

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POST GRADO
MA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAÍSES ANDINOS
PROEIB Andes

**DEMANDAS Y OPINIONES PARA LA ENSEÑANZA DE
LA LENGUA MAPUCHE EN CONTEXTOS URBANOS,
COMUNA DE CERRO NAVIA SANTIAGO DE CHILE**

José Lupercio Calfuqueo Nahuelpán

Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón,
en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención
del título de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe
con la Mención Formación Docente

Asesor: Dr. Pedro Plaza Martínez

Cochabamba, Bolivia
2001

DEDICATORIA

Quiero dedicar este trabajo a mis padres, don Francisco Calfuqueo Aillapán, doña Marta Nahuelpán Lizama, como también a mi querida compañera, amiga y esposa Gloria Ximena Liempi Marifilo y a mis hijos; Wakolda Rebeca y Kim Ishi Calfuqueo Liempi.



Jardín Infantil “**Rakiduan**” comuna de Recoleta Santiago de Chile

AGRADECIMIENTOS

Por haber permitido realizar la investigación y la elaboración de esta tesis, el autor da gracias a:

Dios creador de los cielos y la tierra, por haber concedido la oportunidad de hacer realidad mi sueño, a la señora Rosa Muzzi, Coordinadora Técnica de la Corporación Municipal de desarrollo Social Cerro Navia y por su intermedio al Sr. Santiago Aranzaes Director de Educación, a la señora Andrea Aravena jefe (s) de la Oficina Asuntos Indígenas (CONADI) Santiago, a la señora María Pinda dirigente de la Asociación mapuche Catrinhuala, a la señora María Huichalao dirigente de la organización Kiñewkleayñ Rakiduum. Al señor Miguel Arce, Director escuela N° 384, a la señora Ximena Vara Directora escuela N° 387, como también a los y las docentes quienes participaron en la investigación, a los padres de familia y estudiantes de ambas escuelas, a las Directoras de los Jardines Infantiles de JUNJI. A mis amigos y compañeros Adán Pari y Fernando García, así mismo a Carlos Vargas y Verónica Albornoz, quienes colaboraron de una u otra forma en que esto sea una realidad. Muy en especial a Gloria Liempi, a Wakolda y Kim Calfuqueo, por su apoyo, paciencia y comprensión. A mi Profesor y tutor, Pedro Plaza, y a tantas otras personas quienes colaboraron en este trabajo.

RESUMEN

Frente a la problemática latente de marginar el aprendizaje escolarizado de lenguas originarias, en contextos urbanos donde hay presencia significativa de población indígena, como es el caso de las comunas de la región Metropolitana de Santiago de Chile, con una fuerte afluencia de población mapuche, fue necesario investigar la situación, las condiciones y las posibilidades de incorporar el aprendizaje y uso de la lengua originaria en la educación escolarizada. Para ello, se planteó identificar las necesidades básicas de aprendizaje de estas poblaciones.

Más allá de existir criterios que rescatan y revalorizan las lenguas y culturas originarias, como es el caso de la Reforma Educativa y experiencias de educación intercultural bilingüe (EIB), existe unanimidad por parte de los propios actores educativos, en la necesidad de plantear una educación basada en la revitalización de la identidad social; la argumentación resalta la predisposición de aprender, recuperar y utilizar la lengua, la cultura y la identidad étnica de la población mapuche, particularmente en niños y jóvenes, mediante la educación escolarizada.

Estas demandas sociales forman parte de la dinámica participativa que se ha iniciado a partir de la organización de agrupaciones culturales, a iniciativa de los propios pobladores mapuches en la ciudad de Santiago.

En resumen, estas demandas de los diferentes grupos sociales podemos sintetizarlas en tres puntos:

la necesidad básica de aprendizaje de los padres de familia, docentes y estudiantes, tiende hacia el aprendizaje del mapudungun a través de la educación escolarizada,

que el mapudungun, como lengua originaria, constituya una lengua de enseñanza y aprendizaje conjuntamente al castellano y,

que los estudiantes, aprendiendo el mapudungun como segunda lengua en la escuela, a través de la EIB, adquieran un bilingüismo fluido, útil a sus necesidades comunicativas y de revitalización cultural.

ABREVIATURAS

En esta tesis se usan las siguientes abreviaturas.

5 P 10	(5) Número de Pregunta, (P) Padre, (10) Número asignado.
6 M 13	(6) Número de Pregunta, (M) Madre, (13) Número Asignado.
6 TA 1	(6) Número de Pregunta, (TA) Profesora, (1) Número asignado.
7 T 8	(7) Número de pregunta, (T) Profesor, (8) Número Asignado
Art.	Artículo
CMO	Contenidos Mínimos Obligatorios
CONADI	Corporación Nacional de Desarrollo Indígena
Dcto	Decreto
EI	Educación Intercultural
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
Inc.	Inciso
INE	Instituto Nacional de Estadística
JUNJI	Junta Nacional de Jardines Infantiles
L1	Lengua Materna o Primera Lengua
L2	Segunda Lengua
LOCE	Ley Orgánica Constitucional
MINEDUC	Ministerio de Educación
NEBA	Necesidades Básicas de Aprendizaje
OF	Objetivos Fundamentales
OFT	Objetivos Fundamentales Transversales
R.E.	Reforma Educativa
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	i
AGRADECIMIENTOS	ii
RESUMEN	iii
ABREVIATURAS	iv
ÍNDICE	v
CAPITULO I: INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO II: ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	4
2.1. Planteamiento del Problema	4
2.2. OBJETIVOS.....	10
2.2.1 Objetivo General	10
2.2.2. Objetivos Específicos	10
2.2.3. Preguntas de Investigación	10
2.3. JUSTIFICACIÓN.....	10
2.4. METODOLOGÍA	16
2.4.1.Caracterización de la Investigación	16
2.4.2. Tiempo de Duración del Estudio.....	18
CAPITULO III: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	19
3.1. Algunos Apuntes de la Realidad Sociolingüística.....	19
3.2. Realidad Educativa de Chile	23
3.2.1. Cultura y Aprendizaje	27
3.2.2. Nuevas Propuestas de Aprendizaje	31
3.3. La Educación Intercultural Bilingüe	34
3.3.1. Bases Jurídicas Sobre la EIB.....	39
3.3.2. La Presencia de la Lengua Mapuche	43
Vocales, Semiconsontes y consonantes	45
3.3.3. La Interacción Lengua y Aprendizaje	46
3.4. Educación Bilingüe	47
3.5. Bilingüismo	48
3.6. La Lengua y su Relación con las NEBA.....	50
CAPITULO IV: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	53
4.1. Descripción de la Zona de Estudio.....	53
4.1.1 Área laboral de los Padres de Familia.....	55
4.1.2. Categorías y Grupos Ocupacionales.....	55
4.1.3 Grupos Familiares.....	56
4.1.4 Asociaciones y Organizaciones Mapuche.....	57

4.2. USO DE LENGUA	62
4.2.1. Uso de la Lengua, según los Padres de Familia.....	64
4.2.2. Uso de la Lengua, según los Profesores.....	68
4.2.3. Uso de la Lengua, según los Estudiantes.....	70
4.3. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA.....	71
4.3.1. Lugar de Enseñanza de la Lengua.....	71
4.3.1.1. Según los Padres de Familia.....	73
4.3.1.2. Según los Profesores	75
4.3.1.3. Según los Estudiantes.....	79
4.4. IMPORTANCIA DE LA LENGUA	79
4.4.1. Mantenimiento de la Lengua	80
4.4.2. Función Social de la Lengua	85
4.4.3. Grado de Enseñanza	88
Aspectos Sobresalientes de las NEBA.....	91
CAPITULO V: CONCLUSIONES	93
RESUMEN EN LENGUA MAPUCHE.....	101
MAPUCHE KIMÜN, MAPUCHE DUNGUN KIMELGEAY CHILLKATUWE RUKA MEW.....	101
CHUMNGECHI INANGREAL TÜFACHI CHILLKATUN	104
BIBLIOGRAFÍA.....	106
ANEXOS	111
I. CUESTIONARIO A PADRES Y MADRES DE FAMILIA.....	111
II. DATOS PERSONALES.....	111
III. DATOS SOCIOLINGÜÍSTICOS	111
V. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA y APRENDIZAJE	114
II. CUESTIONARIO PARA PROFESORES	117
I. DATOS PERSONALES.....	117
II. CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICOS EN LA PRACTICA LABORAL	117
III. ASPECTOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MAPUCHE	120
III. Entrevista a profundidad a padres y madres de familia	122
I. DATOS PERSONALES.....	122
IV. GUÍA DE ENTREVISTA PARA DOCENTES	124
A.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN.....	124
C. USO DE LENGUA EN LA CASA	125
D. USO DE LA LENGUA MAPUCHE EN EL AULA.....	125

GUÍA DE OBSERVACIÓN Y CONVERSACIÓN INFORMALES CON LOS ESTUDIANTES.....	127
I. DATOS PERSONALES.....	127
II. REUNIÓN-	127

CAPITULO I: INTRODUCCIÓN

La República de Chile, al constituirse en un país pluriétnico y multilingüe, por la presencia de población indígena en zonas urbanas y rurales (Censo 1992), especialmente en la capital de Chile, Santiago, es un país donde la educación adquiere peculiaridades sobre las que es necesarios reflexionar y cuestionar. Una de las comunas de la zona poniente de la región Metropolitana que tiene una proporción considerable de población indígena es la comuna de Cerro Navia (13,34% respecto del total, entre Mapuche, Aymara y Rapa Nui), siendo la población mapuche la mayoritaria con respecto al resto de la población indígena.

Estas poblaciones indígenas actualmente reciben una educación monocultural y monolingüe de tipo homogeneizante, debido a que el proceso educativo no considera la diversidad cultural de los estudiantes. Sin embargo, a partir de la Reforma Educativa de 1996, se pretende brindar un espacio para la innovación curricular, de manera que cada escuela pueda diseñar e implementar su propio proyecto educativo de acuerdo a la realidad del contexto de la comunidad donde está inserta la escuela. Frente a esta realidad, se consideró necesario realizar esta investigación con el propósito de identificar las necesidades básicas de aprendizaje (NEBA) de la población mapuche de la comuna de Cerro Navia, para que mediante ella se puedan conocer las características sociolingüísticas de la población mapuche a partir de opiniones y expectativas de los padres de familia, los docentes y los propios estudiantes, alrededor del uso y aprendizaje de la lengua originaria en la escuela.

Partiendo del hecho de que la lengua es un elemento simbólico de identidad y un medio de comunicación verbal de toda sociedad humana, su socialización y desarrollo comienza en la familia y en el entorno de la comunidad; proceso que continúa en la escuela por medio del aprendizaje de su lengua y su cultura originaria. La realidad concreta, en centros urbanos de Chile como la comuna de Cerro Navia, muestra que el origen cultural y el aprendizaje de la lengua originaria están marginados del sistema educativo; esta situación coarta la consecución de aprendizajes significativos y de calidad y equidad. Aquí resalta una supremacía lingüística y cultural por parte de la lengua castellana, que al entrar en contacto con otras culturas provoca cambios a veces irreversibles, motivando un monolingüismo y la sobrevivencia de un bilingüismo en desigualdad de condiciones.

Frente a esta situación, la educación intercultural bilingüe, como un enfoque educativo

que considera las lenguas y culturas originarias de los estudiantes, propicia una relación de entendimiento entre las culturas en contacto, a través del proceso educativo; estableciendo una relación de respeto, mutua aceptación y enriquecimiento de los estudiantes, con otros actores de cultura diferente y que hablan otras lenguas. La educación intercultural en consecuencia, propende a coadyuvar en la superación del etnocentrismo y la discriminación étnica y, al mismo tiempo, aspirar a una relación dialógica entre culturas, al desarrollo y revitalización de las lenguas indígenas, impulsando un bilingüismo fluido entre los propios estudiantes.

En este nuevo escenario sociolingüístico, la comuna de cerro Navia con alta presencia de la lengua mapuche, bajo criterios racionales de recuperar y mantener el uso de la lengua originaria, plantea la necesidad de identificar las necesidades básicas de aprendizaje, en torno a la posibilidad de que esta lengua sea enseñada por medio de la educación escolarizada y, con ello, establecer condiciones favorables para su aprendizaje y uso en los diferentes ámbitos de la sociedad mapuche urbana.

El estudio, orientado a obtener informaciones sobre la realidad sociolingüística y las aspiraciones del pueblo mapuche urbano, fue realizado en la comuna de Cerro Navia, entre los meses de mayo a julio del año 2000, con el apoyo técnico del PROEIB-Andes. La población muestra fue: 17 niños y niñas de 5º a 7º año de educación básica de dos escuelas municipalizadas, 32 padres de familia (padres y madres) y 10 docentes de ambos sexos, todos de origen mapuche, de la comuna de Cerro Navia. Esta investigación es de carácter sociolingüístico, trata sobre las necesidades básicas de aprendizaje de la población mapuche, en cuanto al aprendizaje y uso de la lengua originaria en la escuela. Los instrumentos utilizados fueron: cuestionarios sobre el aprendizaje y uso de la lengua mapuche en la escuela, entrevistas a profundidad sobre las actitudes, expectativas y valoración de la lengua mapuche. También se identificaron los factores que pudieran apoyar u obstaculizar la aplicación de un nuevo enfoque educativo como la EIB, en la comuna señalada.

Bajo esta expectativa, se puede manifestar que se han cubierto los objetivos propuestos, identificando los indicadores que argumentan la demanda y la necesidad de implementar un modelo de educación intercultural bilingüe en la comuna, considerando la diversidad existente, bajo los principios humanístico y vigilantes de los procesos de cambio y transformación socioeconómica en el país y el mundo.

