnugetkerkefuy, xiwe epu, kvla rume lawen feyta xirakakvnugetkerkefuy, fey ta pvxemkvnuget, kuxanmu tati ñi gvlakakayael fey mogetukefuy ta kuxan, fantenmu may lef amumekey wigkamu zoktormu, wigka may ñi kanayam tati, mogeale mogey mogenoale mogelay, welu iñiciñ felelafuyiñ, kiñekentu mogelje yem, ka fey ta serfigvn, welu cijkatunmu jemay, iñiciñ may.... Mapuce Maci fey ta kim cijkatulay, zoy ta kimnolu fey ta zoy kvme maci. Wigkazugun mew, aquí es donde está la respuesta, mucho tienen un ..... con ella, ella no sabe leer, por qué le gana a los doctores (...no entiendo), ahora no, están compartiendo mucho el machi con el doctor wigka, los dos son doctores, solo que uno es mapuche y el otro es wigka, ahí cambia, la machi es más mujer y el wigka es más hombre, entonces el doctor tiene harto estudio, y la machi como le digo ella no tienen estudio.

**Rodrigo;** welu ka fey ka kiñe maci kimeltueyu?

**Entrevistado:** no

**R:** ah no?

**Entrevistado:** no

**R:** cumueci nentuy kisu ñi kimvn, pewmamu?

**Entrevistado:** may pewma jemay, xalkan machi ella, así ella no la hizo ninguna machi, a mí tampoco no me orientó ningún machi pewma mvten. Porque iñe picin mvten, tañi elaweni papan wiya fente rumen, cew amuy ñi fvca caw rume kvpa amukefun ka fey kimafiel tici lawen ka cuci kuxanmu konalu, fantenmu zew ga amuletulu ga ñi xipantu iñe, feymu feypikenfiñ gvbaumu pu ce, petu ga pvñeñgey reke ga ce caw enseñalkeeyu,.....

uno de los dos parece va a ser maci algun día me he fijado tienen un don con cuestiones de remedio, yo no buscaba por ahí los juguetes como los otros cabros, bueno en el wigka está estudiando no es cierto, pero mi dios también lo educa de chico pu, no con lápiz y ninguna cosa pu, yo fui educado de dios, por también le digo tuve educación en Lumaco hasta 6° año, pero esa educación de wigka me vale pa traducir cuestiones, pero en el mapuche cambia el kimvn.

**R:** cem kimvn kagey mapuce zugun mew? Cew tañi xipakemum tati kimvn

**E:** kimvn xipakey en el mismo lelvn, en el mismo waw, porque mi dios lo deja así, por ejemplo

**R:** welu tati wigka ce newe azvmkelay tvfaci kimvn.

**E:** fey kañpvle kvpaygvn pu, kañpvle kvpaygvn, los españoles vinieron de España pu, tienen su propia costumbre hablando en wigka...

Kimvn sale en el propio terreno, femi ta perimo, aquí mismo el agua ahí al frente de... hay una lamgen, totalmente con vkvja pero a pata pelada, y a veces cuando fvhu mawi llega el relmu ahí, y aquí donde.... Hay un kiñe fvta mapuche, makuñtuley fvta ce, .... Canelo y ese canelo manda la reducción aquí, es increíble manda toda la reducción mapuche, entonces de ahí se saca kimvn, y ese kimvn de España digo yo, de qué me sirve? Aunque lo sepa no me sirve, si es hablan en castellano no más, entonces según el kimvn nace de la misma tierra en el pewma lo educan a uno, el mismo este xegxeg de rvgiko chico de Lumaco, ese para acá pañilfe un poquito más al norte es mawelfe en febrero cuando hace más calor está así, hay una parte así porque es mawelfe..... ya en un par de día mawi..... entonces de adonde saco educación yo, de otro maci no pu, y este estaba recién plantado el eucalipto venía yo en carreta cuando veo venir una llamarada, y dije este .... Quemo las plantas! Al otro día pesqué el hachita y fui a ver pero no había fuego nada, ella no me creyó y la llevé para vayamos a mirar no vimos nada, no había rastro, ninguna cosa, entonces dije en el cerro que prendió... tres veces lo vi prender. Y a ella le pasó un caso una vez, tres día una niebla oscura, como ella le decía el finado mi papá, femkeaymi solamente machi le dijo, picin mvrkel que cuesta le dijo, y subió allá arriba, arriba había sol, un sombrerito había, no había nada ahí, pero allá por todos lados espeso la niebla, dónde estarán mis ovejas? Y esta gijatukio ahí, cumgeci anci fvca caw gvnece faw eyimi mi wigkul mvlen, cucimu ci pewelan ñi inarumen kiñe kvla antv, ayvfun ñi petual faciantv kiñepvlekvnutuafuyimi xokvr y se despejó la niebla y las ovejas estaban ahí todos, amutuy xokvr. Entonces ahí ya ella tiene un conocimiento una enseñanza propio de la misma tierra, pero no de otra maci.

**R:** mapumu xipay tati kimvn, fijpvle, kam kiñekemu mvlekey gen, mvlekey newen, kam fijpvle mvley.

**E:** newen ta fijpvle mvley

**R:** feymu tati ce cumueci ta azvmkey, cuemueci kintuy feyci kimvn. Tvfaci mapu mu mvlekey kiñeke wigka welu kintukelay tvfaci kimvn, cumueci kingekey mvley tañi mapucegeael kam mvley tañi re leliael mvten? Ajkvtael kimvn.

**E:** mapucemu ta feley, mvgeltulelu kejunieyu ta pu perimo, gvnece ta ka fey, wigka am tanfian pilelu por eso pici famentuniegey, pero no lo aborrecen tampoco cuando no hacen cosas malas, kvzaw mew está bien, kvzawael kvme zugu, tvfey wezaka mekelu ahí no pu. Mvley ta ufica, inarumen ixokom rvgalkvley, dice el wigka visión, pero mvley weyake zugu ga, kiñekemu taiñ kiñe mojfñgen, pewfaluwkey reke ta kiñe zomo kiñekemu ta wenxu, kuyfi afi kaniru, hubo una peste de carnero, afí, welukon iney ci niefuy kaniru pi entonces pasa como risa, el weku Pajja parece un viejito kiñe fvta wenxu y la otra la prima

segunda viene a ser ñukentu y la mujer decía koñintu pu, amuan ñi fvca koñintu mew dicen que dijo un día, preparó mvnco mvrke, ese era el yewvn, llevó, entrando el sol de acá de kexawe a weyco, llegó allá y le dijeron cumumi am ñukentu, armuyimi? Petu ñi mogelen pekvnapapeyu koñintu, zuamyenieeyu, awem! Feyta kvmey ka, que dijo el viejito, se alegró por la llegada de su ñukentu, pentukuwigu ka, kvmelen cumlen, genon zugu, feyta kvmelen piwigu ka, kiñe weya zugu mvten mvley may vyew tayıñ lof mew, kexawe pu ce, afi may kaniru que dijo yompuyawepvzay may tayıñ pu zomo cumafuy kay pirkey, faw ka fey wiya ga miyawken ta Lumaco waria mew ka feypi ga vyew ci pu ce, pi . welu tvfa ñukentu fij lof mew mvley ta kaniru que le dijo, mvte ga wigkawkalu iñciñ feymu ta femgey tvfa, ka wiño mvgeltutuael weftual tvfaci zugu reke feymu ta femlu xokifiñ gvneceñ pigey, entonces la viejita pensó que se estaba burlando, entonces, le dijo; welu ajkvlu xokieyu ñukentu, kvla antv kecu ragiñ mvten wixapayaymi lila mew, le dijo, wvbgñ mew xipawe antv, gijatuaymi, eyimi ga zomo, tvkvn azkvnuaymi, epu antv mew mvrke gijatuaymi, rume alvn wvxulaymi, fvneaen piaymi, eso le dijo, bien intruida. Feman que dijo la viejita, feman koñintu. Femvrkey may feyci kuye papay gijatuy ka wizpientuy, tvfa ga niewelan, cumueci am tati fvca caw pimekey, kom tati kvme gijatuy, ka antv mew fey ka fey we wvh, kvla antv mew le pasó un caso pu, cuando petu gijatuy, como sintió un tropel creo el treile xilxil pi, gijatumekey cuando de repente asoma un carnero en ese fanguito, parte el carnero y se tira dentro del corral, lindo carnero, ahí tomaron las ovejas pu, y ella... fey jemay caw rume may mañuman tvfa, cumueci am azkvnuan tvfa mañumtuael, que dijo, ya cuando faltaba media hora más o menos para que saliera el sol salta para afuera el carnero y se perdió ahí, y las ovejas quedaron todas preñada y de a dos. Pero qué pasa, el primero, wvneltu koñin, cumuelu am rume pipieafeyu tvfa que le dijeron pewma mew, kiñe ragiñ rvgalafimi cew xipapan taci kaniru, kvme alvkon, rume wentelele xewa entuafuy, fey kvme alvkon rvgalaymi wentumu elelafimi kiñe kura. Y lo hizo la abuelita después cuando crecieron las ovejas, y después que decían cumueci am pey kaniru tvfey papay, la codicia y envidia hasta le robaron corderos. Después dijo awem kay iñce re gijatukan mvten pi, pero a todos no le dijo, a tres peñi y lamgen, cumkvnuymi am tvfa lamgen que dijo la viejita, cumkvnuymi am gijatun iñce ka feypian kay, mapuce fel kay ta iñce, kañpvle kay kvpalafun faw mvten mapu mew ta felekafun, napor korvtuletun wiya mvten may tvyemu, mvna kvmelkaley xolxo, xolxotukawmen, que le dijo, awen kay cew am mvley preguntó, tvyemu, y después fue a comer ese cardo, la parte blanda es dulcecito. Al otro día creo que llegó otro a comprarle cordero, fempean may zomoke ufisa nien ka elan kiñe kaniru que dijo, le vieron el corral y a la noche le entraron a robar, entonces por eso weza zugu wvneyawi, kvme zugu inaletuy, que pasa con los kvme zugu, como que se está borrando y las cosas malas amuley, en todo, ixofijmu, en la política en todo.

Ka mvleje y may toro, yo mismo tengo una parcela, un viejito murió parece se llamaba Ramón Flores, él me preguntó usted tocó ahí, sí le dije, tenga cuidado peñi, me dijo, usted tiene un lindo toro ahí, cuando hay niebla a veces ahí donde hay una piedra cuando él quiere anda dando vueltas, me dijo, pero al otro día está todo igualito no hay rastro, eso se llama wayjepen. Pero el wayjepen con la cuestión de uno se arregla pu, pero no altiro pu, después como al tercero ya está bueno, el primero que nació lo cambia o lo vende o lo hace carne o lo vende pero compro uno sano y después arreglo nuevamente, porque yo dos veces no lo vi, mi socio lo vio, Armando no vaya ver la vaca blanca esa tuvo wayjepen me dijo... Yo ahí rume mañumvn jemay mvley ta fvta newen, kiñe zomo, mvvey ta kiñe fvta newen kiñe zomo, se llama kawekawe, pero ese kawekawe es así tan grueso el culebrón, pero es mujer es casica y es enfermedad, por eso hay harto remedio ahí, a

nosotros nos querían llevar allá, pero ahora quedó ahí, pero creo que hija me lo quiere tomar allá si pu, lo han visto, está de cerco a cerco en el alambre está la cola y la cabeza ya está ..., pero esos viejitos murieron ahí y los medieros wigka se fueron todos, ahora hay puro mapuche, ese es la seña que hizo, entonces yo soñé, la vaca estaba recién en media, tenía la casa sola mi socio estaba al lado, era un inquilino wigka, le dije ya váyase, y donde dejo los animales dijo, le dije que me lo dejaron a media, yo no estaba ni durmiendo ni despierto y llega una ñaña, marimari caw me dijo, marimari le dije me paro y la abrazo y ella era grande, me sobrepasó, kvparkeymi caw me dijo, may kvpan waka inarumepapen tvfa, kiñe zugumu miawvn tvfa caw, aporiawkiawimi?, no pici mvca y wvla amupetulayan le dije, kam umayan ce may le dije, umalmi doz kvmekafuy me dijo, fely may caw iñce ta zuamtufeyu tati me dijo, feley entunieafimi ka femueci may ta kimtukuan ta tvfa fey ta azaztuafin pifiñ, kiñe gijatun may faltalefun tvfa caw, lukutun fel may, cem piafuy mi cemay, nentuafuyimi eyimi ta wvnenkvnuwafuyimi iñce ka kejuafeyu caw me dijo, kiñe lif suerte eluafeyu me dijo, feman pin, me alegré y ella se alegró, kvme zugu may, mvna kvme pituen kay y me abraza, feley may caw dijo. Entonces me encuentro a mi sobrino más acá, chuta me pasó un chasco le dije, tvfa may maje, mvna weza kay, mvna weza kay foxv pifuy ga fvcake ce yem pin ka, qué le pasó tío me dijo, él sabía todo y como era medio gallo así que iba hablando en wigka, femueci may tvyemu kiñe ñaña marimari pipuenu, pewman reke anvlen jawfeñmu, kiñe jejipun kiñe lukutun fvrenieafen entulafen eyimi ga wvnenkvlefuyimi pienew, femay pifiñ le dije, así que zuguputuan ta en casa fey lunemu rulapyan zugu xapvman ñi pu ce entuael tvfaci zugu le dije, el cauro estaba en un bosque cortando abajo, habían puro socios, este dijo a ocho al tiro y los otros que faltaban le avisaron por ahí, cuando voy el sábado a ver la casa otra vez, tío me dijo la cosa está listo, pero yo voy a pasar el lunes le dije, pero le dije a los otros y están todos listos así que podemos juntarnos el domingo en la mañana. Y cuando voy para allá me asomo, los otros estaban todos jugando a la chueca, faltaba yo no más, cumgeci ci ta fente mvca y xawvygvn, fey kiñe marimaritun feypipun falteley may kiñe gijatun, kiñe lukutun faltaley ta tvfa, ixofij mew picike falyaley, fvca cawmu kom kvme gijatuliyiñ, kvmekvnululiyiñ feyta kvmeleay pin may nieenew ta ñaña tvfa, ka petu ka xipantu ga petu agken xipantu piniegele, gelayafuy feyci zugu fel may fempeale puce pigen ta tvfa, les dije, fey kom kvme feley may pienew egvn, fey ta cumtewe nentuan tañi lukutun pilefuyimi? Pigen, tvfa kiñe epu mari antv mew pemay pifiñ, no me dijeron, sábado konkvnuayiñ, domingo mew xipayayiñ, yo mismo me vi apurado después pu porque era de domingo a sábado pu y en ninguna parte por aquí lo han hecho así, les gustaba de hoy a tres meses hacer gijatun. Fey femgeci may xawvluwiyiñ tvfa kom ayvwkvleyiñ, wvhmayiñ iney rume umawtulay pvrupvrugay pu ce, ka wicu ramtugen ka, fey ta pice nvxamkayayimi ka re feleayiñ anta tvfa pigen, epe melipelay wvh petu ñi eluwnon kvveh, cumgecivnuafuyiñ ci ga pipigey kiñe weni me dijeron, palin, nentuael palin, bueno kimniefiñ ka pifiñ, fey may wvneltu tati logkogeay pilu kimnolu ramtukey may, femgeci may feypimekekey ce kimlu, wvneltu may ta paliwemu xawvkey ce picin ga palipalituy ce fentekvnuy fey malo wiñoy, fey ga zuguy wvnengealu, tvfey ci folil, ñizol pigey tati, feymu ta zugulgekey wvneltu fvcake ce, le dije, fvcake ce piciken ga fey anta wewpikelu, tvfa ga ñi rakizuam pikey xaftu fvcake ce welutu zuguluwkey, azvwy ta tvfey feymu ga zugulgekey ga weceke wenxu, pifiñ, weceke wenxu ga zoy pali, zoy wekeñma kvleg kvlekey tati, kvleg cem pimi nay pigey, femay pilu xafgeñ felekey, welu gekilpe pikelay nunca ce, palinmu kom felefemkey. Fey xaftu fvcake ce tvfa feley, fey kvleg kvleg feypiputuayimi wejin mew pigekey, ka fey kay ta kimtukuay pu zomo, pu zomo am zewmakelu korv, arekawkey, sopaiija zewmakey, kvlamu fey t amalen