La presente tesis se estructura en seis capítulos que se describen a continuación: el primer capítulo introductorio, pretende situar al lector en el contexto del estudio y

comprender esta tesis a través de una síntesis de lo planteado en cada uno de los capítulos.

En el segundo capítulo, se presentan los aspectos metodológicos de la investigación. La primera parte contiene el planteamiento del problema, los objetivos y las preguntas de esta investigación, que en conjunto manifiestan los propósitos centrales del tema de estudio. Los objetivos y las preguntas de investigación permitieron guiar y orientar la realización del trabajo. Para recabar la información primaria o trabajo de campo, se diseñaron los siguientes instrumentos: cuestionarios, entrevistas y observación de un vídeo. La segunda parte de este capítulo contiene la forma en que se ha procesado la información recogida en el trabajo de campo, explicitando la secuencia desde la transcripción, hasta la categorización y el análisis de resultados.

En el tercer capítulo, se aborda la perspectiva teórica, que permite contextualizar los hallazgos de la investigación: en lo referente a las necesidades básicas de aprendizaje de los mapuches de la comuna de Cerro Navia, en cuanto al aprendizaje y uso de la lengua mapuche en la educación escolarizada. A partir de ello, se observa que la implementación de la EIB, en la comuna, podría coadyuvar a reaprender la lengua originaria y fortalecer la cultura en el contexto urbano; al mismo tiempo de afirmar su identidad cultural y resaltar la necesidad de una educación Intercultural bilingüe dentro del marco jurídico del Estado chileno, y las demanda de los principales actores.

El cuarto capítulo, contiene los resultados, la descripción y análisis de los resultados obtenidos en la investigación. Considerando que los datos hablan por sí solos, se ha organizado e interpretado la información según las siguientes categorías: Uso y manejo de lenguas; aprendizaje de lenguas; lugar donde debería enseñarse la lengua mapuche; argumentos para la enseñanza del mapudungun; niveles adecuados de enseñanza del mapudungun en la escuela. La variable fue el sexo, masculino: padres de familia y profesores; y femenino: madres de familia y profesoras.

En el capítulo quinto de la tesis, se plasman las conclusiones generales a las que ha permitido arribar la investigación.

El capítulo sexto, presenta las sugerencias y recomendaciones, basadas en la perspectiva teórica y los resultados de los hallazgos de la investigación, las que se espera contribuyan en el proceso de innovación de la educación chilena que propicia la Reforma Educativa de 1996.

CAPITULO II: ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1. Planteamiento del Problema

Muchos pueblos indígenas, entre ellos el pueblo mapuche, habitan el territorio llamado Chile, antes territorio originario de estos pueblos, denominado por los conquistadores “el reino” de Chile. Actualmente estos pueblos indígenas, particularmente el pueblo mapuche, continúan vigentes a través de su lengua, su cultura milenaria, sus conocimientos ‘**kimün**’, y sus propias manifestaciones. Históricamente, la sociedad hegemónica y el Estado chileno los han marginado y los han forzado a la occidentalización, impartiendo a lo largo de los años una educación etnocéntrica. La existencia de estos pueblos indígenas que cohabitan con la sociedad chilena, nos permite argumentar y explicitar que Chile es un país pluriétnico y multilingüe, aún cuando el Estado-nación no lo reconozca constitucionalmente. En la actualidad existen ocho pueblos indígenas de norte a sur: Mapuche, Aymara, Rapa Nui, Atacameño, Quechua, Colla, Kawashkar y Yámana.

El Estado chileno, a pesar de esta realidad insoslayable de su diversidad cultural, no ha reconocido constitucionalmente a estos pueblos indígenas. Pese a esta falta de reconocimiento constitucional, se han promulgado leyes que buscan aminorar la intolerancia y el etnocentrismo de parte de la población chilena mestiza. Como es el caso de la Ley Indígena N° 19.253, que en su artículo primero reconoce, como tales a las poblaciones indígenas que habitan en el territorio chileno. Esta ley indica que “es deber de la sociedad en general y del Estado en particular, a través de sus instituciones, respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines...” (Ley Indígena, 1993). Con ello el Estado asume una responsabilidad, e implícitamente un compromiso con los pueblos indígenas. En esta perspectiva, el Estado reconoce y ratifica la Convención sobre los Derechos del Niño, a través del Decreto Supremo 830 de Relaciones Exteriores emitido el 27 de septiembre de 1990, el cual posteriormente pasa a ser ley constitucional. Estas son las bases legales y jurídicas que sustentan el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en Chile.

Asimismo la Constitución Política de Chile, establece que el Estado “debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan a todos y a cada uno de los integrantes de la comunidad nacional, su mayor realización espiritual y material posible...”. (Art. 1) En

cumplimiento de este mandato de la Constitución Política del Estado, referido al bien común y la realización espiritual y material de las personas, se comprometen desde organismos intermedios como son los Ministerios correspondientes y a su vez las Secretarías Ministeriales, creadas por el Estado, para impulsar las acciones estatales. De manera similar, según la Constitución chilena "la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de la vida". (Art. 19, Inc.10) La responsabilidad del Estado en dichos objetivos queda plenamente explicitada, obligándose a financiar un sistema gratuito para la enseñanza básica y a "... fomentar el desarrollo de la educación en todos los niveles,...".

La existencia de un marco legal que reconoce la diversidad cultural y lingüística en Chile, permite a los pueblos indígenas orientar a través de la educación la búsqueda del pleno desarrollo de las personas, considerando los rasgos particulares inmersos en el ámbito cultural y lingüístico, para hacer efectivo el desarrollo y la realización espiritual y material. Aunque la Constitución Política de Chile no reconoce la diversidad, contempla la realización espiritual y material de la persona.

Sin embargo, la política educativa actual permite que continúe desarrollándose una educación homogénea para todos, como si no existiera diversidad cultural y lingüística en las escuelas. Recientemente en el año 1996 se da inicio a un intento de innovación en la educación escolarizada, a través de algunos proyectos piloto de educación intercultural bilingüe (EIB) en la zona sur y en Santiago. Este intento ha sido impulsado por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y el Ministerio de Educación (MINEDUC). Esto, lógicamente, sucede como resultado de la presión de las organizaciones y los intelectuales indígenas para exigir cumplimiento a la ley indígena, considerando también la posibilidad que otorga la Reforma Educativa de 1996, con la incorporación de contenidos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas.

Las innovaciones curriculares planteadas por la Reforma Educativa, iniciadas en algunas comunas de la región Metropolitana, aún son incipientes en torno a la implementación de la EIB. Por esta razón será necesario realizar la presente investigación que permita entregar informaciones para que las innovaciones sean más pertinentes. Cabe indicar que la iniciativa de la EIB ha sido implementada por las Universidades y otras instituciones, y no por la propia escuela; tampoco se contempló la participación de la familia y la comunidad en la planificación, diseño e implementación de estos programas piloto; han carecido de una investigación previa que identifique las necesidades de la población mapuche, para saber qué contenido lingüístico-cultural se debería incorporar en la propuesta. De esto, podemos inferir que

la propuesta fue diseñada en el gabinete de los especialistas. Para conocer las NEBA de la población mapuche, creo necesario realizar la presente investigación, para identificar y explicitar las necesidades básicas de aprendizaje en torno al aprendizaje-adquisición¹ y al uso de la lengua mapuche, en las escuelas de zona urbanas; esto es en la comuna de Cerro Navia. A partir de este trabajo concreto, se podrían generar las demandas que conlleven las innovaciones o adaptaciones curriculares que propicia la Reforma Educativa, para dar respuestas adecuadas a las NEBA de la sociedad indígena. Para conocer estas necesidades de aprendizaje, según Torres (1996: 72), es necesario: “Un proceso participativo que involucre a los grupos y a las comunidades y los sistemas tradicionales de aprendizaje que existen en la sociedad”.

Para tomar decisiones o realizar algún cambio en la educación, es conveniente la participación de los padres de familia y de la comunidad, a través de ellos se pueden identificar las necesidades y expectativas de la comunidad y las propias familias, dado que la Reforma Educativa propicia la participación de la familia en el proceso educativo. Esto significa la incorporación de estos actores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tendiente a orientar mejor la educación para los niños indígenas y no indígenas, ejercer un rol principal en la formación de los niños, e intentar acercar los contenidos del currículo con la cultura familiar; acciones que permitirán fortalecer la identidad cultural, por medio de los aprendizajes que los estudiantes logren en la escuela.

La Reforma Educativa chilena de 1996, también reconoce la diversidad cultural y lingüística en la educación, reconocimiento que se hace explícito a través de la introducción del principio de “autonomía” curricular en la educación nacional, con miras a conseguir un mejoramiento sustantivo de la calidad de la enseñanza en los procedimientos de elaboración de planes y programas de estudio (MINEDUC. Dcto. 40, 1996). El principio de “autonomía” curricular implica abrir espacios a cada establecimiento educacional, para impartir una enseñanza que sea más significativa, para el estudiante, en lo personal, de mayor relevancia y pertinencia en lo social y cultural, a partir del propio contexto de los estudiantes.

¹ Según Colin Baker, 1993; El aprendizaje y la adquisición de una lengua, pueden darse mediante una clase formal dirigida por un maestro, como también pueden darse en la calle, en la familia y en la comunidad o curso por correspondencia, [es informal]. Sin embargo, la adquisición se produce desde que el individuo es muy pequeño y no es dirigida, adquiere su primera lengua.

Para Baker el concepto aprendizaje es lo que se logra posteriormente a la adquisición de la lengua materna. Es decir, adquisición es lo que sucede cuando los niños logran internalizar su primera lengua sin intervención y sin dirección. Entonces el aprendizaje se refiere a una segunda lengua, este aprendizaje puede ser informal o formal.

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) N° 18.962, establece el marco jurídico de la educación chilena. Esta ley sustenta el principio de libertad e igualdad de las personas frente a la educación, y apoya el desarrollo de éstas como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derecho. Con este marco jurídico se posibilita que cada comunidad escolar, en el ámbito de la diversidad cultural existente y reconocida, pueda desarrollar un proyecto educativo de acuerdo a las necesidades de la comunidad.

De este modo, la incorporación de los objetivos fundamentales (OF) y los contenidos mínimos obligatorios (CMO) permite que cada escuela tenga su propio proyecto educativo, de manera que la organización curricular y la acción pedagógica concreta de cada escuela se conjuguen con los principios de la diversidad e identidad cultural. De acuerdo con esta normatividad, la matriz curricular básica debe tener en cuenta un 48 % de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios, y el restante 52 % para la innovación o adaptación a la propia propuesta educativa de cada establecimiento.

En Chile, el 10% de la población es indígena (INE. Censo 1992). Dentro de esta cifra, la población mapuche alcanza al 9,35%. La mayor concentración de la población indígena está en la Región Metropolitana (Santiago), especialmente la mapuche. En algunas comunas de esta región existe una alta densidad de población indígena, como es el caso de la comuna de Cerro Navia, con una representación del 13,34 %. Un porcentaje de esta población mapuche está organizado en asociaciones indígenas, organizaciones funcionales y otros; sin embargo, se pudo detectar que la mayoría de los mapuche no están afiliados a organización alguna. Estas organizaciones, como también los padres de familia y los propios estudiantes, han planteado la necesidad de una educación diferente a la oficial-tradicional; requieren una educación que considere las características socioculturales y lingüísticas de las poblaciones indígenas que habitan en la comuna. Si toman en cuenta las demandas de estos actores, es necesario tener presente que cada sociedad tiene su propia identidad, la misma que debe ser conservada y respetada en el proceso educativo.

Dentro de este proceso de innovación educativa, la Oficina de Asuntos Indígenas CONADI de Santiago, ha implementado programas piloto de educación intercultural, en tres comunas de la Región Metropolitana. Estos proyectos piloto se implementaron en las Comuna de la Pintana, Lo Prado y Pudahuel, y para la implementación de estos programas se consideró una escuela por comuna. De estos tres programas piloto, dos fueron de carácter intercultural (EI) porque no se incorporó la lengua indígena, excepto

la comuna la Pintana que sí tuvo algunos matices en la lengua mapuche; esto significa que las dos escuelas no incorporaron la lengua mapuche. Para la implementación de estos programas de EIB y de EI² no se contó con un diagnóstico previo, que hubiera permitido tener una base más clara sobre las necesidades y aspiraciones de los padres de familia, y de los propios estudiantes de ascendencia indígena, de las comunas antes mencionadas.

Dado que ya existe una experiencia de EI y de EIB en tres comunas de la región Metropolitana, se espera que ésta pueda ser replicada en otras comunas; pero debería ser mejorada, recabando mayor información de la población indígena y se debería tender a que esta información permita fortalecer el programa y el diseño curricular; además, no se debería soslayar la participación de los padres de familia, docentes y comunidad, ya que la falta de información en torno a las necesidades y expectativas de las poblaciones indígenas, dificultó el éxito de la EIB y EI (Calfuqueo; 1999) en las comunas antes mencionadas, lo que habría permitido mejorar las innovaciones educativas.

Para el logro de este propósito es necesario, en consecuencia, conocer las necesidades básicas de aprendizaje de la población indígena, particularmente las NEBA de la población mapuche en Cerro Navia, y que éstas puedan ser consideradas dentro de la perspectiva de la Reformativa Educativa para la innovación o readecuación curricular; y para que, al mismo tiempo, se desarrolle una educación pertinente, contextualizada y significativa. Este estudio quiere conocer las opiniones y expectativas de los padres de familia, de los docentes de las escuelas, y de los estudiantes de ascendencia mapuche, para analizarlas, describirlas y presentarlas como orientadas a elaborar una propuesta para una educación más pertinente.