kimtukuay, weceke ce kay igual nvxamkageay, ahoga korvlaeyu ci ñi lamgen, kam ñuke ci korvlaeyu tvfey, feley tañi zuguael, zuguy ga fey ta nielay ta yewen, cumgeci rume ñoci azvmniekafuy tati ajkvtuley paliwemu jemay, pin ka, feycimu. Fey we wvh eluwtuy kom gijatuael, rume ga mañumkvley tvfa ga kawe kawe, vye faw nien wigkul pigetun, feley may ci kom tayañ melilenmu, caw gvneceen puwpuwgey ga mi zugun, pigen ka, ramtulu kom welu tvfa mvlepuay. Y al año siguiente en marzo palin que sacamos, tan bien, como le digo el gen que es mujer o es casica, por eso, pero nosotros así solitos no sé si lo hubiéramos hecho, feymu mvca y mvten xawvyañ, entonces qué pasó, pewman esa vez sacamos el gillatun a los tres días, fui otra vez a ver las vacas, llegué ahí y cuando asoma la ñaña y amigo, lleva así la vkvja, me dice tvfa caw, yo abro la manta y lo recibo pu, así unos cachos, mvta, contento, de primera miré no había nada, ni rastro, nada, después a esta le conté, qué sueño será, la ñaña me dio ocho cachos, resulta que antes nosotros íbamos a los mataderos a buscar cacho para hacer peine, antes hacíamos nosotros los peines tenía calado de los dos lados, de un lado fino y del otro más grueso. Qué pasó que al primer año a los tres días me llega la socia, me entregan dos vacas me dice, necesito le dije, yo lo miraría aquí, claro me dijo, al tiro tenía amarrado la vaca, fui a otra parte, pasado mañana parece que iba a venir, menos mal gracias a dios que tengo vaca le dije a ésta, fui otra vez y me entregó tres vacas más, ahora tenía cinco vacas, y las 5 preñadas, después fui otra vez, qué paso ka kvla elugen, pura waka, kom niekoñiley, entonces ahí estaban los pura mvta pu, pero yo no salí nada a buscar, solo llegaron, xipalan tati, fvrenieen piyawlan, kisu akuy, perimo tañi kejuetew, nentunmu gijatun, kvme kejufiñ ka feymu caw gvneceen jemay ka azkvnutenew tati, kisu ga kom kejunienuw perimo am, así que en esa hijuela allá, en 6 o 7 años kvla mari picike kujiñ ta wvzaltuyu tañi socio iñciw, iñce mari kecu kisu ka mari kecu, y muchos no creen, ella donde hablan mal de mí las cosas lo defiende al tiro, los que fuimos socios, kakeñpvle kay gelay, iñce no pu, pero iñce am zujietew gvneceen, ka wicu picin wezakv.... No hemos podido, porque iñce am iney rume wezakvnulafiñ nvxam mew, cemu rume, femgeci fey ta weyake zugu ta ayvlafiñ ka jemay, como le digo faw ka nien nvxam, pilafun ga iñce tañi nieael maci, macilafiel tañi zomo, elkvnutukey ga ñi wejin ta ce, epu antv kvla antv, kañpvle zatu kuxani, anvñmamey o zoy mogelcey ce, zoy ga mvlekelay ga ñi wejin mew kañpvle miawi, feygejefuy may, weyake iyael ta elugelay ce, kasuela, mvlxvn, mvjokiñ, elugey ce inaytun kom kvme jemay, welu wejin kay kiñekemu ga gekelay, tvfa ga iñce... ka pewmayu, niela fun ufica, primero lo vendimos, era para el gijatun, después el segundo año, también lo vendimos porque había necesidad, al tercer año una borrega, .... Pero perimoy esa borrega, epuntun, mari kvla antv mew mvley kagelu, y dónde que ha hecho eso, mari kvla antv mew, y dónde se ha visto eso, epu kvla minuto jemay inawkey pero mari kvla antv mew no pu, rupay kvla antv fey akutuy ga ñi picike ufica ñi zomo, kiñe row mew upolen akutuy kiñe ufica me dijo, en una rama tenía lleno de cordero llegó. Los dos quedamos pensando, no dormimos más, eran las 5 o 6 de la mañana gijatuyu, así que después de ese pewma kayu ufica, kushekeñma, forogewelay ..... y qué pasó con el resto? Mari epu zomo ufica epuntutuy 24 ovejas tuvieron las borregas y eso por hacer gijatun aquí, y allá tuve la suerte con animales. Aquí manda un hombre en esta comunidad y allí manda una mujer, pero ese filu se ha visto, es machi y enfermera la galla,...

**R:** feyti filu, zomo filu?

**E:** may, pero para el wigka es diablo.

**R:** tvfamú cem wexugey, filu?

**E:** liweñ mawiza filu, pero eso no es malo, claro que si uno se porta mal lo castiga

también pu, por a veces kvmekey ta newen piwkenmu, y a veces no sirve, mvley ñi kiñepvlekvnuwael ce, porque a veces uno lo agrede y le manda su piedrazo y si le pega por ahí....

**R:** kvmelay?

**E:** el que le dio el piedrazo le duele ahí pu, después vaya donde vaya, al doctor no hay nada que hacer, welu kiñepvkekvnuwi ce gijatuy, cumkeeli rume caw, zomo ci ta eyimi pile....

**R:** feymu ta kvmelay?

**E:** may.

**R:** eyimi peñi rumel pewmakeymi?

**E:** kaxv mvten, cuando a veces hay alguna cosa puede ser si no, no

**R:** kiñekemu mvten?

**E:** may, a veces cuando weza pewmay ce, mvley kvxaltupayael puliwen y gijatupayael picin, así que feley tati pu ce, feyta como le digo, mvley ta cemkvn, ce pewma mew azvmkey, y ella pewma mew azvmi ixofij.

**R:** peñi, mvlenole pewma, afle pewma, cem cumgeafuy, cem cumgeafuy pu mapuce?

**E:** wezaleafuy pu

**R:** wezaleafuy kam afafuy?

**E:** aflayafuy welu kuxankageafuy. Cumvl jemay kiñe elaweni efankelikugey ka, llegó llorando la vecina, gewelayay ko kom enxiayiñ ci pi pu efankelio pi. Vecina le dije, tvfey ci zugu tami pipeel le dije, fepirkey efankelio tati, eso es lo que va a pasar y van a morir de esa manera le dije, a lo mejor petu coyvgelay, y nosotros adultos ya, vamos a estar todos bajo tierra, porque a mi también me están diciendo, pu logko akuy feypakey, ya rume... ah y ese xalkan ese es el werken de dios a nosotros los mapuche pu!, el xalkan es un werken, pero de dios a nosotros, pero no en cualquier maci pu, tal como ella pu

**R:** xalkan aci?

**E:** claro, cuando xalkani yo estoy sabiendo, cómo que le dijera en wigka, en cuestiones de la atmósfera, qué castigo viene, como va a estar el año, porque el xalkan me viene a decir porque él es el werken.

**R:** feymu peñi, xalkangeyem cumkey tati xalkan maci?

**E:** kvymikey entonces entukey zugu

**R:** eyimi mvley mi ajkvtuael tati kvymín.

**E:** may nvxam feyta ajkvtuken jemey, despues feyta wiftuy fey elugetuy zugu, cem pipan ta pu logko, kvymiyem ta pu maci feyta gojikey reke pu, kimwetukelay

**R:** welu eyimi ñamkelay tami kimvn kvymínmu, mvley tami inarumenieael kom kimvn.

**E:** may, kom ñi feypipan wvltuken, kolbatukelay ce feymu, iñce koybatuli kuxantuafun, fey ta koybatulu xokieyu may me dice el otro altiro pu, porque uno no está solo pu xalkanmu, yo antes era más aficionado todavía pu, tvfamu ñi epuci kuku yem tamu kuye ñi papay yem xalkani, ese donde tocó no más pu, a veces había que ir a buscarlo en carreta, karetamu yegemetukefuy, venían hasta rvrgiko ce por ahí, kawēju mew, con un poquito de harina y sin montura así no más a saber cumleal xipantu, cumleal kvyehe, cem kastiku ñi mvleal, todos querían saber, iñce kay tvfa werkvgen pikefuygvn, mayoría decía werken, porque anda sabiendo uno, entonces por eso mapuche kimkakefuy, tvfaci hvyen ga rupalu, cuanto hace? Meli xipantu?, yo sabía tres años antes, ya sabíamos, lo otros ya mvgeltuwelafuy...fey rupay pu, después ta we rukagetuy, llego y pesco mi wiño y

famkvnuwvn, ahí no más me gané así con mi wiño y esta se agarró de mi gijatun, wekun xipan, como a los mari kecu minutomu wefpay ga tvyemu, kvla corriendo, mvtay mvten xawvñmatun ce aquí y justamente tamu rvgalkvnun kvxal, por eso lo tienen maci mvley ñi rvgalkvnuael kiñi pici muxug, cem rume, entonces si hay algún percance kvxaltufemi cualquier otro pu. Entonces los otros traían fósforos y kvxaltufempaygvn, para calentar el kulxug, yo me estaba vistiendo, zuamkvlelan, porque iñce kimnielu kay, los otros mvna weza xupefkvley, porque kimkelafuy pu, más encima newe mvgeltukelafuy ka yegvn pu, vangelikogefuygvn y entonces no había ni wiño después todos andaban desesperados por tener las cosas, wiño, vestuario, kom wiñotuy feyci, y país, hablando del evangelio, eso tampoco se dejó en este país, eso se dejó en otro país, bueno ahora hay iglesia evangélica e iglesia católica, eso lo trajeron los wigka, eso es sabiduría wigka.. eso no es malo igual es rogar, iñce amuken, pero una vez al año así...

Fey jemay feymu ta zujintueymu fvca caw pienu ci fvca ce, fvca wenxu. Iñca ka fey pewmayefun ka kay, me dijo kiñe fvta wenxu gvmiñ makuñtuley, hamuhtuley, rexv wiwi, pero rvgi wiño ci fvca ce; eyimi ga zujintueyu ta eyimi ga kimi ga mi kuwv, pienew, (...) obligao ramtuayu, cem am tvfa.. fey ramtun ka, eyimi kimniey tami kuwv caw me dijo, ixofij kvzaw a zewmakerkelaymi? Me dijo, claro yo hacía piso, hacía prenda distintos trabajos por ahí platitos haciendo kulxug, claro que la mano lo sabía, claro que si es que yo estaba como medio volao, no se cómo, y estaba bien dirigido pu, rume kimi tami kuwv feymu zujieyu, y si yo no supiera nada entraría como a sufrir, tendría que dejar la hora, andar trabajando por ahí, y el que llegó, de aquí tendría que ir a buscarme al trabajo allá, y decirme aquí llegué vengo a esto, mientras que yo estoy aquí no más, así que el otro día vendí dos kulxug ya y ahora tengo dos platos, ahí para más rato terminar ya, porque le falta menos, se va a ir uno para Santiago en un wenxu maci. Feymu feypienu ci fvta wenxu, oye me dijo fui allí donde fvta Bulnes me dijo, me indicaron dos patito y la .... está maaalo me dijo, kiñe piti metawe fantey (pa echar agua me dijo?) pagué 1500 pesos..... kuciju kvruskvnuaymi famgeci pigen pi, yo le dije tienen que quedar aquí pu, le dije, y en eso al ratito oooy mvley ce pipay ga el viejito, ves que esa palabra también ñamkvletuy, el wenxu cew puwi tati, oooy pipuy, zomo ce kay mvley ce pipuy y ahora quien lo dice, gewelay pero la cosa está pu, está clarito todavía pu... fey yapapfun tvfa Armando anay cokvm, feyta kimlay ga, mvley ta wvne xekalelu, famkefuy ga pial, zuguntukualu ta wvnelelu me dijo. Rume may kuxankvley ñi pici malen tvfa, yegey ga Victoria feymu amulgey Temuco, ka amulgey Valdivia, Valdivia wiñomey elugetuy ga ñi pvñmu tvfa, mekey ñi gvman me dijo; welu zugufiñ ga ñi pvñmu, tvyemu ga eluwi ga we maci amuan yemeafiñ, welu re pikelay ce, mvley tayiñ mañumtuel. Entonces la chiquilla estaba empachada y ojeada, la que devolvieron de Valdivia, y a ese abuelito le dieron sueño... dicen que derepente despertó la niñita con la cara bien normal todo y dijo que sentía hambre, había estado cuántos días sin comer y solo con enyecciones. Ahora parece que está en Angol trabajando, ven entonces en ese sueño el xalkan les va enseñando. El macil no es la maci vieja es la nueva,... una maci hace maci a otra, le da la idea todo y como es la vieja tiene que ser igual la nueva y si es bruja también va a ser bruja, de vez en cuando (*aquí hay como un paréntesis, están hablando de cualquier cosa doméstica en castellano*).

Un lamgen toca el xompe y explica que es un toque para llamar el pvjv de la maci... Dice: tvfa kiñe ayekawvn feymu cuando hago eso yo me pongo contento iñce kvmelkalekey ñi pvjv ayvkwvlekey ñi piwke zugulfiyem ayekawe, luego manifiesta agradecimientos al dueño de casa y su familia. Ka rume rume caltu tami ruka mew, tami pu ce mvley ta faw, tami fvxa wenxu ka tami ñawe, kom ixofij mvley ta ixofij mogen, mvley

picike xewa, picike ñayki, Kansu mvley, cifu, ufica, kujiñ acawal ka mvley eyimi tami wigkul tami waw kom, caltu may lamgen, fentepuy ñi nvxam.