Las necesidades básicas de aprendizajes son entendidas como el conjunto de conocimientos teóricos-prácticos, destrezas, valores y actitudes necesarios, que permitan a cada persona comprender y resolver sus necesidades básicas; y así, enfrentar mejor la vida (Torres; 1996), mejorando la calidad de vida personal y social de la comunidad, y aprendiendo durante toda la vida. Las diferentes necesidades básicas de aprendizaje, entendiéndose que la NEBA varía en cada cultura y en el tiempo, se diferencian entre sectores y grupos sociales en virtud de raza, género, cultura, religión y ubicación territorial. En esta perspectiva de enseñanza y aprendizaje

² Calfuqueo, José, 1999, Seguimiento de la experiencia Piloto de EI y EIB, en la escuela "Ciudad de Caracas" Comuna lo Prado y Escuela "Nocedal" comuna la Pintana. Primer trabajo de Campo.

escolarizados deberían considerarse, en consecuencia, la cultura y la lengua del individuo. Ambos aspectos mejorarían la adquisición y la construcción del conocimiento en el proceso educativo, para así enfrentar la vida en mejores condiciones, en ambas sociedades.

Una forma de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje es accediendo a la educación escolarizada (Conferencia Jomtien, 1990); pero es importante tener presente que en este acceso no debería estar ausente la participación de la comunidad y de la familia, los conocimientos locales, el uso de la lengua y la cultura de procedencia del estudiante. Si se consideran estos aspectos, se permitirá al estudiante fortalecer su identidad, desarrollar la lengua y construir sus conocimientos desde su cultura; asimismo, fortalecer una práctica pedagógica democrática y pluralista, que logre de manera efectiva la satisfacción de las NEBA de las distintas sociedades, indígenas y no indígenas. Esta satisfacción permitirá revalorizar y “reubicar el sentido teórico y práctico de la educación permanente y del aprender a aprender” (Torres; 1966). Esto implica que, a partir de un aprendizaje, el individuo estará en condiciones de lograr otros aprendizajes; al mismo tiempo podrá reconocer la dimensión histórico-social del contacto cultural, el carácter dinámico de las culturas y la diversidad cultural de los distintos actores, involucrándose en el proceso educativo.

Las políticas educativas chilenas han buscado siempre integrar, homogeneizar y aculturar a los indígenas, y las escuelas han sido el instrumento más eficaz para el logro de tales propósitos, indicando, por ejemplo, que todos somos iguales, que todos somos chilenos. Al respecto, la educación chilena nunca ha considerado las necesidades básicas de la población indígena. Sin embargo, recientemente se ha puesto en vigencia la Reforma Educativa (1996), que abre un pequeño espacio en lo que se refiere a la innovación curricular, de manera que cada escuela está facultada para insertar contenidos pedagógicos del entorno, es decir, lenguas y contenidos culturales indígenas. Pero, la práctica pedagógica que han venido desarrollando los docentes por décadas, no ha permitido realizar las innovaciones curriculares, incluidas la falta de especialización, de capacitación de los docentes y de materiales bibliográficos y didácticos, lo que evidentemente dificulta la puesta en marcha de las innovaciones. Tampoco hay propuestas concretas, ni investigaciones, que expliciten las necesidades de la población indígena para la revitalización de las lenguas y culturas. Por esta razón se realiza este estudio, para identificar y describir las NEBA de la población mapuche en Cerro Navia.

2.2. OBJETIVOS

2.2.1 Objetivo General

2.2.1.1. Identificar y analizar las necesidades básicas de aprendizaje de la población mapuche urbana de la comuna de Cerro Navia, en cuanto al aprendizaje-adquisición y uso de la lengua indígena mapuche en la educación escolarizada.

2.2.2. Objetivos Específicos

2.2.2.1. Recoger las opiniones, expectativas y motivaciones de los padres de familia y profesores mapuche, en torno al aprendizaje-adquisición y uso de la lengua indígena mapuche en la escuela.

2.2.2.2. Identificar el uso de lengua indígena mapuche por parte de niños y niñas que asisten a la escuela.

2.2.2.3. Identificar y describir las necesidades básicas de aprendizaje de los padres de familia, docentes y de los propios estudiantes mapuches de la comuna de Cerro Navia.

2.2.3. Preguntas de Investigación

▶ ¿Cuáles son las motivaciones y expectativas de los padres de familia, profesores mapuches en torno al aprendizaje-adquisición y uso de lengua indígena mapuche en la educación?

▶ ¿Qué opiniones tienen los padres de familia y profesores mapuche de la comuna de Cerro Navia, sobre el aprendizaje-adquisición y uso de la lengua indígena mapuche, como medio de comunicación, instrumento de aprendizaje o lengua enseñada?

2.3. JUSTIFICACIÓN

Desde el inicio de la República, el Estado chileno ha venido implementado una política de educación homogeneizadora y etnocéntrica; nunca consideró la diversidad cultural y lingüística de los distintos pueblos indígenas “beneficiarios” de los programas educativos. Sin embargo, con la nueva Reforma Educativa chilena (Chile, Dcto. 40/ 96) se pretende reparar tal inconsecuencia, permitiendo descentralizar el diseño de planes y programas. Para este fin se han establecido los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios de la enseñanza básica para todo el país. A partir de

estos aspectos se plantea una “autonomía” curricular, manteniéndose la organización tradicional, distribuida en áreas disciplinarias separadas.

Los establecimientos educacionales podrán ejercer esta libertad para fijar planes y programas de estudio en forma parcial, para los cursos o ciclos de la enseñanza básica. Los programas deberán elaborarse indicando expresamente los Objetivos fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO). El Ministerio de Educación, mediante decreto, podrá autorizar casos de readecuación de la secuencia de los OF y los CMO, según él (Art. 1º Dcto. 40/96). El principio de “autonomía” curricular orienta hacia un mejoramiento de la calidad de la enseñanza, lo que supone respetar los elementos que son característicos de la cultura nacional. La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, por primera vez, reconoce otras lenguas distintas a la castellana, como las lenguas indígenas y lenguas extranjeras, autorizando la readecuación de las secuencias de los OF-CMO, para dar paso a la enseñanza bilingüe (Art. 5º). En el Sector de Aprendizaje: Lenguaje y Comunicación se establece que “... es deber de la escuela iniciar la enseñanza de la lengua vernácula correspondiente, en aquellos casos en que el niño se incorpora al establecimiento hablando una lengua distinta al castellano”.

La Reforma Educativa no explicita las necesidades básicas de aprendizaje de los distintos pueblos indígenas, sino que define los OF y CMO desde la cultura occidental; lo que deben lograr todos los estudiantes del país, sean indígenas o no indígenas. Pero da apertura para que las NEBA de las poblaciones indígenas sean consideradas en la innovación curricular, para que la educación sea pertinente y el aprendizaje significativo.

También hay que reconocer que hay limitaciones en cuanto a la formación y capacitación de los recursos humanos para implementar la R.E.. En el primer trabajo de campo (1999) pudimos constatar que se capacitaba sólo a un docente por escuela de acuerdo al ciclo, ya que la educación general básica se divide en dos ciclos. El primer ciclo corresponde de 1º a 4º año y el segundo ciclo de 5º a 8º año. El docente capacitado debía socializar su experiencia con los demás docentes del ciclo correspondiente, lo que no sucedió durante los dos meses que se estuvo en la escuela, tampoco en estas capacitaciones se han considerado las lenguas y las culturas indígenas. El documento “Reforma en marcha” indica que en la formación existen algunas áreas de problemas detectados como: “formas de enseñanza inadecuadas, la fragmentación de los contenidos disciplinarios y su desconexión con los requerimientos pedagógicos de su enseñanza” (MINEDUC 1998: 67). Por otra

parte, las capacitaciones que se realizan están eminentemente centradas en responder a una educación general, diseñada para un país homogéneo y no diverso; y esto dificulta la innovación o readecuación de los programas educativos, donde la lengua y cultura indígena sean incorporadas como instrumento de educación.

A través de esta investigación se pretende contribuir a la identificación y descripción de las NEBA de la población mapuche, a fin de coadyuvar al desarrollo e implementación de la Reforma Educativa, considerando tales necesidades, y respondiendo a los intereses y expectativas de la población indígena mapuche de Cerro Navia, incluidas las comunas donde haya poblaciones indígenas.

Las necesidades de aprendizaje de una población demandan su satisfacción, incorporando los elementos culturales y lingüísticos en un currículo escolar donde se consideren los derechos, los valores culturales, las expectativas y los intereses de los miembros de la sociedad indígena. Considerando la perspectiva anterior, se puede afirmar que la educación nacional nunca ha considerado las NEBA de los pueblos indígenas. Sin embargo, con la apertura que da la Reforma Educativa de 1996, se permitiría la satisfacción de éstas en el proceso educativo, y a partir de ella se permitiría desarrollar y enriquecer las herencias culturales, lingüísticas, los valores morales, éticos y espirituales a través de una educación pertinente. Al considerar la diversidad en el proceso educativo, se contribuiría a establecer una mejor convivencia de las distintas culturas en contacto. Esta educación, al mismo tiempo, debería promover una educación para todos, encauzar la equidad y la justicia social, afianzar la conciencia en proteger el medio ambiente y ser tolerantes con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios. Estos valores deben formar al individuo y la sociedad, afianzando su identidad, para aprender a vivir en diversidad. Según la UNESCO, la educación debería ser:

El respeto de la diversidad y la especificidad de los individuos constituye, en efecto, un principio fundamental, que debe llevar a proscribir toda forma de enseñanza normalizada. A menudo se acusa con razón a los sistemas educativos formales de limitar el pleno desarrollo personal al imponer a todos los niños el mismo molde cultural e intelectual, sin tener suficientemente en cuenta la diversidad de los talentos individuales. (Delors 1996: 59)

La Reforma Educativa chilena –es normada en cuanto a los OF y CMO– dio paso a la actualización de la estructura y contenidos curriculares correspondientes; con esto se ha abierto la posibilidad de que las escuelas, respetando el núcleo común determinado por los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios, elaboren planes y programas de estudios, adaptándolos a la situación de los estudiantes. Los OF son las

competencias que los alumnos deben lograr en los distintos períodos de su escolarización, para cumplir con los fines y objetivos generales y requisitos de egreso de la enseñanza básica o media. Los CMO son los conocimientos específicos y prácticas necesarios para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los objetivos fundamentales establecidos para el nivel (Cf. MINEDUC, 1998: 51). En relación con los OF/CMO que ocupan una parte del espacio curricular, quedando horas de libre disposición para las propias iniciativas de las escuelas para la innovación curricular, en tal sentido no es opuesto lo planteado por Delors; pero sí ha considerado la multiplicidad de los talentos personales, creo que la educación debería considerar la riqueza de los conocimientos de cada grupo social, incorporándolos en el currículo escolar, sin renunciar a competir con el mundo dominante. Esto implica que la educación debe ser consciente de las realidades y de las necesidades de las distintas sociedades, indígenas y no indígenas que demandan una educación de calidad y equidad en la diversidad, con miras al futuro.

Como ya se hizo mención, en Santiago de Chile se han desarrollado programas piloto de educación intercultural en tres comunas, sin estudios previos de las NEBA; pese a ello, se han conseguido impactos favorables en la sensibilización de la sociedad escolar y de los docentes de las unidades educativas³. Estos programas fueron implementados sobre la base de los diálogos realizados entre escuelas e institución ejecutora de los proyectos de educación intercultural (EI). Sin embargo, la comunidad escolar no ha tenido participación en el proceso, es decir, en la demanda e implementación de estos programas; sólo se le consultó al término de la misma a modo de evaluación, ya que para diseñar un programa educativo es fundamental la participación de los padres de familia y la comunidad, y que ellos puedan expresar sus NEBA a fin de ser consideradas en el desarrollo e implementación del programa educativo intercultural. De esta manera la educación sería significativa para los estudiantes, y participativa para los padres de familia y la comunidad, además, podría contribuir a satisfacer las NEBA. Como se indica:

Un problema clave a enfrentar es la distinción entre necesidad y demanda (así como entre necesidades objetivas y sentidas, y entre demanda potencial y efectiva). Para convertirse en demanda una necesidad debe ser planteada sobre la base de sus necesidades sentidas de aprendizaje y que la oferta educativa se atenga a ellas. (Torres; 1996: 72)

³ Opinión de Miguel Bahamondez, coordinador de dos programas de EI, en las escuelas de las comunas de Lo Prado y Pudahuel., (Conversación informal-junio 1999)..

Con la ejecución de los proyectos de EIB y EI en las comunas de la Región Metropolitana, vemos que no se ha realizado como lo plantea la autora, ya que la cultura de la escuela ha sido y sigue siendo autoritaria, hegemónica y etnocéntrica, por lo cual no permite la participación de los padres de familia y menos de la comunidad, para plantear sus necesidades. La responsabilidad del proceso educativo está exclusivamente centrada en los docentes, estando ausente la apertura participativa de otros actores en el desarrollo del proceso educativo, incluida la carencia de recursos humanos capacitados para impulsar cambios esperados.

La participación de padres de familia y la comunidad en el proceso educativo, implica plantear un nuevo enfoque en la educación y un cambio de mentalidad del docente. Este nuevo enfoque se enfrenta al desafío de establecer interrelaciones sociales entre estudiantes, padres de familia, organizaciones y la comunidad, lo que implica incluir mecanismos que permitan reconocer y valorar la participación de los diversos actores, y que la escuela sea el espacio de encuentro y valoración entre los distintos grupos sociales, con el fin de comprender mejor al otro, tanto como comprenderse a sí mismos, para establecer una convivencia de respeto, solidaridad y de tolerancia.