**Mujer:** caltu lamgen, eyimi ka feypituaymi cew puwvlmi feymu ga gemen piaymi.

**E:** como le iba diciendo ese wixan vbkatulgekey

**Hombre:** este vbkantun va a ser en xompe, dando agradecimiento y va a ser para los sembrado de ají, tomates, anvmegey tomate, xapi egu xafkvnukefuygvn vbkantuygvn kisu egvn feymu fulvlekey xapi, fulvlekey poñv, kisu egvn ajkvtukey, ayekakefuygvn waw mew ta pu ce ayvwkey, fey ta nentuan tvfaci vb mew, ka ñi ñuke yem vbkatukefuy picin, iñce ga picikakefun feymu ta pepilkelan rume vbkantun goymatun feyci vbkatufey ñi ñuke, pero welu nien pici vbkatun fey nentuan ta tvfam (toca el xompe)

Se comenta sobre el xompetun

**E:** ah! Ahora me toca a mí, como yo le contaba, ella no creía cuando ya estábamos juntos, juntaron las primeras chiquillas, tvyemu fvtagepuy, un día llegué en la tarde como siempre estaba, yo c.....? a los 21 años quedamos con todo título de casa, pero como dios manda, yo no puedo... hacer remedio si,... así que femi ta mvley ta vbkatun rupalu ixokom zugumu pikey, la hija esa no recuerdo cuántos años tenía, se sentaba ya sola creo, entonces me dijo la señora, te has fijado en tu hija que se parece tanto a tu mami, me dijo, cuando woxiñtufiñ ñi pici malen era igualito que la mamá, ka femuei crespas, porque mi mamá era crespas, ..... así que ese wuxugey kintuan ga plata dijo, elkvnualfun pici malen pi, kuku pu, fundió, ahí me dijo parece que será el último, bueno kimfiñ may rewaj dijo, iiii la plata es celosa ah, si lo viera así una mujer se echa a perder al tiro y esperando es peor todavía, como que lo huele de lejos, así que según la cuestión de plata (.. ¿?...)

Vbkantuy. Feley may feley may, femueci kvme elaymi plata anay plata

Fewla ta rvxafili rvxamu konimi tvfa jemay

Welu may ta fenxe mapu kvpalay, kisu mapumu mvten no anci

Feymu ta tvfa kvazaw mew kvzawgepe, welu kay ta.

(Hay mucha interferencia de otros, no alcanzo a entender bien todo)

Kvme ka wewafimi ta komvtuwe, rvpv mew amulmi

Feymu ga vye kay vye kay vye kay, iney ci pigeaymi

cem fvca ce ci, wece ci zewmaeyu, prensa kay pigean ga iñce, pi

welu ga wewafimi komvtu, puwvlmi ka vyew tvfa ta iñce

cemu ama vye kay pimupen, fewla ta kvme kimuan nay

welu ga wewafimi ta ...

welu ga ka fey ga ka fey ga kvme puruaymi ka, kvme puruaymi

wwewafimi ta kaskawija nay

wewaymi, newengeay tami nvxam

zew ga feypijeeyu kvme nvxamaymi newentujeaymi

kvme ta wewafimi ta kazkawija...

pige y tati a la prenda, por eso el wewafimi komvtu pige y, es que le gane el relun del espejo fey tati y wewafimi poj..... de bonito, que le gane la flor de copihue de bonitura. Y ka wewafimi ta kazkawija pige y, no es que el kazkawija suena pu ella tiene que sonar también y tiene que ganarle pu, por eso que la plata antigua, pu zomo tati ciñiwi, ciñiwi porque tiene grabación de algo, mapuzugujey may y es tenía la hija que se le quemó la casa y mi hijo fue pu, quedó enterrado, esto le pusieron la máquina y quedó enterrado esa parte, cadenita mvlewekay pige y este no lo sacó tampoco, el único mvlawefuy feyti ci prensa niefuy ta vbkatun ese vbkatun es un gvbam, fey may ka komvtuwe wewam pero antes

cozkvlekefuy jemay welu eso fayem....? Xipalu ñi coz feymu ta peloy tati, .....? Yo sé fundir eso la plata directamente plata pvjvmu xipapalu ka, feyti minamu xipapalu fayvmgekey picin ta funah wijeñmu, porque es como piedra, como masa ya feymu ta zoy pici yafvtuy, fey wvla may wvxugey ta tvfey kvme zkagey xumaq mew, eluwi fey wvla ka rulpagey ta wenetu kvzawgey fey ka rulpagey mvgimu, gvbam pigeey ese queda grabado en la prenda pu, lo wigka puro eléctrico hacen pura cosas industriales pu, yo aquí vendo más que las industrias.

**R:** feyti plata niey vy mapucemu?

**E:** plata, plata parece que no, plata no más, claro que -... nietuy vy, como el xumaq..

**R:** cemci tati xumaq?

**E:** xumaq es el xufken pero es una mina, entonces ese es especial para fundir plata, wvxuntukual, entonces zeyvkelay, wezakvnukelay, poztukelay, cumkvnugey, cumueci wirintukuley wili ka xipay kom. Hay una mina allí en Boyeco, xumaq pigeey parece ceniza iñce ñi fvca caw cezamu kvme cemkefuy, no es que ceniza ya tiene arenita pu o bien el carboncito y si tienen carbón tienen falta altiro el trabajo, el otro no pu es puro y es especial para, ta wuxoal.

**R:** cew xipakey feyci xumaq?

**E:** yendo para la costa de Lumaco, para Purén y Pastenes.

Feley pues fenxenien ta nvxam pero no pekanka pu

**R:** cuál es el sonido de la prenda?

**E:** kvme xiniwaymi pigeey tati, feyta wewafimi kazkawija pigeey, entonces cuando lo están vistiendo así y le hablan, y así la voz como lo está templando, entonces por eso es que la verdadera plata antigua suena y el de ahora suena, pero no tan bien pu, pero antiguo wuxun suena bonito, porque el rvxafe le dejaba el gvbam, como lo hizo el finao mi papá, yo no he podido encontrar plata buena para hacer un trabajo bueno.

Porque me interesa ahora peñi?, porque cuando se desarmó la... después fui a la montaña, amun con el podón ñi kvzawmeael, y me pasó otro caso... Cem a peymi me dijo el abuelito cacique aquí, pemefiñ kimfiñ ta weñu zewv mvna kvmlekalerkelu am le dije, cumfimi me preguntó, cumlafiñ re leliniefiñ mvten le dije, feyta felen filu ....c cumleal ruka, había tres mutillones así, igual que esa mina allá en el camino, entonces ahí hacía como una pelota de casco así, tenía un ovillito en la hoja y arriba tenía tejido hoja de copihue, de lingue, lingue más grande, pero cómo lo tejió el ratón pu, es cosa difícil, cumfimi? Cumlafiñ. Awem kay cew ñi umaken pici nentuñmayafilu eyimi, nenfemgekelay welu pici zuguafilu eyimi me dijo, puwtuli ka pifiñ y lo deje ahí, femfemptuaymi me dijo, feley le dije. Femfemptufiñ, estaba ahí, y cuando llegó, íbamos con mi cuadrilla y llega otra vez pu, tenía dos guagua

Y uno estaba abrazado aquí ..... y el otro estaba así para abajo abrazado en la cintura..... los ratones de por aquí andan arrancando ..... pero ... después salió el otro, sería el hombre, era un matrimonio, y obligao hablarle pu , feley may ci peñi, ka feley may lamgen, tañi epu picike cokvm tvfa xemay tati welu kvme piwlayayiñ elkvnaymi tami ruka ta tvfa, tvfa tami .... Ta kake xipa ce, home kajfv bafken ta kvpalu fey ta kvpali ran, kaxvkafi ta tvfey ixokom lawen arkvtuay ta ko, perimo kom ta lvfay, eymvn kom lvfaymvn, cem pifule ga fvca caw mvgeltuliyiñ... eym amu vyew kake wigkul feymu ce ga picin montuafuyimi, le dijo en un rato, y más allá me quedaron mirando así y siguieron, pero que... esa mirada para mí como mapuche..., porque ese se gana allá arriba en un hueco, de cualquier hueco arriba de un árbol, ese no sale a robar, llega el mosco solo ahí esa es la comida de ellos, claro en un ratito bajan y comen algo por ahí, y cuando llegué a la

semana, vamos a organizarnos dije gijayaiñ kiñe pici kujiñ, femay ka sería vaquita o un bueycito, porque uno cuando no tiene se interesa en las dos cosas pu, la vaca para que de leche y tener cría de nuevo pu..., y los dos bueycitos teniéndolo aró y sembró cualquier cosa pu o buscar leña todo, los dos tienen contenido pero no mal, cuando aclarando, aloo me dijo uno de a caballo, holaa... Oye me dijo, el caballero... yo sé que lo necesitás me dijo, te vengo a ofrecer un novillo, novillo le dije no, está bueno pero a lo mejor tiene una chispita de oro, le dije por hueviarlo, no me dijo es... yo te paso el caballo en el río, al otro lado del río, ya pu le dije, y había otro hombrecito... lindo el novillo, muy buen asta, un pardo cari blanco, lindo novillito. Y cuando ya vendí el novillo yo... Y esa es la suerte de la plata, estando acostado me lo vinieron a ofrecer, yo lo necesitaba, y quien le dije? A nadie pu... Pasó seis días otra vez, don Armando me dijeron, yo sé que usted necesita, le vengo a vender un novillo, lo compré, me dijo, necesito la plata para otra cosa me dijo, pero hoy voy a tenerla, me gusta el madereo me dijo, va a ver madereo en... Y fuimos a buscar el novillo, no estaba caro tampoco, ninguno de los dos no estaba caro, así que me hice una yunta... Y después otra vez viene otro viejito, te vengo a ofrecer novillo me dijo... No le compré y el caballero se fue medio mal pu... Ya, después a los 15 días llega otro caballero a ofrecerme otro novillo más.

## **Entrevista 2 (Entrevista Grupal: N.N. 2, A.H, A.P)**

**R:** peñi, mvlenmu zugu, mvlenmu kimvn feyta mvlepaiñ mvlenmu kakerume zugun, kakerume kimvn, fijpvle xvrgelay tati kimvn, tati wigka ce ka kimvn niey, feymu feyti peñi zuamyeniey tvfaci zugun tvfaci inarumen ¿cemu am ta mapucegen pikey ta ce? Cem am ta folil zugun?, xvrkvenolu wigka zugu mew, mvley kake kimvn feymu ta mvlepaiñ, feyta pipen iñce. ¿cem pikeymi peñi, eyimi wvnenkvlelu? ¿cem am taci zoy folilkeci zugu kam tici falin zugu? Cemu am ta mapucegen pikey t ace?

**E:** Newe gewelay kiyfike kimvn... kace rume fvlpay taiñ ruka mew, taiñ lof mew, feyta afay taci zugu pipigey ka xipa ce, welu ta felenoafulu ka, iñciñ mvleyiñ tvfa, miawlu tvfaci ka xipa ce kvme zugumu miawvrkey ta tvfey iñciñgeael, picike weke coyvn mvlefulu kimafulu tvfaci zugu, kvmeke zugu mvlekefulu kuyfi, taiñ mapu mew, tvyiñ kvmeke kimvn fvtake kuyfike ce niefulu, kvme gvbmukefuy taiñ pu coyvn, fewla newe gewelay femueci zugu pu peñi, iney rume noewetulay, ka kiñekemu kañpvle miawtukeyiñ, kake kimvn zoy kvme kimiyiñ iñciñ taiñ rvf kvmeke rakizuam kiñepvle entuniefiyiñ, ka xipa ce ñi kimvn zoy interesawtuyiñ, aznietufiyiñ mvlenmu ta ragmew kiñekentu ta amukeyiñ feyci rvpv mew, feymu ta ñoci ñci zoy kvme kimtuafel taiñ kvmeke rakizuam niekefel kuyfi. Kvme y taiñ miawvn taiñ peñi tvfa, kizu iñciñ ta rume, kejuawayiñ pipelay amaci, femafule ta kvmepefuy ka peñi.

**R:** eyimi peñi Alexis cem pimi?

**A:** ramtukvnugele wvnen fvta wenxu feyta kvme cemlekefel, kuyfike cem xemonmu, cem falinmu, feyti ta ramtukafuyimi. Feyta zoy gvksam xipayafuy, kuyfi mogen cem ta mvlekelafuy, mvlekefuy malon, ka mvley gvksam feymu, eluwvn, cumueci elgekefuy bakeci ce, pu kakerume zugu mvley ramtuel, peñi zoy kimmiefuy ajkvpafi fvtake ce kuyfi, iñce wece wenxu mvten, kiñe zugu eyimi ta zujilmi feymu ta kuyfi zugu nentukayafuy ñi peñi xokifiñ.

**E:** kvme azkvnuayimi tami ramtun femgeci kvme amuafuy ta nvksam, kvme ajkvngeley tami ramtun tati, kvme ramtupelayimi.

**R:** kakerume kimvn yeniekey tati pu mapuce, kakerume gvbam yeniey, fijke kimvn

yeney; kiñekemu iñciñ ka fey nvxamkakeyiñ pu kuyfike mapuce ñi cumkefel, ñi felefel egvn, welu tvfa iñce tañi peñi ramtupey, ¿cem kimvn eyvvn zoy mvley taiñ wenuñpvramael, kakerume kimvn mvley, welu eyvi piafuy mvley kiñe folil kimvn?, kiñe zoy falileci zugun. Peñi Alexis zujige kiñe ramtun pienew, welu iñce ñi peñi kvpa zujikelay, eyvvn mvley ta feypieael cem am tati folil zugun, tati zoy falinkeci zugun, feyti peñi kvpa zujikelay kisu egvn ñi zam mew, iñce ta kimlan pikey feymu iñce feypilayan, eyvvn mvley tamvn nvxamkayael tvfaci zugu mew, kam ka zugu mew, femueci feypikey tañi peñi, feymu iñce ta kvpa zujilan kiñe zugu mvten, malon zugu, kam werken zugu, iñce kvpa feypilan. Eymvn mvley tamvn feypieael cem am tamvn kimvn. Konyem picike ce escuelamu cijkatuwe ruka mew, cem zugun kimeltukelay wigka ce? Welu ka kvmeafuy ñi kimeltugeael?

**E:** Peñi pvxvelefuy ta kvmeke zugu ta nvxamkayefel, welu eyvi ta kiñe zugu mvten pipelaymi, kvmepelefuy wvnelu ta kimuwael?, zew ta kimpayñi iñciñ cumueci ta wvxintugen ta mapu, cumueci ta falintugen taiñ mapucegen tvfaci mapu mew, cumgeci ta akulgey ka xipa ce, cumueci ta pvzvmkagepayñi, taiñ kimvn, taiñ cumgeci mogekefuyñi, cumueci lawentukefuyñi, cumueci eluwukefuyñi, femgeci zugu ta gelay tvfaci kake xipa ce ñi kimel akulel ka xipa mapu mew. Gewetulay iñciñ taiñ kvmeke poyewvn, kvmeke rakizuam, peñi xokiwael, lamgen xokiwael, vzewtuyñi ta fewla, felenoafulu iñcin pu peñi, feymu ta iñce kvme zugu kvpali ñi peñi tvfa pipen tayi gati, welu ta kvme kimal ta cem pensaleyñi iñciñ kom feley taiñ kvmeke zugu nieel petu piae, amulael ka xipa ce mew, kake mapu mew yetuael añci? Feyta ka picin feygey ci, feygelay ci pipen pipen ta iñce piciken ka, welu ta cuci kimal kejuntuwal kvmekafuy ka, fij pu rakizuam, fij pu mogen mew konkiawle, kejuntukual iñciñ taiñ kvmeke zugu mew kvmekafuy ka peñi, feymu ta wvnelu pici weñce nvxamkapeyiñ mvten petu ka!? Amulele ta el tiempo mapuce fey ka pici nvxamkayñi cemey?. Iñce ta ka fey feypian pipelafun newe, welu ta nvxamkanmu xipakey piciken ta zugu ka, pvxvelefuy ta zugu peñi nvxamkayael ixofij cucipvle ci ta empezayafuyñi? Rume mvlefuy nvxam pu.