Actualmente las políticas educativas, de acuerdo a la Reforma Educativa, apuntan a elevar la calidad de la educación⁴; entendida la calidad como la relevancia del aprendizaje en la resolución de los problemas con que se enfrenta el estudiante en su vida cotidiana. Aquí cabe preguntarse desde qué punto de vista se plantea esta calidad: ¿Desde el punto de vista del Estado, o desde la visión de los pueblos indígenas? En la práctica vemos que la calidad de la educación se plantea desde la visión y los intereses del Estado, y de su política económica. En este ámbito, no se considera la calidad de la educación desde la visión de los pueblos indígenas, ni desde su perspectiva de desarrollo, porque la política económica del Estado es neoliberal, competitiva y acumuladora de riqueza, contradictoria con la concepción indígena, que es de subsistencia y de redistribución. Para ello se debería considerar la diversidad y sus expectativas, de manera que la calidad sea significativa para las expectativas de desarrollo económico y político de estas sociedades indígenas. Mejorar la calidad de la educación implicaría en sí la eficiencia del sistema educativo, de manera que responda a las expectativas de ambas sociedades; la misma requiere una revisión a fondo y no simplemente de la forma como se ha hecho hasta ahora.

En el marco de la reforma ya implementada por cuatro años, surge la interrogante

⁴ MINEDUC, 1998: Reforma en marcha: buena educación para todos.

sobre si se han hecho o no las adecuaciones curriculares para dar respuesta a una educación innovadora, de acuerdo a las NEBA de los distintos grupos sociales. Y si se hicieron, ¿cómo participaron los padres, las madres de familia y la comunidad en esta propuesta? Se esperaba que estas innovaciones educativas permitieran orientar un currículo pertinente para la diversidad sociocultural; sin embargo, se pudo constatar a través de las opiniones tanto de padres de familia y docentes, que aún no se han realizado las innovaciones, y mucho menos la participación de los padres de familia y la comunidad. Las innovaciones están aún muy lejos de ser una realidad. En los dos trabajos de campo que se han realizado en Chile (1999, 2000), se ha visto que son inexistentes; por ejemplo, cuando se les pregunta cuál es el nuevo proyecto educativo, la respuesta es “está en construcción”, “lo vamos hacer este año”, etc. Esta es, según las expresiones de los docentes de aula, la razón por la que se hace esta afirmación, incluida la falta de capacitación para enfrentar desafíos, para trabajar con la diversidad, particularmente en lo referente a la lengua y la cultura indígena.

Considerando el espíritu de la Reforma Educativa chilena, la Ley Indígena y la ratificación por el Estado chileno de la Declaración Universal de los Derechos del Niño, se constata que existe una base jurídica que permite implementar una educación distinta a la tradicional; y, aunque hasta ahora no se ha intentado asumir ninguna experiencia innovadora, es posible que a partir del presente trabajo y con las exigencias de padres de familia y organizaciones indígenas, se pueda coadyuvar al desarrollo e implementación de una educación innovadora que efectivamente considere las necesidades básicas de aprendizaje de los indígenas mapuche, explicitada por las opiniones de los principales actores, los padres de familia, docentes y estudiantes mapuche de esta comuna.

Se espera que este estudio brinde información útil para reorientar la política educativa de la Comuna, y de otras comunas que tienen una alta densidad de población indígena, resaltando que la Reforma Educativa plantea que cada escuela debe formular proyectos educativos de acuerdo a las características socioculturales y lingüísticas de las comunidades de donde provienen los estudiantes. De esta manera, este estudio permite establecer pautas para las adecuaciones curriculares en las escuelas de la comuna.

Una vez conocidas las NEBA, éstas constituyen un aporte que coadyuva a implementar procesos de innovación curricular en las distintas unidades educativas que atienden, a la población indígena, en el marco de la Reforma Educativa, particularmente sobre el aprendizaje-adquisición y uso de la lengua indígena

mapuche. Al mismo tiempo, se pretende también que esta información permita diseñar el perfil del docente (a formar y/o capacitar), de manera que responda a las demandas educativas de la población. Identificadas y descritas en las NEBA; y debería constituirse en un aporte para las Universidades, para reorientar la formación de los recursos humanos para la educación.

2.4. METODOLOGÍA

2.4.1. Caracterización de la Investigación

La población escogida para este estudio, fue la población mapuche de la comuna de Cerro Navia de Santiago de Chile, que tiene la mayor densidad poblacional en la zona poniente de la Región Metropolitana. La participación de los padres de familia, docentes y estudiantes de ascendencia mapuche fue imprescindible en esta investigación, por ser ellos los principales actores del proceso educativo, y porque sus opiniones dan pautas para comprender mejor la situación investigada.

La comuna mencionada tiene 39 escuelas de educación básica, de las cuales 23 están municipalizadas y 16 son escuelas particulares subvencionadas por el Estado, 7 de educación media, constituida en científico-humanista y técnico-profesional, 4 pertenecientes a la Corporación Municipal, 1 Liceo científico-humanístico, 1 técnico profesional, 1 de Educación Especial y 1 de educación de adultos y 3 establecimientos educacionales de enseñanza media, particular y subvencionada.

La investigación es de tipo exploratorio y descriptivo, y se desarrolla a través del recojo de datos desde una perspectiva tanto cualitativa como cuantitativa. Para este fin, se han utilizado y aplicado cuestionarios, entrevistas a profundidad, y la observación de niños y niñas mapuche de dos escuelas de la comuna seleccionada.

La población muestra está compuesta por un porcentaje de padres, madres, profesores, profesoras, niños y niñas mapuche que actualmente están estudiando en las escuelas. La muestra fue tomada de dos escuelas, seleccionadas después de varias reuniones con los padres de familia. Una vez entendido el motivo de la investigación, la participación de los padres fue menor porque la mayoría de ellos trabajan todo el día de lunes a sábado; unos pocos trabajan en las noches, pero las madres no tienen la dificultad que tienen sus esposos, por ello fue mayor la participación de madres. Los padres y madres son los que tienen necesidades insatisfechas en la educación de sus hijos; también los docentes tienen una opinión objetiva en torno a las necesidades de sus estudiantes, ya que no son sus familiares y,

también, por que ellos están en permanente contacto con los padres de familia y los propios estudiantes. Todos estos actores, incluidos los propios estudiantes, son quienes deben sugerir sus demandas concretas para que la escuela las incorpore en el currículo. Estas fueron las razones que llevaron a considerar esta muestra, la misma que está distribuida de la siguiente manera:

- ▶ Padres de familia, hombres y mujeres. Total: 32
- ▶ Padres: 12 son los que se ofrecieron voluntariamente a participar y que tenían tiempo.
- ▶ Madres: 20, son madres voluntarias y que tenían inquietudes que querían compartir.

Docentes, hombres y mujeres. Total: 10, no hay más docentes de ascendencia indígena, en las escuelas municipalizadas en la comuna.

- ▶ Profesores 4
- ▶ Profesoras 6.

Estudiantes de dos escuelas, niños y niñas. Total: 17. Estos estudiantes quisieron participar voluntariamente, y estuvieron más cerca del investigador durante su permanencia en las escuelas.

Estudiantes de la escuela N° 384. Total: 8; y de la escuela 387, fueron 9.

Los instrumentos utilizados fueron cuestionarios, entrevistas a profundidad, fichas de observación participante aplicadas a niños y niñas mapuche. En cuanto al cuestionario, éste tiene dos componentes: la primera parte con preguntas cerradas de selección múltiple, con varias alternativas asignadas con una letra, ejemplo, a, b, c, etc., y para definir marcando según la preferencia. Una vez marcada la preferencia, se les preguntaba por qué, dejando espacio para justificar la respuesta. La segunda parte son preguntas abiertas, donde podían responder libremente. Las preguntas les fueron entregadas a cada uno de los participantes para que respondieran en sus casas y diez días después se las recogió de sus domicilios. Una vez recuperados los cuestionarios se procedió a las entrevistas a profundidad a seis padres de familia: tres madres y tres padres, y a cuatro docentes: dos profesores y dos profesoras. La observación de niños y niñas mapuche se realizó a través de un vídeo cuyo contenido fue “el Palín Infantil”. Este es un juego competitivo, con once jugadores por equipos en una cancha de 8

Mts. de ancho por 140 Mts. de largo aproximadamente. Cada jugador lleva una chueca y juegan con una bola pequeña denominada 'pali', juego que se define por goles. Una vez presentado el vídeo se dio inicio a un diálogo con los niños en torno al tema concreto, que permitió una participación sin muchas restricciones para ambos grupos.

2.4.2. Tiempo de Duración del Estudio

El trabajo de campo tuvo una duración de dos meses y medio, el mismo que se ha desarrollado en la siguiente fases:

- ▶ Visitas y reuniones con las Instituciones y organizaciones mapuche.
- ▶ Visitas a dos escuelas seleccionadas (Escuelas, 384 y 387)
- ▶ Reunión con padres de familia y docentes.
- ▶ Aplicación del cuestionario
- ▶ Entrevista a profundidad

La metodología aplicada en la investigación fue de carácter cualitativa y cuantitativa. A continuación pasaremos a presentar la fundamentación teórica.

CAPITULO III: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. Algunos Apuntes de la Realidad Sociolingüística

Respecto a esta realidad, Albó (1974) advierte que la sociolingüística surge de las relaciones entre lengua y sociedad, es decir, las interconexiones entre las estructuras matrices de una cultura y sociedad y las variantes que ocurren en el habla de sus habitantes. A partir de este planteamiento se intentará dar una panorámica general de la situación del mapudungun y la sociedad Mapuche.

Como en la mayoría de los países latinoamericanos, la realidad sociocultural de Chile es pluriétnica, por la diversidad de pueblos que habitan su territorio. En Chile, el pueblo mapuche ha sido, y es todavía, el de mayor densidad poblacional; situación que se ha ido configurando desde la primera década del siglo pasado, reproduciendo una dinámica de relaciones interétnicas asimétricas, similar a la mayoría de los pueblos indígenas latinoamericanos. Dentro de este esquema, la identidad étnica está estigmatizada por la sociedad mestiza dominante, ya que ser indígena (indio) es ser inferior que al no indígena, estigma que repercute de diferentes formas en la vida del pueblo mapuche.

Actualmente la sociedad mapuche está incorporando, de manera creciente, pautas occidentales en sus costumbres y en sus condiciones de vida, a consecuencia de la escolarización y la inmigración. En la escuela, el proceso de enseñanza y aprendizaje se basa en la cultura occidental, los conocimientos, la cultura urbana europeo-americana. A partir de ella, los estudiantes miran más lo de afuera que lo generado por su propia cultura, ambiente escolar donde prevalecen productos y hábitos occidentales; la inmigración, por otro lado, obliga al indígena a asumir el comportamiento urbano, el consumismo sin precedentes, etc. “Sin embargo, y paralelamente, muestra fenómenos de resistencia y vigencia de la identidad cultural, por el uso de la lengua, por el apellido, parentesco y/o descendencias. El proceso de pérdida del control cultural se expresa en ámbitos específicos” (Citarela 1995: 27).

La mantención del mapudungun como medio habitual de comunicación y de identidad cultural, en el contexto de las relaciones interculturales desiguales, implica un sentimiento de pertenencia e inclinación cultural a la sociedad mapuche. Aunque no existen estadísticas exactas sobre el conjunto de la población mapuche ni el estado de la identidad lingüística, las investigaciones realizadas por (Durán y Ramos 1995) indican una clara tendencia del desplazamiento de la lengua mapuche, en favor del

bilingüismo castellano-mapudungun o de un monolingüismo castellano, especialmente en los centros urbanos como Santiago, a consecuencia de la estigmatización cultural, el etnocidio, la escolarización y la inmigración.

La inmigración afecta fundamentalmente a la población en edad activa; particularmente a la población femenina, incluso en edad más temprana que la población masculina, característica sociodemográfica que explica la situación actual entre la población mapuche. En términos absolutos y relativos, la mayor migración se da en las jóvenes entre los 14 y 20 años de edad. Aquí el Estado aparece como responsable de la aculturación, debido a su política de integración y asimilación, que utiliza la escuela para lograr sus objetivos de desarticulación de la cohesión de los indígenas con sus comunidades.

En este contexto, el mapuche que reside en zona urbana está obligado a usar el castellano para comunicarse con las instituciones oficiales: escuelas, municipalidades, hospitales, administración pública, trabajo, comercio y prácticamente en todo lugar. La lengua materna se usa sólo entre adultos (cónyuges), en las reuniones entre mapuche, **ngillatunes** 'rogativas' y **palines** 'juego de chueca', en la comunidad rural. Como dice Salas (1992): "el mapuche de residencia urbana que va de visita a su comunidad natal, no tiene otra alternativa que hablar en mapudungun a sus parientes, especialmente si éstos son ancianos"; esto no significa que en la ciudad deje de usarse la lengua mapuche, sólo que su uso está más restringido, porque no todos los mapuche viven en un mismo sector o calle⁵, sino que cuando se juntan entre familiares ocasionalmente usan el mapudungun. Cabe indicar que las inmigraciones no sólo obedecen a la falta de tierra y a problemas económicos, sino que el sistema educativo ha coadyuvado de manera decisiva en este proceso de inmigración.