**Otro:** feley pu, ta peñi ta pvxvley nvxam pi ga feymu ta zoy amulerpule ta ka antv feymu ta, zoy kvpa nerpule ta tvfa peñi ka fey zoy nentukayafuy nvxam pi ta peñi, fey iñce entenden peñi tañi pietew feymu ta kiñeke mew iñciñ tayiñ mapucegen ta, ka xipa ce ta ramtuay kiñe zugu, kiñekemu iñcin kaley taiñ rakizuam, fey ta iñc etñi logko ta cumueci nentuy ñi nvxam, kiñekemu melele kiñe wvxanmagen, akuy wixan kiñe ruka mew feyta wixan miawli nvxan welu kiñe zugumu, feymu ta nentufule kiñe nvxam feyta femueci xipalerpuafuly ta zugun, kuyfi nvxam cem pimi eyvi peñi??

**Otro entrevistado:** feley may ta iñce may ta Alberto Huenchuñir Curiñir pige y tañi vy, epu mari kvla xipantu nien may, tuwvn ta rvngiko lef mew, feymu xemvn, xemvn tañi baku iñciw ka kiñe lawengelumu inayawvn pici cegelu iñce. Ka femueci ajkvtnmu ta zugu ajkvtnmu ta nvxam fvtake cemu ka ayvn tañi zugu ka fey femueci flintufiñ tayiñ kvmeke zugu, kvmeke gvbam ta mvlerpufulu ta fvcake cemu, femueci gvbam elkvnrpuygvn, cumgeael ta ce, cumgeci mogeleael ta mapumu, cumueci jvkaleael, cumueci ka femueci cuciken antv ka nietule coyvn ka feyci kimvn elkvnrpuafilu, iñce ta logko kvpalme, kuyfimu, ramtunken ta pu fvcake ce mew, wvnenkvlelu. Logkogekefuy ta rume fvxa kuyfi zewma, logkogekefuy, ka kiñe kvpalme zugu macifegefuy ka, peñiwengefuygu. Elkvnrpuy yaj, fey wvnen coyvnmu naqpukey tvfey zugu pin mvley, re wvnenmu, tvyeci wvnen nierputulu coyvn ka feyci wvnen coyvnmu naqpuy ci zugu, logkoge y, inatutunmu mvr tuwvnmu iñcegepufuy, welu iciñ nieyiñ taiñ baku logkogelay, nieyiñ taiñ caw ka logkogelay, pero feyci kvpalme tuwvn iñce fey iñce logkogeafulu ka fey, kuyfi zugu

inaneael tati tvfaci rakizuam, tvfaci zugu. Feymu peñi miawpalu tati facantv, ka femueci xawvlelu ta wvnenke peñi, lamgen ka fey mvlyiñ tvfaci wejin mew, tvfaci ruka mew, femueci felepayafun pipelafun ta tvfey, feyci nvxam niepuan pipelafun welu may ta femueci cijakatunmu ta, cijkatunmu am xipakelu zugu ka fey, xipakelu ta gvnam, zuamtuniekelu inatuael ta zugu, inatuael ta nvxam xipakerkey ta famalu cijkatufe femgeci ta mvleparkey tati tvci peñi, caltu. Welu cem pile cuciken antv zewmapulmi tvfaci kvzaw peñi wiñokintutuaymi, zuamtutuaymi ta cumlen ta facantv, femueci tati xrvvmimi ce tami pemu tati, ka kejuntukuyawleymu tami peñi Rodrigo ka tvfa tami lamgen, jowgeymi tvfaci wejinmu ta tvfey kvme cegenmu, weza cegefulmi ta mvlepelafuy, feypin ta mvlerpuy kuyfi zugun mew, kvme cegelelmi cucipvle rume jowgeaymi, weza cegelmi ta poyegelayaymi, wenikagelayaymi nielayaymi ta cem rume, welu kvme piwkegelmi cewpvle rume ga konpuaymi, epu naq kvla naq cunte naq rume ga amufulmi wixankvnuwvmlmi kvme jowgeaymi, pin may niekey tañi pu ce tati, tañi cucu ka feyci gvnam petu yeniefiñ ta tvfey, tañi meli folil tati kvpanmu petu ta mogeleygvn kom, caw gvnenen tañi pielmu ta tvfey, feymu femueci nvxamkanmu ta tvfey, femueci gvnamtugeken, petu ta gvnamtugeken, petu ta mvley tañi, cumtepuafuy rume xipantu mew ce ajkvniekey ta gvnam, gvnam pigei tati ta kvmeke zugu, kvme ceageal ce, nor cegael inayael tañi rakizuam, konnoael ta wezake zugu mew, konnoael ta wezake rakizuam mew, kiñevle antuael ta majma zugu, vxir zugu, kalku zugu. Feymu facantv pu peñi mvte zuamtulayan ta pu kake xipa ce, zuamtuan tañi mojfvñ cumlekefel ta ce, .... tañi akuyefel feyci kake xipa ce, gekelafuy ta vxiruwn, gekelafuy ta wezake zugu, kejuwkefuy ta ce, poyewkefuy wenikawkefuy, logko pigei ga logko xipakefuy kake lof mew kintuael zugu kintuaekl nvxam, cew mvley wezake zugu, cew mvley rulmewvn zugu xapvmceputuy, femekekilmvn pu peñi, pu lamgen eymvn kiñe mojfvñmu xipaymvm, kiñe ñukemu coyvymvn, mvley tamvn kejuwael, mvley tami poyewael cuciken antv zuamtuwtuaymvm, wiñokintuwtuaymu tamu picike ce kiñen xvr awkuntutuay cumueci awkantuymu eyu, feycike rakizuam, feycike zugu ajkvken ta pu logkomu, logko pigelu mayta, logkogenolu ta nielay feycike zugu. Ka femueci gvnenen elkvnurpuy ta pu genpiñ pigei ta ka, zoy inakelu zugu, genpiñ ta wvnenkvlekefuy ta lof mew fey ta mvlekefuy ta logko inalelu, fey kakelu kom inalerpuy, lawengelu pigei lawengelu ka kuyfimu ta gekelafuy lawengelu pigeikey ka, gekelafuy wezake zugu ka, pu logko mvten ka kimkefuy tifi ci gijatukefulu, jejipukefulu wigkulmu, jejipukefulu lelvnm, pu menoko mew, kimkefuy pewma mew cem lawen tañi zujiael egvn, cem lawen ñi pvtokoael egvn feymu pegengekelafuy ta kuxan ka fey, iñce kimpan ce pataka xipantu niey zoy, kurvlekefuy ñi logko petu, mvte alvn xipantu ta nielan tati kakeñpvle tuwigvn, tañi lawengelu mew xipay, ka kiñe mvley ñi caw yem fey lawengelu lolo mew wiñomen pikefuy fijantv, feymu naqpai, alfarino mapu kvpai, fey feypikefuy zew xanantukukvnugen lolo mew xeperumen pi fey entugepatuy, rvgtukuleafuy pu, zew, pvxvn zugu entupatuy zespues, logkogetuy wigkulmu ( ..... ) ñi ñuke lawengelu, femueci ayvwnen tati tañi gvnenen ka femueci femkvnuetew, falintuael tañi zugu, falintuael tañi kvmeke zugu, weyake zugu rupakape, ka femueci pvrakintuy wenu mapumu ce, mvlejefule ga wezake zugu mefvrentulmutuci pimekey konkilpe yekilpe ga geyfvn mapu, xalkan ga yekilpe, fantenmu kimnieyiñ tati pu el mapu egu wiji mapu kvmeke kvrvf, pikun mapu egu bafken mapu wezake kvrvf, ka kimnieyiñ tati cumgeci yiñ azkvnuwael ta jejipunmu, cucipvle azkvnuwael, cumgeci ñi ciwvzael rewemu, kiñekentu tati rewe pi, fey rewe gijatulkefigvn pi kiñeke kimnolu, rewe ta gijatulgekelay gvnenen ta jejipulgekey, cemu gijatukey pu ce, cemu gijakey pu coyvn? Kvmeleael ta xipantum, niaem ta yaqel egvn, nieam ta ko, niaelmu ta tvn, tvn pigei tati kom (yewvn

fijantvmu????) mvlefuy ta kejuwvn, feycike zugu mvley ñi pegelgeael ta pu weceke ce cijkatulelu, feymu mvley pul of mvlelu ci pu ce kimnielu zugu, kizu iñciñ mvlefuy ñi kiemeltuafiel tvfey ci picike ce, aluafel tvfey ci rakizuam, tvfey ci kvmeke rakizuam piwkemu xipalu. Tvfey ci gvnenmu kom iñciñ nieyiñ ta gvnen, nieyiñ ta newen mapucegen, nieyiñ ta newen wixañpvramael kiñe karoti elelmeafiel tvfey mew, gvnenecen pinofule tati femlayafuyiñ, xanaleafuyiñ femgeci mvley yiñ falintuael tvfaci zugu tati, femgeci ayvkefuyiñ ta tvfey i ñciñ. Feygey jemay fantenmu ta mvletuy ta tvfey kake mojfviñ wvnenkvletulu wariamu, wvnenkvletulu tvfaci mapumu, wvne nentukelu zugu egvn, genkawtulu zugumu egvn, welu zuamtulay ta ñuke mapu, tucimu ñi mogelen egvn, kom ta yaqel mapumu, xipay kofke, kom yafvtukeel iñciñ, kujiñ tucimu xemkeygvn?, mapumu, vñvm tucimu xemi?, mapumu, mvlenmu ko, mvlenmu antv, antv genofule kacu xemlayafuy, ka femueci mvlelu pu ko mogelaleyafuy pu cajwa, kojof xipapakelu bafkenmu ka fey lawengeygvn ta tvfey kvmelaem ixofij nieel iñciñ kalvlmu, kuyay kuyal, pohon, kvlce, pvxa, piwke femgecike zugu ta kimeltugewelay ta weceke ce cijkatulelu, kake zugu tukulelgey, cumgeci ñi zoy hogael zugu mew egvn, cumueci ñi koneluael zugumu, cumueci ñi kuzelafiel kakelu, cumgeci ñi xañmantukuafiel egvn, cumueci ñi montokayafel, mapucemu kuzen ta mvte pegengewelay, palin, palin kuzen pige y ta palin, welu ta kimuwam ka fey ta pu coyvn, kintuwkefuy ta pul of kamapu werkentuwkefuygvn amuleluwkefuy zugu egvn, wenikawam kimuwam ñi cumlen egvn, cew kuxankvley pige y ce kintumegey wixanmagey, kejuwigvn, mvlekefuy tici newen tici kvpalmemu, kiñe jejipun mew mogetuwkefuy ta pu ce, feyentuleymi ñi mvlen ta kiñe gvnenecen, kiñefasu komu ta mogetuaymi pin, feyci zugu ta ajkvken iñce, tvfa petu ajkvken feyci zugu, kimnien ce feypikelu, feyentulelmi tvfaci lawenmu tvaci komu mogetuafuyimi tvfaci lawenmu, rvle ta amutukey kiñe fasu komu, kiñe xayen komu, kiñe wigkul ko mew, meno ko mew. Ka mvley tvfeyci yamuwvn tvfeyci wigkul mew, tici meno ko yamgey, rupaci, rupaci pige y, kiñe xekantu ta rumegekelay pige y ta xayen ko, kiñe gvl ko mvlelu rvpv mew lef rumegekelay, kiñe pvle rumey ce, xekarumegekelay pike y ta nvxam, kintulu ta zugu mara rvpv kintun inakey, cew ñi amuken egvn, fey peñi, amupe zugu.

**R:** feley peñi, caltu peñi, fij zugu, fij rakizuam nentuymi peñi, kvme rakizuam nentuymi, kvme kimvn, kvmeke gvbam ka. Mañumkvlen tamí kvme gvbamfiel ka, fey caltu peñi, poyenke zugu nentuymi peñi.

Kiñeke zugu pipeeyu peñi, iñce ka ramtuafeyu, mvley meli folil kvpan pipeymi, cem añci feyci zugu peñi?

**E:** meli folil kvpan, tañi ñukemu, ñukentumu mogeley epu caw, ñuke egu caw mvr mogeley; cezki egu cucu, ñi cawmu kay ka fey mogeley epu ka, baku egu kuku nien feymu, ka mogeley. Ka epe xenpafun ñi baku ñi caw ka, welu zugu ajkvpan, fey tañi baku ñi ñuke yem kay tuwi tvfaci lof ruka yeku pige y, feyci papay yem, ka kizu tañi caw rume ta niekefuy kujiñ, ufica, kvmalkalekefuygvn, vkme cegefuygvn, wvlkefuy kujiñ cuci nienolu mew, fey femeuci amulkefuy kviñe vxrvn kujiñ, waka picike kujiñ ka mañsuñ, amulkefuy cew amuy ñi ñawe egvn, elumegekefuy o yapayaymi pifelgekefuy ka, fey feypikeenew tañi baku, tañi ñuke yem ka fey tañi caw niekefuy epu ampero kuyzakefukefulu, kuñilkefulu, kewejutulekefuygu epu yegu ka fey, kiñe ufica gvnezuamkiawli kagelu re kujiñ, fijantv, feyci kvpalmemu ta tuwi tañi ñuke yem ñi baku. Fey ta tuwi tañi meli folil tati.

**R:** feley peñi. Welu kiñekemu peñi ka newe kimkelay, feymu iñce ka ramtuafun, ¿cumueci tati ce kimkey, kimtukey, kisu egvn tañi fvcake ce yem mvten kam ka kimkey, cew ta kvpay, cew ta xipay feyci kimvn feyci rakizuam.?

**E:** feley, tvfaci zugu eñce tañi kimnieel tati, kiñekemu ta wece kiñekemu

koybatukey pipen gati, feymu ta mvte ayvkelan tañi alv zuguael, welu zugu feley peñi. Iñce ta kimken zugu tañi baku mew, baku feypikeenew cew ñi kvpan kizu tañi ñuke, ka tvfey tañi baku ñi caw, ka vyeci caw ka kizu kimpay feymu mvlekefuy logko, feymu kizu logkogefuy ka pero, inaletu wenetutulu logko ñi caw mew fey logkolewetulay, feymu kaxvy, kizumu ka logkogelay, kizu ñi fotvm ka logkogelay, kizu mvte gvzamgelay feymu feypipen tayi, tvfaci zugu ta kimgеkey, pvrvmi tvfaci ramtun mew ce pvrvmi kimaеl, facantv amuan, wvle ka amuan, wvle cem pielimu epuemu ka amuan fij, xipalekey zugu. Ka feymu femueci zuamtupen ta jejipun, gijatun, gijatukey ta ce feymu ta kimkey ta zugu, pewma mew pegeluwkey kiñe kuse papay, kiñe fvca ce gvбampakey, fey feypikey ixofij zugu, ka femueci pegelpakey lawen, kiñenxvr gvbamigu, kvme cegeaymi, wezwez rakizuamgelayaymi, cew rume miawvlmi iñce kejuaeу, iñce wvmentukulean iñce zugupuan ey mi mew, ey mi puwvlmi zew ta lifreay ta zugu, welu zuamtuneae n, jejipuaymi iñce kimeltunieayu zugu, ka femueci kimkey zugu ce, ka femueci nvxamkalelgekey kujiñmu ce, pewma mew. Femueci xipay lelvn mew ce, wixakvnuwi, ankvnuwi, azkintuy mapu cumlen, cumlen tvfey ci anvmka, cumlen tvfey ci menoko, feymu gvnezuami ce cucipvle rumeael, lef rumelay, lef wixankorumelay ta lelvn mew ta ce, gvnezuami wvmatu cucipvle ñi zoy lifkvlen feymu rume, xeka mapuy, rumefulmi tvfey ci zoy pozkvlelumu perimontukey ta ce, feymu ta xipakey ta perimontun, xafentun, pekey tati inakintukey tvfeyci pu genkvlelu lelvn mew, welu ey mi zujifulmi mi cucimu rumeael, tuntukuwlaafuy mi; ragi antv miawlaaymi pi ta pu fvcake ce, xipakey ixofij, xipakey ta genkvlelu lelvn mew, genkvlelu ko mew, eñumtual, pañitual, fey ka ejkawtugeygvn, fey rupan antv mew amutuaymvn, .... ko , amulgey ce ta tvfey gvnezuameael cem cemkvn rume, kujiñ ufica, vñvm, acawaj, kexan, tukang, ka xekamapuael kañpvle, puliwen amuaymi pigeу, we ligarnaqpaci wvn mew, we mvxvmlu ci alka mew, we xipaci antv mew, re kvmeke zugu peaymi, re kvmeke nvxam tukulpayay tami logko, ka femueci jejipulelmi tukulelgeaymi kvmeke zugu tami keweh mew, tukulelgeaymi kvmeke nvxam tami wvhmu, feymu ta jejipukey ta ce, re rakizuam mew ce cem piafuy rume, rakizuam ta gvneye, gvnegekey rakizuam. Femueci peñi, kimgеkey ta zugu tati.

**R:** feley, caltu peñi. Cem pimi peñi kvpa zuguaфuy mi, ka feyci rakizuamkvleym i peñi?

**Otro E:** si pue kompvle felejeу may, iñciñ fawpvle feyci rakizuam, feyci mogen feley, tañi kve wvxintuael tañi mapu, tañi ko, taiñ lelvn cew mvley newen wvkelu ta mogen, ixofij, feyci zugu niekefuyiñ iñciñ kuyfi, welu ta fewla felewetulay. Cemu anta feletuyiñ ta fewla, ramtuwkeyiñ kiñekemu ramtuwkelayiñ ci, kake kimvn mvten inanieyiñ feymu ta feypipen tayi ta g..... azwetulayiñ ka, feymu ta piciken ta faltatuy ta kewvh, cumgeci meketuyiñ ta tvfa wezaletuyiñ pipimeketuyiñ iñciñ, gewetulay taiñ pu fvcake ce kimfulu feycike zugu, ka fey iñciñ kañpvle xipatuyiñ kake rakizuam nietuyiñ, taiñ pu mapu zuamwetulayiñ fey azwetulay pu peñi, feymu ta fewla nvxamkamekeyiñ tv tvfa cumkvnuwtuafuyiñ ci, piciken ta ka feyci feletuafuyiñ ci pikefuyiñ kiñekentu ta pici gvnezuamkvlefulu. Pvxvlefuy zugu como decía tayv ga, pvxvlefuy ta nvxamkan welu ta cuci ta zoy azfuy taiñ eluwal.

**R:** feley peñi. Caltu peñi , caltu lamgen. Alex ey mi ka ramtuafuy mi am?

**Alex:** zew entuy alvn kimvn tvfaci pu peñi, tvfa tuwigu tvfaci mapu mew, tvfaci lumaco pvle, feymu ta ka cem piafun kay, zew ta mvley ta gvzam, mvley ta zugun cumueci ta mapuce ta yamkey ta mapu, cem rakizuam nien ta mapuce, kisu tañi mapu mew, kisu tañi wixun ko mew, tañi bewfv mew, feymu ta ka cem piafun kam, kvmelkaley ti nvxam, fey ka mvten peñi.

**R:** feley peñi, caltu ka.

**Alex:** feyentun kom xipay ka cumueci feyentukey pu mapuce, ñi mapumu kom, cumueci epe wvn jejipukey kom, cemu ta pige y folil kvpan. Eymi ka zugu niefulmi ramtual feyta ramtukaafuyi pici amulerpual nvxam. Welu kvme xipay nvxam xokifiñ.

**R:** may, rume kvme xipay. Rume mañumkvlen iñce, rume kvme zugu, kvme nvxam xipay, ka cem ramtuaafun.

Iñce kiñe rakizuamkvlen, eyi peñi feypipeymi, fvcake ce gvbamkakefuy kisu egvn tañi coyvn, kisu egvn tañi yaj, welu eyi ka fey kiñe gvbam nentuymi piafun, kieñ gvbam pien. Tvfa kvpay epu ka xipa ce newe kimuwlayiñ welu ka antv zoy kimuayiñ fey kvme yawle fijpvle fey kvmeafuy ka welu kvme yawnole fey kv malaafuy, femueci kiñe gvbam pepeen iñce; mvley ta kvme cegeael, kvme yawal fijpvle pipeymi, feymu iñce ipen, ah fey tvfa ci kvme peñi nentuy kvme gvbam, iñce mapuce no welu gvbamenew, feymu iñce poyeñmaeyu eyi tami zugun. Feymu iñce rakizuamkvlen, iñce nien kiñe pici ñawe kvla xipantu mvten niey, iñce ka fey kiñekemu mvleyu ruka mew iñce nvxamkafiñ mapuce zugun mew, newe kimlan iñce welu iñce ayvken, feymu ayvfun iñce kizu ñi kimael. Feymu iñce eyi petu zuguymi iñce rakizuamkvlen kom tvfaci kimvn xipay tvfaci mapumu, iñce zoy pikun pvle xipan, welu rakizuamkvlepen iñce ka eluafiñ tvfaci rakizuam iñce tañi ñawe kake picike ce fey kvmeafuy, pipen iñce.

**E:** kvme y jemay peñi, kvme y inanmu tati tvfaci rakizuam, kvme ke rakizaum may kvme y inanmu ta ixofij rakizuam mvley ka fey pu, ixofij ke gvbam ta mvley ka fey. Weya piekegelu jemay ta weya rvpv mew ta amul kvnukey ta coyvn fey egvn, inayael ta kake zugu, yam cenoael, woxintu cenoal, zugu cenoal, weri entuya qelal, ixofij mvley peñi, welu tvfaci kvme ke zugu ka newenkvley, pu tvcake cemu ta newenkvley petu, mvley tatitvfey ci yamuwvn, mvley tvfey ci poyewvn, pu picike ce ayvkagey, kvme rakizaum elugey kiñe kvme gvbam, poyeay tami ñuke, poyeay tami pu lamgen, poyeay tami peñi pige y pici wexu, ayentu zugulayaymi, inayaymi tami gvnenmu, caw gvnenenmu pvrakintuaymi cew rume amulmi, wariamu amuli kejumuci caw gvnenen pikunuy komantv xapayale ce, ka mvr antv mew pewma elumuci pimekey ka fey, tañi kvme xiapameal kam tañi weya xiapameal pewmatukefuy ta ce amualu, weza pewmay amulay, kvme pewmay amuy, ayvkvlen amuy kvme xiapamealu, kimniey tañi kvme xiapameal zew, weya xiapamealu kay weza pewmay, amulaan pi, cumal amuaafun, cem kaxvrupayafuy rume vyepvle weza xiapamealu, femueci pewma ta petu ta falintuniey tañi mojfviñ fvtake cemu. Ka femueci cijkatulelu, pvrakintualu ta picike ce, pu caw gen coyvn keju fe tvfaci coyvn kvme ga cijkatupe kvme ke rakizuam tukupape logko mew, tvfey ci kimeltucepelu ka kejunie fe pi. Piwkemu tati entupayal tvfey ci, kimael kizu yegvn, cuciken antv cegetuay ka fey egvn nierputuay coyvn ka fey, kvme felele tvfaci mogenmu ka femueci kvmeley ta pu picike coyvn, yamay tami gvnenen koybatuyawlayaymi, werakaceyawlayaymi, weñeyawlalaymi, feycike zugu kom mvley tati mapuce kimvn mew. Kake mojfviñgeafuy rume, inanielu rakizuam feycike zugu ka fey niey. Iñce ta kakke mojfviñ kom ta weza cegelay pikefiñ, mvley kiñeke welu kiñekeley mvten kvme ke ce, yamnielu mapu, yamnielu mogen, yamnielu ixofij kujiñ, kiñe xewa, kiñe ñayki, poyegeygvn tati kizu tañi pielmu mvlelaygvn, kiñe xewa egu mvley ce jizmewkey, kizuleafuy rume mvlele kiñe acawaj jizmewkvley, afkaziniewigu. Ka femueci gvnenen elkvnurpuy wexu wnenkvlealu wejiñmu rukamu, welu ka elufi ka kiñe afkazi kiñewal, kejuwal egu mvmvluwalu ta zugu, kvme anvkvnuawl rakizuamalu cumueci anta gvbamafiyu tvfaci coyvn, petu nienolu coyvn, cumueci anta gvbamayu cuciken antv ta coyvn, iñciw ta mvley tañi kvme femal, kvme niewal mapu mew feymu kizu inakintule ka femueci inaniekafuy ka, iñciñ ta welulkayawliyiñ fey ka feypitufiliñ cuciken antv, eyi

femgelayaymi, kizu feytufeyiñmu: cemu eyi femyawkefuyi fey iñce femlayaymi pimeketuen feyta, pimeketuafuy. Iñciñ ka fey femal.... feyci zugu, cem cegeay rume xanaleafuy rume mvley ñi wixañpvrangéal antvtulefule rume mvley ñi elafiel jawfeñmu, regalayafiel ta kiñe fasu ko, .... Kofke, wvli pigeý ce mvley ñi wvlael kvme rakizuam mew, kiñe kvme piwkemu zoy ga niepetu pigemekey ga kagelu, cem pipen ta iñce kuzawluwkelafuy ta cuci tañi zoy nieel, cuci nienolu eluwkefuygvn, cuciken antv nienoli iñce eyi alutuan piwigvn feyci zugu, porque kom ta nieel cemkvn tvfaci naq mapumu kom ce kizugelay. Cucigen antv xanaletuli rume pikefuy fvcake ce, kiñe wikéf kofke nienoli eyi welu elutuan, zewmalelmumetuan kiñe rali iyaqel pigeý pu picike ce, femueci poyegeyem, fey kvmeke elugey kiñe vkan kofke lelfvnmú miawlu, yafvtuñmuaymi pigeý. Femueci pu picike ce pu wecekecey wiñokintuletúkey, femueci gvbam ta elugen iñce petu tañi mogelen tañi pu meli folil kvpan tati, feyci zugu nieygvn, kvmeke piwkegeygvn, kvmeke rakizuamgeygvn ka femueci poyekefuygvn ka fey, weza rakizuam wezake zugu elelaenew egvn tati, elelgelan ta vxirke zugu, cumte nielafuy cem rume ce, welu kvme piwkegekan mvten pikeygvn, kiñe vkan kofke ka picin ko falatayay ta antv mew, mvleay cucimu ñi yafvtual, mvrke ka mvley napur petu ta picikeley ta lelfvnmú mew tati, mvte gewelay fantenmu ta mvletunmu ta ixofij anvka, kake anvka kake mapu kvpalu, re komu mvten xemlu, feymu iñciñ ta mvley taiñ gvmfiel feyci picike ce tati, tañi cuciken antv kizu egvn ka fem nietule coyvn ka femueci tañi falintunietual tañi mogen egvn, fantenmu ta iñce pi ta ce, inazuamlay ta pu picike cemu. Femgeci peñi, newentuaymvn ta elael tati kvmeke zugu pu picike cijkatulelumú, cuci nielu coyvn, nilayafuy rume mvlele kiñe pici ce kvme cegepe cuciken antvkvme xempe, kvlfvkvlepe inatuam ta kvme rakizuam, femgeci cuciken antv ta zuamgetuaymvn tati, ka femueci iñciñ cuciken antv niewenotuliyiñ caw zuamtutuafiyiñ, tvfa ga feypikefenew, tvfa ga kejúkefenew, tvfa ga kvnapa ga peñi kvnapa ga fotvm pikefenew, fantenmu gewetulay pin zugu nietúkey ce weñagkvnmú, welu ka rakizuamkey ce cuci ga cem kuñifaj rume bay, cem kuñifaj rume amutuy welu kvme kvzawkvnule tvfaci naq mapu mew kvme puway cucipvle rume puwle, tañi pvjv kvme amuay, feymu ta mvletúkey ta amul pvjvn pin mvley, ayelkangetuy kvme cegelu, entulelgetúkey zugu, tvfa ga femgekefuy, tvfa ga femgeci ga xemi, femgeci zugu ga alkvnurpuy picike cemu, pu fvcakece kvtu ga gvbamkefui, kimkefuy ga zugu pipiegetúkey femueci ta amutuy ce, feycike zugu petu ta pegengey tati, tvfaci lofmu tvfaci mapu mew, fijpvle ka felejey zugu peñi, kakerumey ñi xrvvmvn egvn, welu ka feypvle amuy, ka feyci gvbam mvley, fijpvle xvrlay tañi mogen egvn, welu zugu ka feley. Fey peñi.

**R:** feley peñi, caltu

**Otro E:** fey tati peñi tañi pipen tañi peñi, welu ta pewmagele ta kvme amuleafuy tami kvzaw, kvme xipayafuy, taiñ kimal taiñ pu weke coyvn kvpalele fijpvle mvten no, fijpvle ta pvzkvleleyiñ iñciñ! pu mapucegen ta kimtukunial piciken rewaj, pvxvlefuy ta kake nvxamkan welu ta rume alvafuy ta nvxam ka.