Según el Censo de 1992, la población mapuche en el ámbito nacional alcanza a 928.060 habitantes mayores de 14 años, de los cuales se estima que entre 400.000 y 500.000 hablan el mapudungun con diverso grado de dominio (Catrileo 1997). Esta población no es homogénea en sus características culturales, especialmente en sus rasgos lingüísticos: "Es posible encontrar niños y adultos monolingües de español, bilingües de distinto tipo y monolingües de mapudungun. No se sabe cuál es la competencia real que tienen ambas lenguas"⁶ (Catrileo 1997:68).

⁵ En el contexto chileno una población se entiende un sector o zonas.

⁶ María Catrileo (1997); Revista de Comunicaciones y Periodismo Universidad Católica del Norte, Antofagasta – Chile.

En la comuna de Cerro Navia la mayoría es mestizo-criolla, y la representación indígena asciende a 13,34% (según INE 1992), compuesta por mapuche-inmigrantes y mapuche-urbanos. Esta situación caracteriza un contexto de sociedad occidental dominante, desde el punto de vista lingüístico, donde se percibe la ausencia de bilingüismo en los mapuches nacidos en la ciudad. Tampoco en lo educacional se ha considerado la lengua mapuche, sólo el castellano se ha ido propiciando como monolingüismo castellano. Por esta razón la educación es monolingüe y monocultural a partir del castellano, esto se expresa tanto en la comunicación como en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al contrario, la lengua indígena mapuche no es valorizada ni reconocida por la sociedad hegemónica o dominante, más bien es estigmatizada y minorizada.

En estas circunstancias, la sociedad mapuche y todos los indígenas que viven en la Región Metropolitana se ven obligados a recibir por parte del Estado una educación etnocéntrica, por medio de las escuelas municipales y las escuelas particulares subvencionadas, las mismas que han tenido que acomodarse a la cultura urbano-occidental para poder interactuar con ella y, así, sobrevivir desplazando el uso de su lengua al ámbito intrafamiliar, para no aislarse de las distintas esferas de la sociedad mestizo-urbana. Por esta razón muchos niños y jóvenes ya tienen al castellano como lengua materna en desmedro de la lengua mapuche. Al respecto Durán y Ramos advierten lo siguiente:

... los mapuches han debido desplazar el uso de su lengua vernácula para no aislarse de la distinta (sic) esfera de la sociedad nacional necesaria para su sobrevivencia, debiendo conservar su propia lengua mayoritariamente en el ámbito familiar, si bien de modo diferenciado (...) En esta tendencia etnocida hacia la lengua propia la escolarización ha jugado quizás el papel más decisivo. (1989: 92)

En esta perspectiva, el uso de la lengua en la población mapuche no se considera en la educación y menos en la comunicación; en su lugar se ha acentuado la lengua oficial establecida por la política del Estado chileno, el castellano. Los datos recopilados indican que los inmigrantes, hombres o mujeres, mantienen la vitalidad bilingüe del mapudungun, con mayor preferencia en la lengua mapuche. Los que nacieron en la ciudad son monolingües castellanos, esta situación ha sido central en la pérdida de autoestima del mapuche que vive en la ciudad; aunque tiene una actitud positiva hacia su lengua ancestral, expresando su interés en recuperar la lengua y creyendo que la escuela debería brindar esta posibilidad. Entonces, se consideró a la escuela como principal responsable de la pérdida del mapudungun; ahora demandan que sea la misma escuela quien asuma la recuperación del mapudungun.

Es evidente que muchos mapuche consideran que un buen dominio del castellano constituye un medio poderoso de “promoción social” para sus hijos, ya que les abre posibilidades para una vida de mejor “calidad”, en las ciudades, con relación al mapudungun que se encierra en el statu quo y en un ámbito tradicional en las comunidades (Salas, 1992). Cabe resaltar que el aprendizaje de una segunda lengua fue una aspiración de padres y abuelos, deseosos de que sus hijos aprendiesen el castellano; muchos padres de familia prohibían a sus hijos hablar en mapudungun, hablándoles solamente en un castellano distorsionado, mapuchizado, con lo cual lo único que consiguieron fue transmitir un comportamiento lingüístico socialmente estigmatizado y limitante (Ibíd., 1992). El predominio del castellano aparece invariablemente como efecto de integración en la sociedad global, especialmente en la zona urbana; el segmento poblacional, en esta situación, mantiene la lengua mapudungun para el contacto ocasional con el mundo que dejó atrás, en las comunidades o en reuniones rituales y deportivas realizadas en la ciudad.

Según R. Curivil, en Santiago existen dos grupos de mapuche, uno de carácter fundamentalista y conservador, que busca la pureza, lo auténtico, lo no contaminado de su cultura; su mirada está puesta en el sur donde creen que están los verdaderos mapuches. El segundo grupo lo componen aquellos que se podría llamar de alguna forma “tolerantes, renovadores e innovadores, que buscan lo auténtico, pero incorporando nuevos elementos culturales fortalecedores, de esta forma recrean su cultura en la ciudad”⁷; ellos siguen haciendo **ngillatun**, **palín** y celebrando el **Wüñoŷ tripantü** ‘el retorno del nuevo año mapuche’ en la ciudad. De esta manera se recrea y se fortalece la identidad mapuche en la ciudad usando el mapudungun en estos encuentros.

Esta es la realidad que viven los Mapuche inmigrantes y urbanos, una situación de conflicto cultural y lingüístico frente a la sociedad global chilena, que no permite el uso de su lengua y cultura en forma espontánea en la ciudad; aunque es evidente que niños y jóvenes participan en actividades religiosas y juegos tradicionales realizados en la ciudad, internalizando su cultura y aprendiendo algunas palabras del mapudungun. De esta manera van afianzando su identidad, al sentir y al auto identificarse como mapuche; sus anhelos y aspiraciones son de aprender la lengua ancestral, el mapudungun en la escuela.

⁷ Ramón Curivil, Cultura e Identidad a partir de un Estudio sobre Identidad mapuche realizado en la comuna de Cerro Navia, entre 1995 y 1997. En Actas Seminario mapuche de Cerro Navia 1997.

3.2. Realidad Educativa de Chile

La privatización de la educación en Chile se inicia en la década de los 80, influida por el sistema económico neoliberal adoptado por el gobierno. En este proceso, el Estado ya no asume su rol benefactor con la educación, su responsabilidad la delega a las instituciones privadas, quienes hoy tienen un rol de administrador de la educación chilena. Con ello se observa que han aumentado las desigualdades –en el acceso a una educación de calidad– entre los pobres y los ricos.

La educación, por lo general, se desarrolla bajo condiciones de desigualdad y ausencia de equidad. Las escuelas privadas (pagadas o municipalizadas) que se ubican en las comunas más ricas, tienen mayores recursos por el aporte municipal y de los padres de familia a través de matrículas y mensualidades. Estas están en mejores condiciones por la facilidad de proveerles de todos los materiales a los estudiantes y por ende una buena infraestructura, situación que no sucede en las comunas más pobres, donde el aporte municipal es mucho más restringido, y los padres de familia trabajan en peores y más inestables condiciones (trabajo esporádico y con bajos ingresos), que sólo les permiten sobrevivir. Al respecto Rojas aclara lo siguiente:

... En cuanto a las condiciones externas, la municipalización y la privatización de la enseñanza básica, ataron el desenvolvimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje a la disponibilidad de recursos de las municipalidades y a las familias de los educandos, y por esa vía, se refuerzan las desigualdades sociales. Esas condiciones del contexto han llevado al establecimiento de por lo menos cuatro redes educacionales diferentes y diferenciadoras: a) Red de colegios privados urbanos; b) Red de colegio municipales urbanos de población de mejor nivel socioeconómico; c) Red de escuelas municipales y colegios particulares de poblaciones de bajos ingresos y d) red de escuelas municipales de comunas rurales. (Rojas; 986:64)

Cuando las sociedades indígenas plantean la consideración de necesidades y aspiraciones, incorporando la diversidad cultural y lingüística que le ha sido negada desde la fundación de la República, el Estado soslaya sus responsabilidades al definir políticas educativas y al determinar las Normas que rigen la educación chilena, independientemente de la responsabilidad administrativa que ahora sólo asume un rol de supervisión de los Planes y Programas definidos a partir de la Reforma Educativa de 1996.

Esta distribución de redes, incluida la privatización de la educación chilena que explicita la brecha de desigualdades de acceso a una educación de calidad, guarda

estrecha relación con el nivel socioeconómico de las comunas. Así, se tienen comunas ricas, comunas de clase media, y comunas pobres donde sobreviven las poblaciones marginales y marginadas; éstas tienen acceso a una educación de menor calidad por falta de recursos económicos y la ausencia de recursos humanos especializados y capacitados en sus escuelas:

Cada una de estas redes sigue, en forma bastante nítida, la estratificación socioeconómica observable en el país en término de residencia, así la red de colegios privados pagados se localiza en las comunas con población de mayores ingresos. Su alto costo excluye a cualquier otra clientela. En cambio a la red de escuela municipal, de colegios particulares subvencionados de comunas con población de ingresos [medio] acuden mayoritariamente alumnos provenientes de los sectores medios de esas poblaciones. Estas escuelas, en general están mejor dotadas que el resto de las escuelas municipales y particulares subvencionadas. La tercera red atiende a alumnos provenientes de los sectores populares... (Rojas, 1986; 64))

De acuerdo a las características del sistema de redes, la población mapuche correspondería a la tercera red (c), donde acuden estudiantes provenientes de sectores populares, es decir, de población marginal o marginados, entre las cuales están incluidas las poblaciones indígenas. Comúnmente estas poblaciones que acuden a esta red, lo hacen para recibir una educación de baja calidad, carente de materiales pedagógicos, didácticos, que motive a los estudiantes al aprendizaje, ya que estas escuelas se ubican en comunas pobres, carentes de recursos económicos y humanos especializados. Se dificulta al no tener una buena infraestructura y equipamiento, incluida la carencia de docentes capacitados en el área de EIB para trabajar con la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes, ya que en estas escuelas están juntos niños mapuche, aymara y niños no indígenas. Es por ello que la educación sigue basada en el supuesto de la homogeneidad cultural y lingüística, por cuanto no tiene docentes capacitados para trabajar con la diversidad cultural y lingüística. Además, las escuelas no están dotadas de una buena infraestructura, ni de materiales pedagógicos y bibliográficos adecuados, incluidos los materiales que los propios estudiantes deberían tener.

Estas redes, junto a la educación en general, reflejan claramente una división de clases sociales, por no existir equidad en el acceso a la educación de calidad para toda la población; es decir, una educación que ayude a construir conocimientos, útil para vida del individuo, y que esta propenda a que todos los estudiantes estén en condiciones de continuar estudiando. La educación chilena cumple un rol homogenizador, reproductor de la cultura dominante, hegemónica y clasista, es por ello que el sistema educativo y la educación escolarizada para los indígenas no

constituye un capital cultural, tampoco fue una herramienta que permitiera conseguir beneficios culturales y posicionales (status) al interior de sus comunidades. La escuela, al encontrarse divorciada de la familia y de la comunidad, no reprodujo ni rescató los saberes locales ni las prácticas culturales de la comunidad indígena:

...[que la educación] está basada en el supuesto de la homogeneidad (todos son ciudadanos, todos son profesores, todos son niños, todos los alumnos de un grado son de la misma edad y por lo tanto son iguales, etc.) y se diseña, consecuentemente, políticas y medidas homogéneas para toda la población... (Torres; 1997:143)

En Chile se procedió y se continúa bajo esta óptica planteada por Torres. La educación ha sido igual para todos, favoreciendo a la clase dominante etnocentrista; no ha considerado la diversidad cultural ni lingüística de los distintos pueblos del país, aunque la Reforma Educativa de 1996 ha flexibilizado parcialmente esta situación en el ámbito legal. Según Álvarez-Santullano y otros (1998), los objetivos propuestos por la R.E. cubren aspectos fundamentales de la educación intercultural bilingüe y permiten la inclusión de contenidos propios de la cultura, pero hay otros que deberían ser modificados en su enfoque. Sin embargo, en la práctica se sigue operando con el sistema tradicional de educación, lo que significa que la Reforma Educativa no está plenamente vigente en las escuelas. Esto se agrava con la falta de capacitación de docentes que realmente se apropien de la “autonomía” curricular, para la implementación de una educación que considere la diversidad como un recurso y no un problema. Por esta razón es conveniente rescatar recursos humanos por medio de la capacitación. Esta capacitación permitirá desarrollar e implementar una educación diferente a la tradicional –innovando el currículo– que responda a las expectativas de los diferentes pueblos indígenas que cohabitan el territorio chileno, y que sean capaces de hacer uso de la “autonomía” curricular planteada por la Reforma Educativa, para satisfacer las expectativas de las comunidades educativas.