**R:** feley peñi, iñcu ta kvme yeneafiyu tvfaci zugu, tvfaci kvzaw.

### ENTREVISTA 3 (P.C)

Akuyu tami lapvn mew pimupun, mvlerkenmu zuam, kvme zuam. Weyake zuam mvlefulu puwlayafuymvn ci, ka peñimu ci puwafuymvn, kisulelan pipejelan ama rume kvme pvjvtunienu tañi fvca caw tañi elunieetew mogen pvjvtuniefiñ zuamtukefiñ lukutukefiñ, pvramelkefiñ gejipun feymu mvte kuxancegelan, como le dije alvn xipantu amulnien welu petu pvwpvzvlan, petu mvjegkiawlay tañi logko newenkvlakay, hamuh ka fey wixañpvramafiel ka fey newenkvlakay, feymu pemay piken ka, gejipunielkefilu am iñce, ka pu peñi cew zuamtuenew kvme zuamtukeenew, fey kvmey ta tvfey, femgeci newenpewkey ta ce, femgeci zuguñpewkey, cem pipey ga tvfa vytupeymvnmu eymvn, femgeci xawvkey ta newen xawvkey ta rakizuam, fey ta kvmey tvfey, iñcemu ta rume kvmey; feymu tvfa ta iñciñ taiñ mogen fvxa kuyfi elueyiñmu taiñ gvnemapun, gvnecen. Kiñe mojfviñ jemay ta eli faw, tvfaci mapu mew ta el-lay ta epurume mojfviñ kvla rume mojfviñ, kiñe rume mojfviñ mvten eli, kimkelafuyiñ tañi tuntepun tvfaci picirume mapu, kvnalkvlerkey tati ina bafken, woxiññtuñmakefiñ ta kake pu logko tañi entun mapa, plano, feymu kimkefiñ. Feymu picirumelerkey ta tvfa, alvtuwi xolegkvpuay ta ka mvlewe mew, ka mapu mew xolegkvlepuy, vecinuniewigvn ka país egvn, welu faw mvlefuy kiñe rume zugu mvten fel fvta kuyfitumu, amulerkelu anta gvnen, amulerkelu anta zugu feymu ta faci konpay ta kake mojfviñ, fey ta felepay fanten mew, feymu reke famnaqvmelgeyiñ taiñ kimvn iñciñ, iñciñ ta fvta inan taiñ felewen zewma, fvtake wvnen em afi, kisu egvn ta kiñewkvlufuy tvfaci naq mapu yegvn, wigkul pipejelan ama, lelfvn pipejelan ama, mawiza pipejelan ama, bewfv pipejelan ama, menoko pipejelan ama kiñewkvlufuy ta fvcake ce yem, fvcake kuyfike ce yem kiñewkvlufuy. Tvfey egvn ta zugulufuy, gvneyelu wigkul, gvneyelu witan pige yati cew rupakey bewfv, kisu egvn ta zugurkefeyu ci gengelu feymu, zugulufuygvn, nvxamkalufuygvn, feymu feypiwkefuygvn iñce fapige yati vy pige feyci vy elkefuy kisu egvn, fey mvlerkey tvfaci witan feypigerkey ñi vy, tvfeyci wigkul ka zugulufuygvn, iñce ta fapige yati vy pi taci wigkul, pero wigkul no tañi feypimeken pu, kiñe fvca filu cemcey, kiñe pvjv cey fey zuguy, fapige yati vy pi, feyci vy tukulelgekefuy ci wigkul, fey amulepuy amulepuy amulepuy femueci yajkvley ce rupa rupagey xipantu, femgeci ka entumekegey tvfeyci wigkul, gijañmamekegey, gejpumekegey feymu kvmelekefuy ta mogen kuyfi, kvmelekefuy ta fvcake ce yem, kvme rulpa antvlefuy, kvme rulpa xafiafuy, gelafuy ta wezwezka zugun, gelafuy ta fij wescake zugun, kvmelekefuy ta vjcake ce yem, kvme zugu azentukefuy. Feyci pu ce pipeeyu gati zugulu fey ta kintukefuy taci kiñe kim zugualu weculalu zugu weculalu fvcake zugu, fvcake kuyfike zugu, feyta feypikefuy wigkulmu mvlelu, zuguy, lelfvnmu mvlelu zuguluwi ta tvfey, iñciñ anta femayiñ ta fantenmu, femwelayayiñ. Femgeci ta rupay tvfaci futa kuyfi mogen, feyta fantenmu zewma afkvley, iney rume ta felefuy ga zugu, felefuy takimvn kuyfitu mew peñi, femgeci ta felefuy zugu lamgen, cucu piwewlayiñ, feymu kimwelayayiñ tvfaci zugu konpalu tvfaci pu ce, feymu konpay gvnen, iñciñ ta kuyfi kiñerumelekefuy mvten taiñ zugun, kiñerumelekefuy mvtev taiñ rakizuam, kiñerumelekefuy mvten ta gejipun; faw gejpufiyiñ naq mapu wvneltu, vytufiyiñ tañi pipeel ga tvfey waj, tvfeyci fvta mawiza tvfeyci lelfvn, tvfeyci wigkul, tvfeyci kotuwe fij vytugey tati, wvneluw lukutuley ce. Zew vytugey kisu egvn, ka pvrakintugey ta wenu mapu, ka gejpugey puael gejipun wenu mapu, femgeci femkefuy ta gejipun kuyfi zugu gijañmawvn, feymu ka fawpvle pige yati maci, zoy kuyfitu mew gelafuy ta maci, gelafuy maci zoy fvca kuyfimu, cew kalewetuy mogen, cew ta gewelay zewma mvgeltuwn fey wvla ta perimontuy ta maci, elgey ta maci,, malen ta elgey kiñe pici vjca perimon ta elgey, kuxani, cemu am kuxani tvfa pige, feymu

ta zugulgey feytici cew mvlemun ci perimontun feymu ta yegey feymu ta gejipugemey tvfamu ta pefi ci wekufv cem ce, feymu ta tuenew pemay feymu kuxanvn pimey, vyew yegey lukutulgemey tvfey, yelgey muzay, yelgey picin tvkvn, yelgey kiñe fanteci kaxvn fv, kujitu ta tvfey. Fvreneaeen may, cemu am feley tañi pici malen tvfa mvna kuxankvley, cemu anta femniefimi ci pige; feymu feypi kisu egvn tati, iñce ta ayvtufiñ iñce ta macilafiñ welu eyimi mvley tami newentuael, weculafimi, macilafimi maci .... feymu ta zuguluwpayayiñ, fey ta zuguay, iñcin ta fey zugulafiyiñ. Pi taci cew perimontuy, femgeci maci zewmagekey ta mvgeltuwnolu zewma, feymu ta wixakvnugey maci je, femgeci. Feymu kimtukugelu feypilu am ci tufilu ci pici zomo, fey ta mvgeltuy tañi pu peñi pu lamgen felerkey ta tvfa, macirkealu tvfa, xapvm ceay mekey ta gejipun mekey ta gijañmawvn cew tuwi, zew am feypigelu cew perimontuy, yegey rukamu vyew ta fvake gejipun mekey, feymu ta kvymirumey tvfey, kvymi, kvymilu nvxamkay, feymu kimi taci pu logko tañi perimontungen kisu, femgeci elugetuy zugu ta pu mapu, kiñe pen zugu macigerkeayiñ tvfa pi taci wvne macigealu, fey tvfey ci pu logko mvlelu ta wigkul mew mvlelu ta waw mew zewma zuguwelay, kisu egvn zuguwelay, macimu zugutuy, feymu eltuy ñi kimvn, femueci amulerpuy ta maci fanten mew, femueci ta kimkefiiñ cumueci amulerpuael xipantu, kvme xipantu tañi mvleael, weya xipantu tañi mvleael, feypigekefuy ta ce, petu tañi kononmu tvfaci walvg, kononmu ta tvfaci pukem, weneltu ta feypigekefuy ta ce, feypigewelay ce ka ramtutufuy, kvymili tañi maci, cem xipantu ci ta kvpaleay ta tvfa .... pige xapvmgey femgeci feypigekefuy, femgeci zugul zugulyewkefuy ta tvfaci mvlewemu tvfaci mapu mew ta cew mvleyiñ iñciñ tvfa. Femueci amulekefuy fvta kimvn, fvtake gejipun, fvtake gijañmawvn, wewpin pifuy ta fvtake ce, wewpin pero en eso se amanecían hablando porque había alguien quien Le estaba dando ese conocimiento y ahí no se cansaba y los fvcake ce también tenían ese ánimo para estar escuchando, escuchando, tenían ese newen, feymu anta alvley ta yaqel gelay pu, welu ajkvuleygvn kvlay ñi umaq, fewla am femay ce?, femwelay pu! Feymu je ta mvna fij zuamvngey, epeke gvmangefuy, cumay kay gvmajefuliyiñ?!! Cumlayayiñ!, emvez rayiñ mekeal gvman lukutuayiñ vytuayiñ taiñ lelvvn como feypipeeyu, ka pvrakintuayiñ wenu, feymu kvpayay newen tati, fyumu yafvlgepapayayiñ. Felefuy ta mogen kuyfitumu, tvfaci pukem mvlelu tvfa lelvvnmu feyje ta zuguykefui ta fvcake ce, feymu ta kvpakefuy kimvn, feymu ta vytugekefuy ta fij cem mvley tvfamu, pero genolu anta wiriael feymu ta wirigelay, pero fij cemkvn mvley tvfamu fij niey ñi vy, cumueci vytugey tvfa yegvn ta cemkvntu mvley wente pvjv ka felefuy ta kuyfi mapuzgunmu, pero re logkomu mvlefuy, piwkemu, welu goymagekelafuy ninguna cosa, kvme ..... cem rume ta guyvlay ce, cem rume ta nielay vy pilayafuy, porque tvfaci gvnemapun mvleleu, logko mvlelu tvfaci mapumu fey ta zugurkefuy taiñ fvcake ce, zuguluwkefuygvn, ahora piciken ajkvukefiiñ awkiñmu, eyimi wirarvlni mvley ta awkiñ, awkiñ kontesta igualito, ese awkiñ tiene mucho poder, femgeci ajkvkefey tañi zuguluwvn ce, kuyfitumu ka, fewla no. Femgeci amulefuy ta fvtake kimvn fvtake ce yem, feyta kvmevuy ta iñciñ gelafuy ta kakerume, kake zugun, kuxankawvlekefeygvn may! Niekalafuy ta ruka yegvn, gelafuy ta gacal.. kaxvka mamvjam, welu kisu egvn .... tañi cemkvn cumueci tañi xafoael mamvj, azvmakwvn, femgeci rulpakefuy tañi mogen fvcake ce, caja ta gelafuy ka fey cumueci mvley ta caja tvfa gelafuy, welu kisu egvn zewmakefuy ta rag, feymu zewmay caja feymu fey korvy, cumgey ñi amulerpun xipantu amulerpun xipantu zoy zoy azvmuwkaygvn!, Peru pige ta tvyci fesinu feymu ta kvpakefuy taci zoy kimvn, feypvle kvpakvpagekefuy, fyumu akuakugey faw, feymu xipaxipagepay ci kimvn, porque nose estarán cerca?!! Colintaley pikeygvn, felepelay amfe?, entonces feymu kvpay, feymu azvmi tañi fvrael ce, zewmayael kuliw, ka gvkekayael, zewmayael makuñ,

zewmayael camaj, zoy fvca kuyfi gelafuy camaj, gelafuy makuñ; entuñmagefuy tañi xvlke tvfeyci awkan kujíñ, fey ta entuñmagey fey ta kvme sofalgekefuy tati, fey tukugekefuy, fey camajtuy pu malen, pu wenxu ka fey tukuy, femueci tukutuwkefuy ce, zoy fvca kuyfi mew ka. Feye kvpalu taci kañpvle ce, akulu ta nvxam kvpakefuy ta kañpvle egvn pepayalu ce faw, entonces ese kvpali ta feyci gvnen, cumgeci ñi fvwgeken taci kab ufica, cumgeci ñi gvregeken ka fey, y así femgeci kimgepuy kimgepuy, amulerpuy. Feymu después zewmagey camaj zewmagey makuñ, zewmagey ponxo, xvlke ufica gvtantugey; eñumgey pu! Poxomu ka zoy eñumi ce, femgeci amulerpuy ta kimvn, fey feyci kimvn konpay konpay, fey tayıñ kimvn zoy kuyfike kimvn inalewey, re piciken inalewe, inalewey, konkvlepay ka kimvn konkvlepay ka kimvn fey konkvley logkomu. Femgeci jeta amulerpuy tvfaci kimvn peñi tayıñ kiñe mojfvñwegen, femgeci piwvjvpuy ta kimvn wenterupay ta ka kimvn, wente amuy, zoy fvcake kimvn gewelay, feymu ta zuguluwwelay ta mawizamu, wigkul zugulwelafi tañi pu peñi, peñi piwfuy ta wigkul egu ta fvtake waw fvtake mawiza, peñi piwi tañi zugun egvn tati, fey zuguluwwelay porque kalewetuy mogen pu ka kiñepvlekunugey, así ahora miawkey macimu, macimu akukey, fey ta maci kafuy zumawelafiyiñ iñciñ, maci ta piwkeyewelafiyiñ. Maci ta nielu anta ñi kimvn, nielu anta ñi mapuzugun, kim mapuzuguy tañi pu logko, iñciñ kimwelayiñ feyci mapuzugun, feymu ta kacelfiyiñ maci fewla, kacelfiyiñ, rulpawelayiñ tayıñ mapuzugun, nvxamkapay ta pu logko gelay ta jowzugualu, tukulafilu logkomu tukulafilu piwkmu gelay, gelay feyci wenxu; kiñe kiñekafuy welu mvgelkawngelay, gelay mvgelakawvn, feymu jeta kalewetuy mogen tvfa rume kalewey, ka femueci kvpaley ta kartiku pi ta mapuce... fij weya xipantu mvley, maci ta nvxamtuy, pewma ya ahora no mucho hay... feypimekey ta maci: kimwelan tañi pu fotvm, kimwelan tañi pu ñawe, re ka tukutuwnv nietuy, tañi neyehmu kimniefiñ, ahí digo yo otra cosa a los peñi aquí, el resuello nuestro no es como el resuello de los kaxipa ce, eso dice el maci nvxampay wenu pu logko, neyenmu kimniefiñ tvfa yegvn porque estamos todos revueltos nosotros pu! Ellos con nosotros, ellos vienen con nosotros y nosotros vamos con ellos pu! Y hay muchos que se casan con ellos y viven tranquilitos pu, pero el resuello es distinto peñi, el resuello de uno es uno y el resuello de ellos es otro distinto, dice el gvne mapun, ese gvne mapun nvxam ese pu, gvne mapun tañi zugupaken, no que nosotros por sí solo lo vamos a... fey ñi kimvn kimafiel así, ese gvne mapun ajkvtukefiñ ta maci ñi nvxamkan. Yo de muy niño anduve metido macimu, feypimekey kvymilu maci, gvmawtukefuy, kvymi maci rume wesxalerpuay tvfa ta mogen pi, ñoci wixaneñmatuafiyiñ tañi yaqel ta tvfa yegvn pi, fey tañi kuxankawael, gewelayay ta yaqel, re weya xipantu ta kvpaley, rugarupageay... gewelay ta gejipun, gewelay ta gijañmawvn pipigepay ta pu logko, iñce am kimapuzugufulu femueci pikey, kimlafun papeltun pipejelan ama así es que yo tenía todas ideas puro mapuce no más pu, conocimiento mapuce, por eso es que guardé todas esas cuestiones, logkontukufiñ, piwkeluwkvley, foroluwkvley; feymu ta nvxamkaluwpeyiñ ta tvfamu, eymvn anta kvpape pimufiel. Feypimekey, gvmawtuy ta maci, fantenmu a iney ta feypikey, a lo mejor ustedes pueden recorrer por todas partes, pero a lo mejor no les van a conversar de esa manera pu, entonces eso les digo felekefuy kuyfi ta mogen kalewepuay ta xipantu pigeyiñ pero fvta kuyfi pu, mucho más de 50 o 60 años atrás... iban diciendo las maci, decían que iba a ir cambiando los años, por qué, kim gijañmawelay tañi mapu, kim gejipuwelayiñ pigey, zoy zoy ka xipa zugultugey mapu, zoy zoy wvzaliyiñ lawengelu así que feyta mvle mvlegey lawengelu, feymu ka entupen ñi rakizam iñce, zew ga xanakvnufliyiñmu ga ñi fvca caw ga yiñ eletew mvlewe mew, afafuy ga maci piken, afafuy gewelayafuy, así que feymu ta, feymu keta mvleafuy ta wigkawvn fij ka, afafuyiñ ci, pero feymu entuken tañi rakizaum, cemu mvlemvlegey ci maci tvfa, bakey

maci puwi ñi fentemogael, bakey, welu ka wixapvrakey ka maci, y ka mvley wenxu maci fantenmu, así que feymu rakizuamken, afkarkelayafuyiñ ci ta iñciñ tvfa! Piken, amulekarkeafuy ci taiñ mogen, feyke ta azvmwelayafiyiñ mapu zugun, piken. Feymu ka entukaken, eymvn am miawlu tvfaci zugumu fey ka xipaxipagekafuy ta ka xipa cemu taci mapuzugun,... ka fey ta mvley ta fvta yafvluwvn, fvta yafvluwvn ta tvfa jemay, feymu afkarkelafuyiñ ci piken, kisutu newentuwken, kisutu amulepe pileken, tvfa fey tañi rakizaum iñce kisu, iñce ta nielafun ta caw tañi eluaetew ta kimvn, ñuke ta mvlefuy ka, ñuke fey zew piciken.... fey amutuy, ka mapugetuy, caw amuy kecu xipantu nien peno!? Kecu puwvln ci puwvllan ci fey amutuy ta kake mapu. Fey ñukemu xemvn, ñi ñuke tvfey pvle miawlenew cew kuyza uficayael, cew ñi kuyzayael kujiñ feymu ta xemxemklen, iñciñ ta kecugefuyiñ, welu kakelu zoy alvkefuygvn, iñce zoy inangen, ka kiñe peñi peñi zoy inangey nien, petu mvlepelaafuy porque amutu... tañi ñuke yem petu... fuy ka kiñelefuy ... pero fenten eleyiñmu taiñ caw (en este tramo no lo logro entender, pero además habla en castellano).

Femgeci amulefuy ta xipantu feymu ta kimwelayiñ taiñ kvme kimvn, kimwelayiñ taiñ cumueci taiñ kvme amuleafel, kvme rvptuleafel kimwelayiñ, feymu cew ta fawpvle pigen rvkvkelan, amuan piken, mvlele yael mvlepe, mvlenole mvlenole mvlekilpe, uno yafvtulayay rume uno como que conversa mejor pu porque hay alguien como que lo está alimentando, pero hay que tener fe, así peñi, feley ñi mogen ta iñce. Feyci nvxam ta eluwayiñ, feyci nvxam ta gewelay tvfa, afí, eso es muy interesante que todos lo sepan, zuguluwkefuy ta fvcake cetvfaci wigkul mew mvlelu pipejelan ama, es zuguluwkefuygvn, fey ta elkefuy ta vy cemketu mvlelu ñi cem pigeael tañi vy fey ta elkefuygvn kisu egvn, feymu entukefuy kimvn ta pu fvcake ce fey ina nentuniekefuy gejpulekefuy, gijañmawkvlekefuy, wewpikofuy para que todos los otros también ..... Felefuy fvtake kuyfi pifuy tañi fvake xem ce yem, así es que wvzamfilu am iñciñ, ka kimvn nietuyiñ ajkvтуwelayiñ ta feyci zugu feymu ka fey kisu egvn ta wvzaeyiñmu, kisu egvn ta kiñepvlekvnuwigvn, femgeci kalepuy kimvn, kalepuy rakizuam. Kvme fuy kintuyawli tvfaci zugu ta pu peñi, femgeci cey ta cuciken antv zoy amukaafuy ta, xawvkaafuy ta newen, xawvle ta newen faw naq mapu pvle ka cew zewkey zugu, cew mvley taci fvtake logko, feymu ka mvlefule fvtake mvgeltuwvn, feymu ta ka femueci konpatuafuy faw, feymu ta zoy newengeputuafuy tvfa mapu mogen, nietuafuy zoy keju, feymu ta zoy amuletuy ta mapu kimvn, mapu zugun. Kvme zugu miawvlfuy tati, welu cogputukey ta wenu, feymu ta cogputukey feymu ta konvmgetukey ta ka kimvn mew, ka xipa kimvn mew feymu ta konpukelay, feypvle mvten kiñepvleputukey, amujefule kvme faleci papel, inakvnugey, miñcenaqvmkvnugetuy, pici entuñmagey tai zoy kvme mvlelu tañi konkvlen logkomu kisu egvn, cómo le puedo decir? La palabra más valible eso lo van sacando unos por uno, uno por uno, hay haciendo un estudio ellos, entonces eso lo hacen valer, pero los principales, lo más valioso como mapuche, no lo toman porque no les conviene,... tvfa yegvn mvtutuay tañi mapu ta tvfa yegvn ka piniegetukeyiñ, cew am mvntupeafuyiñ? Cuando kisu egvn ta gengepay zew, iñciñ ta zuamtunieka fuyiñ mvten taiñ kejuntukogael, kisu egvn ta zew rume antukapay ta fvtake rag, fey iñciñ tvfa elugekatukeyiñ mapu gijalgetukeyiñ welu kvmewelay kujiñ, gewelay kujiñ, kejugewetulay rume xanaleyety mapu kacu wefwelay, kujiñ pelay ñi iyael, kvme zugu am tvfey peñi? Ka fey feypituygvn le entregamos tierra a los mapuche los indios pigeiñ, no mapuche, le dan tierra y no lo trabajan, no lo hacen producir, pigetuy ce ka fey. Pero eso axulewey, rume entupaygvn ran feymu kvmeley kisu egvn ka... de alguna forma entunieñmuayiñ, por la planta, por los animales, los animales le ponen precio ellos pu, un animal le puedo decir tanto vale y no lo

toman en cuenta, y si uno anda apurado obligado a entregar al precio que ponen ellos y así cuando va a salir el mapuche. Feleweyiñ ta tvfa, femgeci amulvrpuy ta koyba zugu tvfa yegvn feymu ta mvgeltulafiyin newe ka, pero tvfa ñi peñi miawi, ey mu ka puwigvn feymu ta mvgeltukefiñ ka, wece wnexu ey mi tukulfimi logkomu tvfaci kvme zugu, amulafimi, amulafimi, wece wenxu ey mi, tvfa ka miawi kafey ka fey may ta, kiñe mojfviñ, yaq ajkvtuleymu, feypimekepay kiñe fvca ce ga, fvnien pigemey akulgey iñce ñi ruka mew, fey nvxamkapay pikatuaymvn. Por eso les digo este es un granito que en esa tierra si es buena tierra, hay va a producir kvmetuay, xemtuay tvfeyci zugun va crecer esa semilla, pero ey mvn kvpa nvxamtunofilmvn... no va a crecer nada, xemlayay wvl-layay ta fruto pi ga, futuro también, piciken ka xipa zugun ci tukulafiyiñ, porque así va sembrando la palabra hoy día pu!, iñce ta nien ta mari reqle xipantu iñce ta kim wigka zugulafun pu, no sé si declaro bien mis palabras en castellano, no sé, pero antes yo no sabia, no podía hablar en wigka, puro mapuzugun, porque cew xemvn me tenían encerrado, hay servir servir no podía salir, había harto trabajo, pero alimento había poco, kuxankawvn, entonces yo les doy esa palabra a ustedes, no gozo más palabras sufridas, palabras penosas, kuxankawvn zugu, kuxankawvn nvxam, pero yo no quiero quedar ahí, amulean, zugulean porque mvlepey alguien tañi tuaetew kuwvmu wixañpvmaetew, mvley tati, ...mvley ce akukey ta newen re kvme kimvn mew, re kvme rakizaum mew fvlpakejey ta newen, wezwez zugu pipigey ce, ka fey fvlpakey wezwezke ce, wezwezke rakizuam, fij ta mvley tvfa ta naq mapu ce, wezwez kimvn, kvme kimvn mvley, weñen kimvn mvley, saltiawvn kimvn mvley, ese newen ka fey tañi miawvn tati y así kvmelepulay ta mogen, jvkangerpuy ta mogen, welu jvkaliyiñ cumayiñ, cew amuayiñ mvley taiñ mvleael feymu mvten pu, feymu jemay ta fvrenien piafiyiñ ta fvca caw kvme newengeley ta mogen, xalkatugeay rume welurumekey ta xalka, rvftugeafuy rume cem rume weza zugumu newentunieeyu tañi fvca caw ta ce kiñepvle rupakey ixofij wezake zugu, wezake rakizuam, kiñepvle rupakey. Fey am ta gejpuniegelu fey am ta lukutuniegelu, naq mapu gejpuniegey vytuvytuyegey kvmeleñmuafun pipiegey, yafvgeleci pipiegey, kejufemkey pu kejufemkey... en vida pi ta ka xipa ce, sí pu, así que... una conversa del conocimiento mapuche.

**Otro:** kvmeafuy amulelafiel ta picike ce kvpalelu logkotukuael tvfaci zugu, ka weceke ta ka fey ka, kiñekemu iñciñ ta ajkvtukelayiñ fvtake ce wvnenke ce tayiñ pietew feyta kvme zugu ta tvfa feymu ta iñciñ ajkvtukeyiñ feyta piwkemu puwkey ci zugu. Fey mew ta fij antv iñciñ ta ajkvtuleayiñ, famgeci naxamkaleayiñ xawvliyiñ. Kiñe kvzawmu iñciñ tvfa xawvlepayiñ welu ta iñciñ ka fey ka nietukafuyiñ fvxa zugu kiñe gvbam pegelafiel ta picike ce pegelafiel ta weceke ce, feyci zugu ta piken ka peñi.

**Entrevistado:** feyjemay fey, feyta nvxamakey tami rakizuam ka, rakizuamnole gvbamgey rume ga ce ajkvtukelay newe, pero kisu entuy ñi rakizam ce, kisu gejpuley mariluwkey kisutu, feley tati.

**Otro:** ramtulafeyu kisu tami tuwvn, iney pige, cew tuwi... Ka antv kimlayafuyiñ cew ñi tuwvn tvfeyci fvta wenxu eluetew zugu piliyiñ.

**Rodrigo:** fey peñi rvf zugu tati, kvmeafuy taiñ kima el cew ta jeqimi, cew xemimi.

**Entrevistado:** Iñce ta cew xemvn? Pici lof koyam pige tañi cew tuwfun, welu fewla ta tvfam u ta mvlepa... Pige... no entiendo.

Fey ta epu rume mojfviñ presidentegey cuando llegó el golpe, así que feyta azkvnu y zugu fey tayiñ wemvgenoa el fey mejor meziawayiñ pi, aceptó la parcela, pero acuerdo con Indap, entonces así se parceló esto, como yo le había dicho que yo no quise, porque yo estaba acostumbrado a trabajar en colectivo y ahí ganando un pequeño sueldo jornal, y así estaba acostumbrado y así trabajé y así quería seguir. De primera fuimos más, harto

también los que no queríamos, entonces ahí estuve metido yo, pero como konsekaniewkey ta ce jemay feyta zoy ayvy consejo ta ce jemay, mejor ey mi tami kaxvn pvjv alugeaymi papel feymu gvneñmuaymi ta mapu tvfamu iñciñ ta kiñewkvleyiñ, welu kiñekentu kvme kvzawkey kakelu kvzawkelay, como le dije delante pu yo tenía que darle permiso a la gente y después al otro día no aparecían y después querían que siempre su día fuera anotado para ellos pu, entonces eso no me cabía en la mente, porque ahí me traicionaría a mí mismo, porque yo soy dueño de casa y si le estoy puro facilitando a otros yo me voy achicando pu, mi ración, igual la cooperativa era nuestro pu, pero de entre todos pu .... (habla en castellano)... feymu anvpatun faw tvfamu cew ta yemumepen feymu mvletun tvfa, como dije ya el 69 llegué ahí en la noche ....puh akun,..... con mantita al hombro, ka picin mvrke por si no nos daban ....

**Otro:** ey mi tami vy peñi?

Yo me llamo Pedro Segundo Cañupan Ñamkuleo.

#### Entrevista 4 (L.L)

**E=** Entrevistado

**G=** Gabriel Llanquinao (entrevistador)

Fey, amuay yu nvxam, kiñeke ramtun mvley tvfaci nvxam mew. Wvneluw mew tami vy ka.

**E:** iñce ta Luis Humberto Lafiw pigen ta iñce, mapuce iñce

**G:** feyti mapucegen mapunzugun mew, cumgelu anta mapuce mapuce pigekey

**E:** kuyfi mew ta akurkey ta mapuce faci mapu mew, después ta akuy ta pu wigka, fey ta keway ta pu wigka egvn, fey ta mvntu mapugepay ta pu mapuce. Fey ta kiñepvletuy ta pu mapuce, wigka ta gen mapugetuy feymu ta iñciñ picin mapu mvten ta nietuyiñ, ta wvla may ta zoy gvnezuami ta pu mapuce, nietuy estudio kom fey, feymu ta petu recuparetuy tañi mapu

**G:** cumgelu kay mapuce wiculey wigka mew? Cumgelu xvrlay mapuce egu ta wigka?

**E:** es que mapuce ta vxirtuniegey pu, kvzawlay pigekey, cofv ka kiñepvle niegetuy ta pu mapuce tati.

**G:** feyti wigka tañi pin, welu iñciñ cumgelu anta mapucegeyiñ pikeyiñ kay? Cem am ta niey pu mapuce wigka tañi nienon, cumgelu wiculey ñi kimvn wigka egu ta mapuce

**E:** mapuce ta wiculey tañi mapuce zugun mew, feyta caf mapuce kimuwi tañi nvxamkan, wigka ta kimlay mapuce zugun.

**G:** ka cem zugu am ta niey pu mapuce?

**E:** tañi kimvn, tañi gijatun eluwvn ka niey kakewmey wigka mew, tañi gijatun tañi gejpuael, we xipantu ñi niael kom kvme kexan ñi pvramael feymu ta gijatukey tap u mapuce.

**G:** cew rume amule mapuce ka mapu iñce cem kimvn nien piay mapuce kay, cem zugu?

**E:** mapuce ta estudialu feyta ka wigka zugukey pu, pero estudianolu ta re mapuce zugun ta kimniey pu.

**G:** welu fvtakece mu kay kuyfi cumueci ta mapuce mapucegerpuy cumueci kimvrpuy ñi kewvn fvtake, kuyfi picike kimtukurpuy yenierpuy ta fvtake ce tañi zugu.