La Reforma Educativa chilena pretende elevar la calidad y la pertinencia de la educación, a través del logro de: a) aprendizajes significativos y pertinentes en el plano de las destrezas culturales básicas; b) capacidades y habilidades cognitivas del aprender a aprender, y c) resolución de conflictos en el plano de las posibilidades del crecimiento personal, intelectual y social de cada individuo. El planteamiento de las organizaciones indígenas y de los propios padres de familia, espera que estos propósitos se hagan realidad (Seminario Mapuche en cerro Navia 1997). Las organizaciones y los intelectuales mapuche vienen planteando desde años, la necesidad de una educación más pertinente que considere la lengua y cultura mapuche en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por cuanto la educación nacional

y las diferentes Reformas Educativas jamás han puesto en igualdad de condiciones a los indígenas con los mestizos o blancos, para promover la movilidad social. Los mecanismos de selección y exclusión fueron normados de manera encubierta por las diferentes instituciones; por ejemplo, ningún mapuche o indígena puede postular a la escuela militar de oficiales, lo que significa que no existe oportunidad para acceder a estos espacios de formación. Consideremos como ejemplo, este testimonio:

Señores el tema de este correo es el siguiente, y espero que Uds. puedan comprobar y denunciar lo que a continuación detallo: tengo dos hijos que por dos años consecutivos han tratado de ingresar a la Escuela Naval Arturo Prat de Chile. Anteriormente uno de ellos postuló a la Escuela de Carabineros también sin resultados positivos. Ellos se prepararon en los contenidos de los exámenes, se chequearon médicamente antes de postular, físicamente son aptos y atléticos a nuestro entender, socialmente estamos insertos en buenos lugares, sin problemas de índole económica y nuestros antecedentes familiares son intachables. Nuestros familiares y amistades son honorables, pero el asunto es que nunca se ha obtenido alguna respuesta de dichas instituciones. Entonces creemos que estamos siendo víctimas de discriminación racial lisa y llanamente. Hemos averiguado y ocurre que en este momento ninguna institución armada formadora de oficiales en Chile cuenta con alumnos de origen indígena, Además es fácilmente comprobar que ninguna de ellas cuenta entre sus filas con oficiales de este origen, menos aún los altos mandos. (...)." (A. M. 2000, Mapulink)

Esta nota nos muestra la cruda realidad que viven los indígenas en cuanto a acceder a espacios de formación que están abiertos sólo a los no indígenas. Sucede algo similar en los espacios relacionados con la administración pública (ministerios, gerencias, dirección) y privada.

Las reflexiones de Magendzo y otros (1998) en el documento **los Objetivos Transversales de la Educación**, plantean que las nuevas políticas de la educación chilena asuman la convergencia de distintas miradas emergentes, del panorama de cultura contemporánea. Entre ellas se pueden mencionar el desarrollo sustentable, la no-discriminación, el reconocimiento de la diversidad cultural y el respeto a la dignidad humana. Estos aspectos interesantes a considerar a través de un nuevo diseño curricular educativo en cada establecimiento escolar, que según la Reforma Educativa deberá considerar las necesidades de aprendizajes de los estudiantes, a través de una efectiva participación de la comunidad escolar en el proceso educativo. En este contexto, se entiende por comunidad escolar a todos los actores: padres de familia, docentes, paradocentes, supervisores, autoridades educativas y la comunidad en general.

A pesar de estos propósitos, la educación para los pueblos indígenas, tal como se concibe en la Reforma, abre un espacio para incluir la lengua indígena; pero su estructura, o la Matriz Curricular Básica, está diseñada para integrar al pueblo mapuche a la cultura chilena-occidental, a través de los OF y CMO, especialmente a los niños (de los pocos que van quedando en las comunidades rurales); situación que se percibe al no considerarse la interculturalidad y bilingüismo como eje central o transversal de la Reforma Educativa, sino únicamente la apertura de una pequeña ventana para las lenguas y la “autonomía” curricular. Considerando la apertura de la R.E. – Álvarez-Santullano y otros 1998– plantean la conveniencia de crear un nuevo objetivo fundamental transversal (OFT) que apunte a la interculturalidad, especialmente al desarrollo de competencias comunicativas interculturales, para que sea más amplia la cobertura de la Reforma Educativa y que efectivamente permita la implementación de la EIB.

3.2.1. Cultura y Aprendizaje

Para abordar este tema consideraremos la conceptualización de cultura, desde la perspectiva de Coll, que dice.

El concepto de cultura se utiliza aquí en un sentido amplio, próximo al de la antropología cultural. La cultura, de acuerdo con Cole y Wakai (1984: 6-7), engloba múltiples aspectos: conceptos, explicaciones, razonamientos, lenguaje, ideología, costumbres, valores, creencias, sentimientos, intereses, actitudes, pautas de conductas, tipo de organización familiar, laboral, económica, social, tecnológica, tipos de hábitat, etc. En el transcurso de la historia, los grupos sociales han encontrado numerosas dificultades y han generado respuestas colectivas para poder superarla; la experiencia así acumulada configura su cultura. (1994: 28)

La consideración de Coll sobre la cultura, hace entender que cada pueblo tiene su propia cultura. Asimismo Harris (2000: 17) dice: “... cultura es el modo socialmente aprendido de vida que se encuentra en las sociedades humanas y que abarca todos los aspectos de la vida social, incluidos el pensamiento y el comportamiento”. Estas difieren, entre pueblos, por sus formas de vida concretas; sin embargo, con el contacto entre culturas y lenguas se producen conflictos y acomodamiento, a partir de ellos se apropian y se recrean las culturas. Esta relación es más nítida entre las culturas indígenas y la occidental, principalmente cuando se trata de sociedades indígenas que tienen distinto origen con relación a las sociedades occidentales, ya que tienen distintas cosmovisiones, la concepción del hombre, de la naturaleza, de la espiritualidad. La cultura es concebida, en consecuencia, como el conjunto de conocimientos, técnicas y creencias que cada pueblo posee, los mismos que permiten

resolver situaciones de vivencia y desarrollo familiar social y, por ende, de pueblo. Desde este punto de vista, podemos decir que el pueblo mapuche posee una cultura propia; a través de ella define sus patrones de comportamiento, la socialización, la educación de sus hijos con el fin de formar individuo útil a la sociedad mapuche y, estas actividades, se exteriorizan a través de la lengua y de otras expresiones culturales, como los mitos, creencias y ritos que los expresan a través su lengua originaria.

En el caso concreto de los niños y jóvenes mapuches urbanos, la situación les resulta conflictiva, dado que en sus hogares sus padres entregan valores y patrones de comportamiento vivencial desde su cultura originaria, que en la escuela y el barrio están permanentemente bombardeados por valores de la cultura occidental. La interacción entre ambas culturas, al estar integradas a diferentes pautas de comportamiento, de por sí crea situaciones de enfrentamiento y conflicto por la discriminación y el menosprecio hacia la cultura indígena; lo que obliga a asumir comportamientos variables con tendencia alienante y de aculturación de las culturas indígenas respecto a la occidental. La situación económica la que hace que los indígenas inmigren a la ciudad con la consecuencia de lo anteriormente dicho.

Todos los pueblos enfrentan diversos problemas, al mismo tiempo que producen respuestas alternativas para resolverlos; éstas son a su vez, generadas desde la propia cultura, en la cual los conocimientos, técnicas e inventos forman parte integral, al servicio de la comunidad y por ende de la sociedad. En consecuencia, cada pueblo produce formas de comportamiento, visiones del mundo e incluso pautas de relacionamiento entre personas, las mismas que son variables entre sociedades y pueblos, tal como asevera Amodio: "... esto quiere decir que también los pensamientos de las personas de sociedades distintas son diferentes. Sin duda, esta diferencia no es total. Existe la posibilidad de comunicarse cuando, por lo menos, se conoce el idioma del otro. Pero en muchos casos, la distancia cultural es tanta que la comunicación se vuelve difícil aún cuando se hable un mismo idioma" (Amodio, 1988: 10). Esto implica que las diferencias culturales pueden persistir a pesar del contacto interétnico.

Este proceso cultural tiene mayor trascendencia en el proceso de aprendizaje: un niño no nace sabiendo, por tanto tiene que adquirir la forma de comunicarse con sus padres, y sus primeros conocimientos los va adquiriendo en el seno familiar. Los padres resultan ser los andamios del aprendizaje (par experto), las primeras palabras forman parte de la adquisición de una lengua y junto a ella las pautas de comportamiento que surgen del relacionamiento paternal. Posteriormente el individuo

es influido por el entorno social, el medio ambiente y la comunidad, para que finalmente con todo este bagaje de conocimientos, ingrese a la educación escolarizada para ampliar y desarrollar su aprendizaje en otras condiciones y con diferentes intencionalidades.

La reflexión anterior nos lleva a plantear que en el aprendizaje escolarizado deberían estar presentes los componentes culturales de origen del estudiante, ya que en este período el niño o niña permanece junto a la familia, en su contexto comunitario, y ha logrado adquirir conocimientos, los comportamientos y reglas familiares y comunales, ya que la educación de los niños es definida por los valores culturales de la sociedad, que les han sido transmitidos a través de la lengua materna y otros elementos que surgen de las actividades cotidianas como: la actividad familiar, actividades festivas, eventos y ritos.

Se puede enfatizar que la cultura es el núcleo a través del cual se generan los aprendizajes en el individuo y en las sociedades. La cultura se expresa a través de la lengua y las actividades comunitarias, fiestas, actividades religiosas. Toda lengua responde a las necesidades de la sociedad y de los individuos. La lengua mapuche para muchos es uno de los componentes más importante de la cultura, ya que es un símbolo de identidad étnica; por lo tanto, su desarrollo y su revitalización son prioritarios particularmente en el ámbito escolar, ya que en la familia su uso es mínimo, en otros casos no se conoce, y la escuela coadyuva al mantenimiento y revitalización de la lengua y la cultura originaria.

En el caso concreto de Cerro Navia, el indígena mapuche sustenta, mantiene que el uso de su lengua en la educación permite desarrollar contenidos que emerjan de su cultura, la misma que hará relevantes los aprendizajes; ya que los padres que tienen conocimiento de su cultura y un uso fluido del mapudungun podrán participar activamente en el proceso de aprendizaje de sus hijos y de otros estudiantes. Estos conocimientos permiten al docente enfrentar el proceso de enseñanza y aprendizaje con eficacia, orientando el aprendizaje mediante el uso de la lengua y la propia cultura de origen de los estudiantes en el proceso educativo. Este proceso garantiza la apropiación de la lengua y cultura indígenas mapuche, que la familia y la comunidad mapuche propician o demandan para sus hijos.

Los cambios culturales producidos por la escuela tradicional fueron: el desplazamiento de la lengua mapuche, la baja autoestima de los niños y jóvenes, y la inmigración masiva campo-ciudad, considerando que la misión de la escuela fue, y continúa

siendo, de civilización y modernización de la cultura indígena bajo el propósito de occidentalizarlos. Esto significa que los estudiantes de origen indígena son forzados a pensar en forma diferente a su cultura. Más aún, son obligados a olvidar el saber de sus padres, abuelos y hasta despreciarlos, lo que constituye un etnocidio⁸, ya que los saberes ancestrales no son considerados en los procesos educativos, asimismo los aportes en cuanto a conocimientos de los sabios indígenas en el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar. Esta situación ha conducido a una crisis de identidad cultural de los niños y jóvenes indígenas, lo que significa que la escuela no ha aportado en nada en cuanto a la revitalización y desarrollo de la cultura y lengua indígenas (política de Estado), independientemente de las leyes existentes que propician el desarrollo de la lengua y la cultura indígena, sino únicamente para prepararlos al servicio de la sociedad dominante. Estas son las razones por las cuales los indígenas a través de sus intelectuales y organizaciones, demandan una educación diferente, donde la lengua y cultura sean los ejes generadores del aprendizaje, y el fundamento para la construcción de nuevos conocimientos y de una identidad étnica. Se espera que estas demandas sustentadas por la legislación vigente y la Reforma Educativa, permitan hacer efectiva la innovación curricular y la escuela cree espacio para los conocimientos mapuche y el uso de la lengua como instrumentos para la educación escolarizada.

Podemos indicar, en consecuencia, que cultura y aprendizaje está imbricados entre sí, dado que la cultura ayuda a formar los patrones de comportamiento de los individuos y, a través de la misma, se generan los aprendizajes. Entendemos que el aprendizaje se produce por la interacción entre individuos influidos por la cultura, a la vez que la conformación de saberes colectivos e individuales son aportes para lograr aprendizajes, ya que los conocimientos son transmitidos en forma oral y reproducidos de generación en generación. De ellos se desprende la conformación del conocimiento originado por la interacción del saber colectivo, expresado en los diferentes niveles del conocimiento filosófico, científico, social, cosmológico, etc., y explicitada en la práctica social de cada pueblo.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas mapuche podría orientarse desde la cultura y el entorno que refuerzan su proyecto de vida, ceñidos a factores internos de la familia y la cultura, como las condiciones que el medio les proporciona, especialmente en estos tiempos donde el contacto intercultural es

⁸ Para Amodio (1988:37), constituye el hecho de que a un pueblo, colectividad o individualmente se le niega su derecho a disfrutar, desarrollar y transmitir su propia cultura y su propia lengua.

permanente con la cultura occidental. El aprendizaje se produce cuando el individuo logra saberes respecto de lo que no sabía, o cuando logra realizar lo que no podía hacer; los aprendizajes se consiguen de manera informal y formal: el aprendizaje es informal cuando se lleva a cabo permanentemente durante toda la vida, por tanto no es planificado; el aprendizaje es formal cuando es normado y planificado, situación que se conoce como la educación escolarizada.

3.2.2. Nuevas Propuestas de Aprendizaje

Para abordar este punto es importante entender qué es aprendizaje. Para ello se considera la concepción constructivista del aprendizaje escolar, que concibe el aprendizaje como una actividad social de producción y reproducción del conocimiento. Mediante actividades y juegos, el niño asimila las formas sociales de interacción en su propio contexto; más tarde en una institución educativa, asimila los fundamentos del conocimiento científico bajo la orientación del docente y la interacción con sus compañeros y docentes. En la escuela, el concepto de aprendizaje coloca al estudiante en el centro de atención como sujeto activo, su interacción con otros sujetos, sus acciones con el objeto, utilizando diversos medios para el logro del aprendizaje. Como resultado, surgirá la transformación del sujeto, ya sea física o psíquica; en cambio las transformaciones que sufra el objeto de la actividad, servirán como medio para alcanzar las competencias del aprendizaje, y para el control y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aquí aparece otro concepto central que Vigotsky (1979) denominado zona de desarrollo próximo. Pero, para considerar con más detenimiento este concepto, conviene que se aborde un poco el tema de la estrecha relación que existe entre el aprendizaje y el desarrollo, es decir, el aprendizaje previo o experiencia del niño y la orientación a donde se le quiere acercar. Como bien se dice: “el nivel de desarrollo real del niño se define como las funciones maduras como producto final del desarrollo [lo adquirido o aprendido], en cambio la zona de desarrollo próximo (ZDP) son aquellas funciones aún no maduras y más bien que se hallan en proceso, [por lograr]. ..., el nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental respectivamente, mientras que la ZDP caracteriza el desarrollo mental prospectivamente” (Ibíd., 1979: 134).

Esta concepción considera y propicia el “aprendizaje significativo”, ya que se considera los conocimientos previos del niño, sus experiencias (maduras) en el proceso de aprendizaje, partiendo de lo más cercano del estudiante, de lo que le es más familiar,

para llegar a la ZDP, ya que el estudiante es quien “construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas, estableciendo de este modo redes de significados que enriquecen sus conocimientos del mundo físico y social y potencian su crecimiento personal” (Coll 1996: 179). El planteamiento constructivista del aprendizaje, en consecuencia, establece que los estudiantes, a través de la intervención pedagógica, desarrollen las capacidades de realizar aprendizajes significativos por sí mismos y en interacción entre un sujeto más experimentado en un dominio, con otros menos experimentados, en una amplia gama de situaciones y circunstancias que el estudiante “aprenda a aprender”. Por ejemplo, un niño menos experimentado requiere el andamiaje del sujeto más experto para resolver la actividad donde él tiene menos dominio. Como dice Baquero (1996; 148), “la idea del andamiaje se refiere, por tanto, a que la actividad se resuelve colaborativamente teniendo en el inicio un control mayor o total de ella el sujeto experto, pero delegándolo gradualmente sobre el menos experto. La estructura de un andamiaje alude a un tipo de ayuda que debe tener como requisito su propio desmontaje progresivo”. La idea de formar pareja de trabajo, de uno que tiene mayor dificultad para resolver una tarea, con otro que tiene mayor habilidad. Este último ayudará al otro a resolver la actividad y al mismo tiempo le ayudará a lograr, adquirir y mejorar la capacidad del que tiene menor habilidad.

En este sentido, la adquisición del aprendizaje se logra a través de una interacción entre un sujeto experto, o más experimentado en dominio, y otro menos experimentado, que se apropie gradualmente del saber experto. Este es un proceso de construcción de conocimiento útil para la vida del individuo; la construcción se produce en la interacción entre sus pares, docentes, la familia, el medio local o comunidad, y la interacción entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto Carretero (1993) recalca que el aprendizaje es un proceso constructivo interno del individuo, dado que es necesario que construya su aprendizaje mediante su propia experiencia. Es por ello que los docentes deben prestar atención a los conocimientos que posee cada estudiante, antes de iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar. Los conocimientos previos son importantes, porque constituyen la base que les ayudará para aprender otros conocimientos nuevos y los que se irán generando durante el proceso; todo eso en interacción con la comunidad. Por ejemplo, en la comunidad, la adquisición de la lengua se realiza en forma simultánea, lo que significa que la adquisición de una lengua se logra en la familia, en la comunidad y el aprendizaje se puede lograr en forma informal o formal. Lo informal se puede dar en el barrio, ciudad u otro lugar; sin embargo, el aprendizaje formal se da en la escuela; esta última lo hace a través de un proceso planificado en el cual el

profesor es guía del aprendizaje de una segunda lengua.

Es necesario tener presente lo que es consustancial al aprender escolarizado; para ello se considera el planteamiento de Torres (1996: 89) que dice: “Reflexionar sobre el propio aprendizaje, tomar conciencia de las estrategias y estilos cognoscitivos individuales, reconstruir los itinerarios seguidos, identificar las dificultades encontradas así como los puntos de apoyo que permiten avanzar”; todo esto forma parte del aprender y de la posibilidad de mejorar el propio aprendizaje de cada individuo. Esto será útil en la medida en que pueda ser utilizado en la vida de cada individuo:

... asumir la aplicabilidad del conocimiento no sólo como objetivo sino como un contenido expreso de estudio y análisis, de modo de facilitar la transferencia de la escuela a la vida, del conocimiento a la acción. Esto adquiere particular relevancia para un enfoque basado en las necesidades básicas de aprendizaje para lo cual el objetivo último del aprendizaje no es el conocimiento sino la capacidad de usarlo. (Torres, 1996: 93)

Una de las razones que debería tenerse presente en el proceso de enseñanza y aprendizaje es la aplicabilidad del conocimiento adquirido en la vida cotidiana del individuo, así podrá satisfacer las NEBA. Para ello no sólo se debe considerar el “modelo educativo convencional”, es decir, la educación escolarizada, sino también el rol de la familia, la comunidad y el entorno, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como espacios educativos. Para Torres (1997: 141) estos aspectos son tan o “más importantes que el aparato escolar”, lo que significa que el principal medio para educar está conformado por la familia, el entorno social y cultural. La escuela en este caso, debe considerar este entorno social y la diversidad cultural, debe aceptarlos y trabajarlos tal cual lo advierte la Declaración Mundial (1990), que considera que “[se] debe tener en cuenta la cultura, las necesidades y las posibilidades de la comunidad”. Los procesos educativos, en consecuencia, deben ser desarrollados a través de la organización y secuencia de los contenidos, tomando en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y los conocimientos existentes en la comunidad, para construir nuevos conocimientos.

En la sociedad mapuche, especialmente en las comunidades donde se mantiene la lengua y la cultura mapuche más originaria⁹, como también en zonas urbanas como

⁹ Se refiere a comunidades mapuches que aún conservan y practican la cultura más tradicional y donde todavía existe predominio del mapudungun.

Cerro Navia, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe fundamentarse en la cultura, y desarrollarse a través de la lengua como vehículo de comunicación y expresión, medio que permite guiar y orientar el aprendizaje del estudiante, internalizar y valorizar aquello que aprende y, al mismo tiempo, lo valorado tiene relación con sus expectativas. A medida que aprende el estudiante va sustentando su identidad étnica y a la vez su propia identidad personal, incluida su pertenencia a una sociedad particular. Todos estos elementos sustentan la “nueva propuesta de aprendizaje” que contextualiza y hace más significativo el aprendizaje de los estudiantes. Como plantea Ausubel, citado por Carretero (1993), el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende, “dicha significatividad está directamente relacionada con la existencia de relaciones entre conocimiento nuevo y el que posee el estudiante”, esto implica aprender y comprender indistintamente. De esta manera, lo que el estudiante com-prenda será lo que aprenderá y recordará con mayor facilidad porque quedará internalizado en la estructura del conocimiento. Así, el aprendizaje tendrá mayor trascendencia con la participación de la familia y de la comunidad¹⁰, y formará parte del contexto educativo.

3.3. La Educación Intercultural Bilingüe

La educación intercultural bilingüe (EIB), constituye en la actualidad un nuevo paradigma educativo, que emerge a fines del siglo XX en América Latina. El Instituto Lingüístico de Verano (ILV), sin embargo, ya estaba implementando programas de educación Bilingüe en varios países de la región desde la década de los 50. La EIB se concibe como una educación abierta y flexible, desarrolla el bilingüismo conflictivo hacia la pluralidad lingüística, un bilingüismo funcional y alternante; coadyuva con la reinterpretación de la diversidad como recurso, el desarrollo de un nacionalismo multiétnico y multicultural. Es una educación que promueve el diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales, propicia la autoafirmación y el desarrollo de la autoestima y el auto respeto de los estudiantes indígenas: La EIB se basa en una visión dinámica de la cultura y en el entendimiento en el mundo de hoy. En cuanto al currículo, propicia la adecuación, flexibilidad y diferenciación que permite un aprendizaje significativo; es una educación que propicia el derecho de ciudadanía con el derecho a la diferencia, participar e interactuar como parte de la sociedad mayor donde vive el sujeto, pero sin perder sus identidades étnicas específicas.

¹⁰ Entendido la comunidad como el espacio donde está inserta la escuela.

La EIB posibilita el derecho que tienen todos los estudiantes a recibir una educación escolarizada en su lengua y cultura de origen, como cualquier niño o niña hablante del castellano, inglés u otras lenguas. Esta premisa se fundamenta en la Ley Indígena chilena N° 19.253 de (1993), en cuanto al uso y conocimiento de la lengua indígena en los establecimientos educacionales. La Ley Indígena en su Artículo 28 establece:

El reconocimiento, respeto y protección de las culturas indígenas, a) el uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena; b) el establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente... .

Asimismo el Artículo 32 de esta misma ley, indica que en las áreas de alta densidad indígena se deberá implementar un sistema de educación intercultural bilingüe, a fin de que el educando indígena se capacite para interactuar adecuadamente en ambas sociedades.

El bilingüismo considera la presencia de dos o más lenguas en contacto; en el caso específico de la comunidad de Cerro Navia, la lengua mapuche y el castellano. En esta perspectiva, se debe propender a un bilingüismo equilibrado, que permita el aprendizaje, uso y desarrollo de ambas lenguas en igualdad de condiciones.

Por interculturalidad entendemos la conflictiva convivencia de distintas culturas en contacto, porque la cultura occidental se superpone a la cultura indígena, la discrimina y la minoriza, sea en un mismo espacio o territorio, más específicamente en una ciudad o población como es el caso de la comuna de Cerro Navia, donde una cultura hegemónica se superpone a la cultura mapuche. La educación intercultural bilingüe promueve el fortalecimiento de la identidad cultural, considerando la diversidad cultural como una riqueza que debe incorporarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas razones justifican la implementación de la EIB con el fin de contribuir a la creación de un espacio escolar que permita superar esta situación conflictiva entre culturas, y que establezca condiciones para la formación de los valores democráticos (tolerancia y respeto) en los estudiantes.

La EIB, en esta perspectiva, no sólo debe considerar la incorporación de lenguas y culturas indígenas en las materias o contenidos, sino también la experiencia de sabios y autoridades indígenas como capacitadores, para aportar con los métodos de enseñanza utilizados en su cultura de origen y con conocimientos que no manejan los docentes. Además, se deben democratizar las actitudes docentes en relación con los estudiantes, la familia y las comunidades indígenas; es decir, permitir compartir

responsabilidades, valorar los conocimientos que puedan aportar estos actores; situación que permitirá una interacción fluida de colaboración entre escuela-familia y comunidad para hacer más efectivo el trabajo pedagógico.

Los componentes de la educación intercultural bilingüe se distribuyen en tres aspectos: lo pedagógico, lo político y lo ideológico. El componente político e ideológico de la educación intercultural bilingüe, según Chiodi, pretende “la descolonización de los pueblos indígenas” y la posibilidad de promover una política de autonomía y desarrollo. Por tanto, de acuerdo a la visión e ideología de los propios pueblos indígenas:

La educación bilingüe no es conceptualizada sólo como modelo educativo acorde con las características lingüísticas y culturales de las poblaciones indígenas. Es, al mismo tiempo, esencialmente, un componente estratégico de un proyecto de mayor alcance en pos de la descolonización de los pueblos indígenas y, por ende, de sus lenguas, minorizadas y estancadas por [más] de cinco siglos de dominación. (Chiodi 1993;191)

Esta reflexión permite entender que la educación bilingüe no sólo incluye la sociolingüística, sino también el ámbito político-ideológico, incluido el económico, argumentos que muchos pueblos indígenas de Latinoamérica rescatan para reorientar su educación, fortalecer su identidad, cultura y lengua, y rearticularse como pueblos y buscar su propio desarrollo y autodeterminación. Además, constituye un instrumento para interactuar en igualdad de condiciones y de oportunidades con la sociedad hegemónica y etnocéntrica. Se puede afirmar, en consecuencia, que la EIB es un nuevo paradigma educativo, que propicia un currículo abierto, con aprendizaje significativo, crítico y reflexivo, donde participan todos los actores involucrados en la educación, con el fin de hacer más pertinente, significativo y democrático el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La EIB, por otro lado, potencia el cultivo de la lengua y cultura indígenas, permite el desarrollo de la identidad y la pertenencia a una sociedad particular, y desarrolla el dominio de la lengua materna junto a una segunda lengua. A partir de ello, más allá de favorecer a los indígenas, el acervo y el patrimonio cultural y conocimiento universal están presentes a lo largo de proceso educativo. La EIB permite a los indígenas la expectativa de revitalizar su lengua y cultura estigmatizada, especialmente en zonas urbanas, como es el caso de los mapuches que viven en la Región Metropolitana de Chile, específicamente en la comuna de Cerro Navia, donde ni en las instituciones públicas, ni en los medios de comunicación masiva, ni en la televisión, existen espacios para la lengua y la cultura indígena mapuche.

En Chile, a partir de la promulgación de la Ley Indígena y la Reforma Educativa (1996) se establece, de manera “oficial”, la educación intercultural bilingüe para los indígenas, en zonas de alta densidad de población indígena (Art. 32 Ley 19253). La ley indígena propicia la educación intercultural bilingüe solamente para los indígenas, y un bilingüismo unidireccional que permite sólo a los mapuche hablar castellano, no así a los chilenos hablar la lengua mapuche, lo que implica que tampoco se ha planteado la oficialización del mapudungun, ni su reconocimiento como lengua nacional.