**E:** re ñi caw mew, re mapucuzugulgey ta picike ce feymu ta kimvrpuy tati, iñce may ta ñi caw, ñuke, liwentu: wixage anay kvxaltuge anvntukuge tetera matel, fij fijantv tati fij puliwen, femueci iñce ta kimvn mapuce zugun, ka kvme gvbam, kvme cegeaymi, kvme respetakeaymi femgeci gvbam ta alugeken kuyfi tati.

**G:** fey mvlenmu feyti mpuce kimeltun mapuce gvbantun pemay pu wekece yerpuy tañi mapucawael, welu cumuelu kay feyti kiñeke pu weke ce feyci zugu goymarpuy.

**E:** es que logkontukulaygvn pu, logkontukulaygvn ñi mapucegen, kiñeke ta zoy wesakelelu turpu inarpulay feyci zugu pu, kimfuygvn jemay tey welu mapuce zugun ñi rulapayael goymatuygvn pu, welu kimniefuygvn tati.

Iñce zey zoy kecu mari xipantu nien feyta mapuce zugulekan tati, iñce eluenuw ñi ...ce mapuce fey mew ta inanierpun tañi mapucezugun femnole kay iney no rume compañalayefenuw ñi mapuzuguel, feymu ta goymakerkey ta ce.

**G:** cem zugu mew mvley mapuce ñi mapucewkvleael petu?

**E:** tañi kimvn mew tañi respetawvn mew, tañi gijatuken pu mapuce pu, feymu ta mageluwigvn feymu ta mapuce zuguwkeygvn, feyta felerpuy tati

**G:** feyti gijatun mew mapucewkvlerpuy ce yenierpuy ñi az mogen pemay, cem zugu mvley ñi entugeael gijatun mew iñce ta mapuce pilerpuael?

**E:** fey ta logkokvnugekey ta kiñe comunidadmu ta kiñe mapuce feyta yenierpualu feyci zugu jemay

**G:** cem zugu mvley ñi kimael ta pu logkolelu wvnenkvlelu tañi mapucelerpuam, cem zugu mvley tañi kimtunieael tañi kiñen antv ta mvlerpuael ta mapuce?

**E:** fey ta fotvmgelu fey ta inanierpuy feyci tradición nielu mapuce pu, kim mapuce zugule feyta yerpuay kimnole kay fey re wigka zuguletuay.

**G:** felel kay zugu cumueci am ta mapuce kiñen antv mapucelewerpuay, kam wigkaway, mvlejele rume pu wigka, ragikonpujele rume pu wigka mew, waria mew kvzaw mew fij zugu mew, welu mapuce mvley ñi mapucewkvleael.

**E:** fey tañi el apellido por eso ser mapuche nunca se va cambiar, turpu cambialayay pu wigkamu rume ta gibakonkvlele feyta mapucegeay pu.

**G:** nien mew ñi tuwvn, nien mew ñi kvpan, welu ka cem zugu mew feyta ta mapuce pigeay kam iñce ta mapuce piay cumgen antv?

**E:** mvlefuy ñi mapuzuleael, kimnole mapunzugun welu cijaktule fey ta kimay ka, tvfa ta kom pu wekece ce mvlelu feyta re cijkatunmu ta kimvrpuygvn tati.

**G:** cumgelu kay fewka pu xemce ka pu wekece mapunzuguwelaygvn?

**E:** es que ajkvtukelay tañi puy aj, tañi pu fotvm, ñawe niele pu ce, iñce jemay ta mapucezugulkefuiñ, vbkantulelkefiñ tañi kure ta tvfey feyta turpu logkontukukelay pu.

**G:** faw ta mapunzugukefuymvn eymvn?

**E:** may iñce mapucezuguken xawvnmu ka mapucegenmu feyta re mapucezugukefiñ, feymu ta goymapulan tañi mapucezugun.

**G:** kuyfi mew, gijatun pipeymi, cumueci azentuniegefuy tvfaci zugu pu weke ce tañi logkontukurpuael ka tañi amulerpueael, feypikey ta vyew tañi mapu mew, iñciñ ta mapucegeyiñ mvley tayıñ gijatun welu ta fantepu petu azentuniefiyiñ, cumueci kuyfi ta azentuniefuy tañi gijatun ta ce?, kom cumueci ñi xipaken?

**E:** tañi purun mew tañi coyke ka mvley, feymu ta lukutun mew, gejpunmu feyta feyci zugu azentunierpuyiñ tati.

**G:** ka mvley ta mapu, pu wigka tañi akun mew, cem zugu am entupay pu wigka kay zew ta mapuce petu eli tañi mapucegen?

**E:** es que kvzawpay pu, wigka, mapuce picikenienmu mapu feyta kvzaweli ta wigka

pu, mapuce ta zoy niekelay ta yaj fotvm picike niekey feymu ta zoy mvlekefuy ta mapu, feyta ahora ta wigka reke mvletuy ta pu mapuce.

**G:** cumgelu kay felewey pu mapuce?

**E:** tañi picinienmu ta mapu pu, wigka ta nvñmatueyu tañi mapu kuyfi feymu ta felerpuy tati.

**G:** cumueci ta pu gen pvñeñ gen fotvm, mvlefuy tañi eluafiel pu weke ce ñi mapucegerpuam.

**E:** taiñ zomo tañi, tañi fotvm kiñeke kuregekey ta kuyfi feyta mafvkey ta ce, feyta mafvkey kawej, plata ufica ka wvlkey, iñce tañi fotvm mew ta mafvn tati, feyta ta wvla mayta gerpulay feyci zuguwigkawtuvgvn feymu ta petu goymatuvgvn tañi mapucegen.

**G:** mvley gijatun ka fewla xipay tvfey ci mafvn, mvlefuy ñi entunierpual kuyfike zugu ce? Ñi mapucewkvleam

**E:** si, iñce ta ka kuregele tañi fotvm tati mafvan pilen tati, feyti mafvn mew xipakey kvmeke nvxam, kvmeke gvbam, gen ñawe ta gvbamtuvgvn tañi ñawe femucilerpay kufi, feymu ta ayykefiñ ta mapucezugun, mapuce mvlerpun.

**G:** ka zugu kay mvlekefuy, fewla xipay ta gvbamtuvgvekey tap u weke ce tañi yeneiam ta zugu ñi konael ta gijatunmu, fantepu faw konkey gijatun mew pu weke ce.

**E:** ajkvтуkeygvn mvten pero kim mapuce gijatulaygvn

**G:** fey cumay kay pu fvtake ce feyti pu weke ce kimnole mapuzugun

**E:** kim mapucezugulu despues ta comunidad va a tener que contartar no más, alguien que le venga a traducir las palbras pu.

**G:** may, welu pu fvtake ce kay kimeltuyafui pu weke ce kiñen antv ñi kimvrpuael egvn?

**E:** femfuy pero logkontulaygvn kiñeke wesake wenxu pu.

**G:** welu logkontulaygvn kam pilaygvn tañi lokgotukuael egvn.

**E:** yewentukuwkeygvn ci ñi mapucezuguael feyta kimlan tati.

**G:** may, welu eyimi tami rakizuam mew cumuelu ci kay pu kiñeke mapuce ta yewentukuwkey.

**E:** tañi wigka wenigelu feymu pu, re wigka wenigeygvn fey ta yewentukuwkeygvn.

**G:** cem am yewentuygvn kay?

**E:** ñi cumueci ñi zuguael

**G:** poyelaygvn ñi kewvn. Cumueci kay pu mapuce poyetuafuy ñi mapucezugun? Cem kimvn am niey tvfey ci kewvn, cumuelu am feytaci kewvn ka faney ka wigka kewvn egu reke? Cem zugu am niey ta mapuce kewvn tañi poyeael.

**E:** cijkatule feymu ta kimvrpukeygvn pu, re cijkatunmu fey ta mvlerpuay feyci zugu, femnole kay ta aftuay ta mapuce zugun.

**G:** may. Welu kuyfi mew kay, eyimi feypipeymi fvtake ce gvbamtuvgvuy tañi pu fotvm, ñawe kom, feyci gvbamtuvgvuy mew kay cem zugu elugefuy fkuyfi ta pu weke ce, cem pifuy pu fvtake ce ñi gvbamtuvgvuy mew.

**E:** Tañi yerpuael feyci zugu, gijatun cumuecigeken mafvn kom, kujiken pu fvtake ce, tañi respetageael kvme gvnam mvleael feymu ta mvlekey kuyfi zugu pu, fey ta iñce picike kimnierpun ta feyti zugu jemay feymu ta nvxamkaleyu tati.

**G:** may feley, welu mufv xipantu niey zewma picike ce kuyfi elugey gvbam? Eymi ta cumueci tami xemvmtugen, kam zewma wece wenxuy ce elugey ta gvbam? Zew vjca zomoy puwi ñi xipayam?

**E:** picike ce kimvrpulu fey ta elugey fey pvrvm kimtukunierpuy tati, cumueci ñi gvnamkaken pu fvtake ce, femu ta felerpuy kiñeke ka, iñce jemay ta de la edad que

tenemos nosotros kimniefuyiñ tati, welu kiñeke mvten ta mapuce zugulerpuy pu.

**G:** may, cumgelu ci kay femi ce? Kiñeke mvten ta yerpuy kiñeke ta yetulay ta nvxam?

**E:** yewentuwplay ci pu ce feyta, iñce ta siempre feypiefuy ta ñi pu weni pu... mapuce zugukeaymi, mvna kvmey ta feyci zugu, kan antv cumli rume, fey ta gelayay ta mapuce zugun, gijatun rume ...lay ce, re azkintulerpuay mapuce zugulayay pu, mapucemu gijatulayay.

**G:** welu kay cumlerpuay ci zugu falele? Cem zugu mvlefuy ñi nvtuel ta pu gen fotvm, pu weke ce ta kiñen antv yenierpuel tañi mapuce mojfvn?

**E:** fey ta zoy kimlan tati cumlerpuel kan antv, amurpulyiñ iñciñ, feyta taiñ fotvm ta mapuce iñciñ piay pero kimlayay, mapuzugulayay pu, kimlayay cumueci ñi gijatun ñi caw kom, feymu ta iñce ta de repente, feypiken iñciñ gewenoliyiñ de repente, fey ta gelayay ta mapuce mapuzugualu entualu ta xawvn.

**G:** welu fvtake ce kufi mew mapuce zugunolu kaxvtukepufuy mapucezuel? Kam kisu yekefuy ñi zugu ta pu weke ce?, kisugvnewkefuy pu weke ce kam pu fvtake ce kaxvtukefuy zugu tañi yenierpuel mapuce zugu, mapuce feyentun kom?.

**E:** es que kiñeke mvten ta logkontukurpuy ta mapuce zugun pu, iñce jemay epugefuyu tañi wenxugen, inan peñi turpu kimlay pu, xvr reke ta mogefuyiñ tati mogelerpuy ñi fvta caw mew ajkvtukey pu cumgeci ñi zuguken ñi caw, ñi ñuke, pero logkontukulay pu, iñce mvten ta logkontukurpun tati, ka kiñeke ñi lamgen, welu ñi lamgen kiñe mvten ta zoy elvrpuy ta mapuce zugun, cumueci ñi gijatun cumueci ñi nvxamkan, kakelu lamgen ta femlay pu.

**G:** kuyfi mew fvtake ce mew kvpaley tvfaci gijatun pikey ce, iney kay konkefuy feyci zugu mew, pu wenxu pu zomo kam xvr konkefuygvn?

**E:** wicuke konkefuygvn tati, ta wvla mayta xvr gijatutuygvn, kuyfi ta wenxu wiculekey, wicu gijatuy ka zomo ka wicu gijatuy, ta wvla kom xawvtuygvn, tati pu zomo kiñe wenxu kim gijatunolu feymu fey ta kom xawvtuygvn pu, kiñke wenxu mvten ta kim gijatuygvn, kim zuguyhvn cumgeci ñi gijatun gejipun, ka zomo ka felerpuy pu kiñekeley mvten.

**G:** welu kuyfi mvlen mew purun, fantepu konpay purun mew ce miawi ta kiñeke ta mapunzuguy kiñeke mapunzugulay, kuyfi mew may ta flekepufuy, vyew iñce ñi mapu mew ta pu weke ce mapunzugulzy kaxvtugey mapunzuguleaymvn pigekeygvn, faw kay cumlefuy feyci zugu?

**E:** kuyfimu ta femkefuy pu, ta wvla mayta wigka zuguygvn, sapatutulekelafuy ta pu purupelu, re xilxag hamuh ta wvla ta sapatutuleygvn, fey ta kalerpuy tati.

**G:** tuntepumu kay ci kalerpay zugu, tuntepu am ci pu fvtake ce upentuy ñi kaxvtuel feyci zugu gijatun mew, kam konpanmu pu wigka, pu wigka konpay feyti gijatunmu.

**E:** no nunca wigka konkelay pu, tukugekelafuy gijatun mew, re kamapu ta azkintulekeygvn mvten, ta wvla mayta magelgey wigka.

**G:** fey cumgelu am kay fij pu mapuce gaymay tañi azentunierpuel ta feyci zugu ka tañi mapuce zugulerpuel.

**E:** tamu ta logkolekefulu maci kuyfi ka kisu ñi zuam ka xipatum, fey ta re wigka akulkey ta kufi mew pu, tukupay pu wigka, mesa manteltuley, kuyfi ta femkelay ce. Feymu ta ka felerpuay kakelu pu kiñeke, ka kiñeke may ta kuyfi ta kimniey cumuecileken feymu ta felerpuygvn tati. Despues ta wicuntuwi ta feyci maci feyta newe gewetulay ta wigka, kuyfi ta extranjero kom akukefuy pu.

**G:** welu kake fvtake ce kay pu papay kuyfi mew kvpalgelu tvfaci zugu cem pigvn

ñi rakizuam mew kay?

**E:** no ayvlafigvn feyci zugu pu, kaxvtukefuygvn pero topalaygvn pu, ajkvtugelay.

**G:** fey tañi wecuam tvfaci nvxam ka cem zugu mvlefuy?

**E:** tañi cumueci eluwken ta mapuce eluwvn pige y tati fey ta petu ñi xipanon fey ta zuguwkey ta epu ce, tañi kvme amuael wiñokintunoael feyta kuyfimu ta kvpalerkey tici zugu feymu ta inaniepuygvn tati.

**G:** kvmey ñi konpan pu wigka mapuce mu?

**E:** iñce ta mvte ajkvkelan ta wigka rume ayentugekey ta mapuce, kiñeke wigka, indio pige y ta wvla may ta zoy respetagetuy ta pu mapuce tati, zoy silisawlu ta mapuce.

**G:** feley fentupuay may tayu nvxamkan, kiñeke zugu xipay ka kiñeke xipalay, tayiñ cumleypual.

**E:** iyael ka kaletuy tati, kuyfi ta mvlekefuy mvjokiñ, mvlxvn fij, fewla feyta re wigka iyael igetuy.

Feley, fentepuy tati.