Si efectivamente se quiere dar apertura a una educación que respete los derechos humanos en Chile, se debe considerar la oficialización del mapudungun y la necesidad de que la EIB sea socializada a todos los habitantes del país, más aún si se pretende una educación con igualdad de condiciones para todos, “la libertad individual no tiene sentido sin libertad colectiva” (Bartolomé Clavero; 22/01/01. ‘Derechos Humanos en los pueblos indígenas’ UMSS). Esta posibilidad permite un entorno favorable, dado que el paradigma de la educación intercultural bilingüe postula una interacción dialógica entre las lenguas y las culturas implicadas, para que interactúen como medios de estimulación de los procesos formativos, además “el vivir en una verdadera democracia, y así responder a la liberación de los pueblos del yugo de la discriminación y el etnocentrismo”¹¹.

Bajo estos planteamientos, para la implementación de la EIB en la escuela se debe considerar y reflexionar sobre cómo guiar y satisfacer las NEBA de los indígenas, a través de la innovación y/o adecuación curricular que plantea la Reforma Educativa (1996). Ello implica la necesidad de capacitación docente, a fin de implementar y desarrollar una educación basada en una pedagogía intercultural, que cuestione la discriminación y las desigualdades entre diferentes grupos. En este contexto, los profesores deben considerar los conocimientos acumulados de los niños que traen desde sus hogares y su comunidad, aspecto que formará parte de los contenidos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito del aula. Esto implica construir el saber pedagógico a partir del conocimiento previo de los niños y niñas, de la comunidad local y proyectarlo en el ámbito regional, nacional y universal, de tal manera que permita una visión amplia de la diversidad. A partir de ello, se debe promover en los estudiantes una conciencia acerca de los derechos políticos y sociales fundamentales de cada pueblo, de acuerdo al contexto y a sus prácticas pedagógicas. En este proceso es necesaria la capacidad de imaginación y creatividad de los docentes y

¹¹ José Calfuqueo, 1998:4; Pedagogía Crítica y EIB, ensayo de educación M/s.

estudiantes, para reforzar los conocimientos previamente adquiridos y/o acumulados en la familia y la comunidad local indígena.

Asimismo, hay que tomar en cuenta que la innovación curricular planteada por la R.E: no es sencilla, ni muy rápida. Para ser ejecutada requiere necesariamente de personal especializado y capacitado para la planificación, organización y ejecución del diseño curricular, donde no se debe descartar la participación de los padres de familia y la comunidad. La innovación curricular para Torres, "... implica [tomar] decisiones de gran complejidad y responsabilidad, requiere recursos humanos calificados y competentes. Rediseñar un currículo que responda a los nuevos tiempos y a las nuevas necesidades..." (Torres, 1996: 106). Como las necesidades de la población mapuche urbanas de Cerro Navia.

El diseño curricular en la educación intercultural bilingüe implica un diálogo entre miembros de diferentes tradiciones culturales. La manera en que será concebida e implementada dependerá de la forma en que la cultura sea conceptualizada por los distintos actores. El proceso de innovación y/o adecuación curricular de la R.E. parte de los fundamentos, conceptos y definiciones de la cultura indígena, y debe ser realizada a través de la participación de todos los actores. Se entiende que la planificación y el diseño curricular no sólo involucran procesos políticos de toma de decisión, sino también una base cultural e ideológica de la práctica educativa, lo que significa que para la consulta y la toma de decisión respecto a la elaboración curricular se debe buscar la participación de los padres de familia, la comunidad y los docentes, de manera que no haya fricciones entre escuela y comunidad.

Ante la construcción del currículo cabe preguntarse, ¿qué va y qué no va en el currículo escolar? ¿Lo oral, lo escrito, los conocimientos que deben ser socializados en la familia? independientemente de que entre la sociedad oral y la sociedad letrada no haya una distinción rígida, la escuela da mayor énfasis a la lengua escrita, dejando de lado las prácticas de las sociedades ágrafas que también tienen un desarrollo rico en expresión oral. Por ello, el tomar en cuenta la experiencia de estas sociedades para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes implica un reconocimiento del saber local y de los propios niños, para que a partir de sus saberes puedan ser estimulados a desarrollar competencias narrativas poniendo énfasis en la expresión oral para después pasar a la escritura, ayudando considerablemente a elevar la autoestima del estudiante de ascendencia indígena en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta determinación hasta ahora no se ha podido poner en práctica en las escuelas en

el ámbito nacional; su implementación se hizo difícil por la falta de recursos humanos capacitados para desarrollar y poner en marcha una educación que considere el uso de la lengua indígena y la cultura mapuche en la educación; es decir, una educación intercultural bilingüe, incluida la falta de voluntad política de los estamentos intermedios del Estado, para poder materializar la EIB en beneficio de las poblaciones indígenas.

Esta situación implica que la Reforma Educativa chilena pretende cuidar la homogeneidad nacional y los intereses del Estado, en desmedro de una población pobre y marginada, donde están incluidos los pueblos indígenas, que siempre han quedado postergados en la solución de sus necesidades. Al respecto Magendzo, citando la R.E., chilena indica que cada establecimiento: “deberá ejercerla dentro de un marco común de orientaciones y prescripciones que tienden, a preservar la unidad y cohesión esencial que debe mantener la cultura nacional y, por otra [parte], asegurar un cierto grado de equidad y homogeneidad entre las enseñanzas que imparten los establecimientos a lo largo del territorio” (1997: 31). Desde esta óptica, la educación intercultural bilingüe, para el conjunto de actores educativos de las comunidades urbanas con población indígena, constituye un gran desafío lleno de contradicciones –la “autonomía” curricular con mordaza y condicionada– en torno a los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios.

La EIB, según Pozzi-Escot, significa: “el refuerzo de su identidad, el aprendizaje más avanzado de la propia lengua permite apoyar su desarrollo cognitivo y afectivo” (1996; 67). Estas premisas sustentan la necesidad de organizar una sociedad de entendimiento y convivencia entre culturas diferentes y de género, a través de un proceso de educación intercultural bilingüe, con igualdad de oportunidades y de equidad. En síntesis, la educación intercultural bilingüe propende a un currículo globalizado, abierto y flexible por competencias; busca enriquecer el saber hacer, que implica un saber actuar e interactuar con el ‘otro’. Para la consolidación de lo dicho anteriormente se debe considerar las necesidades básicas de aprendizaje de la población indígena y no indígena.

3.3.1. Bases Jurídicas Sobre la EIB

En Chile existe una base jurídica que reconoce la diversidad, a partir de la cual se puede propiciar la educación intercultural bilingüe para la población indígena. La Ley Indígena N° 19.253 (1993), en su artículo primero reconoce a las poblaciones indígenas que habitan en el territorio chileno; por tanto, “es deber de la sociedad en

general y del Estado en particular, a través de sus instituciones, respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines...”. En esa perspectiva el Estado asume una responsabilidad con los pueblos indígenas, en promover el desarrollo de su cultura, familia y comunidades. Lo cual –las medidas establecida por dicha Ley–. no ha podido hacerse efectivo.

Asimismo, se ratifica la Convención sobre los Derechos del Niño, a través del Decreto Supremo 830 de Relaciones Exteriores emitido el 27 de septiembre de 1990. Este decreto ahora es ley constitucional; en ella se establece que el niño tiene derecho a recibir una educación en su lengua y cultura originaria.

Por otra parte, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) N° 18.962, establece el marco jurídico de la educación chilena, sustentando los principios de libertad e igualdad de las personas frente a la educación; al mismo tiempo propende el desarrollo de las personas como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derecho. Estos principios abren un pequeño espacio para que cada comunidad escolar, en el marco de la diversidad cultural, pueda desarrollar sus propios proyectos educativos y adecuar sus programas de estudios.

Asimismo, la Constitución Política de Chile, establece que el Estado “debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan a todos y a cada uno de los integrantes de la comunidad nacional, su mayor realización espiritual y material posible...” (Art. 1). La Constitución Política del Estado demanda a las instituciones intermedias crear las condiciones para que el individuo logre una calidad de vida material; es decir, educación, trabajo, salud y vivienda, de manera de lograr un bien material, como también libertad de profesar o tener su propia creencia o fe. El bien común y la realización espiritual y material se encauzan desde organismos intermedios creados por el Estado, como la escuela. A través de ello “la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de la vida” (Art. 19, Inc.10). La responsabilidad del Estado en dichos objetivos queda plenamente explicitada, más aún al establecer el financiamiento de un sistema gratuito para la enseñanza básica destinada a “... fomentar el desarrollo de la educación en todos los niveles,...”. En síntesis, éstas son las bases legales que sustentan el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en Chile.

Independientemente de lo anteriormente señalado, la Ley Indígena en su artículo 28 determina lo siguiente:

El uso y la conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena; el establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos a acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas y que los capacite para valorarlas positivamente; la promoción y el establecimiento de cátedra de historia, cultura e idioma indígena en la enseñanza superior.

Estas bases jurídicas, incluidas las definiciones básicas del Decreto 40 (MINEDUC. 1996), plantean el reconocimiento y la valoración de la diversidad étnica y cultural de los niños del país, de ahí que la enseñanza de la lectura y escritura debiera iniciarse respetando la lengua materna o vernacular que los estudiantes manejan al ingresar a la escuela.

De manera similar, el Decreto 240 del 1999 que modifica el Decreto 40, en su Artículo 3, párrafo tercero, establece lo siguiente:

Los establecimientos que impartan enseñanza bilingüe que fortalecen el aprendizaje de la lengua vernacular o del idioma extranjero a través de los diferentes Subsectores de Aprendizaje, pueden disminuir al número mínimo de 6 horas asignado al Subsector de Aprendizaje Lenguaje y Comunicación en el primer ciclo para la enseñanza común. En este caso, la diferencia de horas podrá ser considerada por el establecimiento como tiempo a distribuir en Subsectores no ponderados o como tiempo libre a disposición.

En este aspecto, los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios pasan a ser la matriz curricular básica, es decir, el marco curricular diseñado por el Estado para definir aquellas áreas que se consideran esenciales o fundamentales en la formación de todos los estudiantes chilenos, donde las aspiraciones y expectativas de los mapuches difieran de la población chilena con aspiración de cultura netamente occidental. El núcleo del currículo establecido a través de los objetivos fundamentales es común a todos los estudiantes; los mismos que, independientemente de sus diferencias, deben ser alcanzados de acuerdo con lo que el sistema se proponga.

A pesar de estas leyes, la política educativa estatal sigue desarrollándose al margen de la diversidad de pueblos con sus distintas necesidades. Esta es la situación y el trato que reciben las sociedades indígenas con relación a la educación chilena, donde la cultura y la lengua indígenas son consideradas sólo ocasionalmente en actos públicos o folclóricos, oportunidades donde “ellos” piden un reconocimiento. Esta situación no sólo implica una violación de los derechos humanos y lingüísticos de las sociedades indígenas (derechos incuestionables), sino la negación permanente a la existencia de estos pueblos, sus culturas, identidades y lenguas.

Al considerar la diversidad cultural y lingüística, desde la perspectiva de la educación, se propugna un nuevo paradigma educativo denominado “educación intercultural bilingüe” (EIB). Este nuevo enfoque educativo evidentemente plantea un nuevo desafío, ya que, por una parte, necesita una voluntad política para su implementación y, por otra, debe capacitar y especializar recursos humanos para llevar adelante su implementación y desarrollo.

Como señala Setubal (1996), la diversidad en la enseñanza-aprendizaje implica necesariamente la capacitación y profesionalización de los docentes, ya que ellos son responsables directos del proceso enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes, especialmente cuando se trata de estudiantes de diverso origen étnico.

Finalmente, la EIB propone que en sociedades o pueblos con distintas lenguas el proceso educativo se dé al menos en dos lenguas y en dos culturas. Como manifiesta Zúñiga:

... tiene por objetivo que los educandos mantengan y desarrollen no sólo la lengua sino también otras manifestaciones de su cultura. Para lograr este objetivo, los contenidos educativos deben provenir de la cultura de origen de los alumnos y también de la cultura a la que se los desea acercar, cuidando que el conocimiento de esta última y de su lengua no signifique la pérdida de la propia identidad ni el abandono de la lengua materna. (1993: 11)

A partir de este enfoque educativo las escuelas deben considerar las lenguas y culturas indígenas en el proceso de enseñanza y aprendizaje; también deben propender a una interacción fluida de colaboración entre escuela, familia, comunidad y organizaciones de base. El reto es valorar y fortalecer los saberes y las prácticas culturales locales, regionales, nacionales y universales de la sociedad indígena y no indígena. Generalmente, los pueblos indígenas se relacionan con la sociedad occidental dominante que conoce poco o nada sobre las culturas indígenas en el ámbito latino-americano y de otros continentes. Sólo los investigadores, académicos y estudiosos han logrado un acercamiento para conocer las lenguas y las culturas indígenas. Muchos de los estudios se han podido publicar y actualmente se encuentran en las bibliotecas especializadas fuera del alcance común de los ciudadanos que aún no los conocen.

Las bases jurídicas que reconocen la diversidad cultural y lingüística, y la Reforma Educativa que propicia la innovación curricular en cada establecimiento educativo para una educación pertinente y contextualizada implican una escuela con currículo abierto, con aprendizaje significativo, crítico y reflexivo que considere las distintas culturas en

el ámbito local, regional, nacional y universal. De esta forma, las escuelas podrán responder a las necesidades básicas de aprendizaje de los pueblos, la familia, la comunidad según el origen de los estudiantes; mucho más, aún, si se considera la participación de todos los principales actores involucrados en el proceso educativo.

3.3.2. La Presencia de la Lengua Mapuche

La lengua mapuche o el mapudungun (Mapu = tierra, dungun = habla), entendiendo la lengua como elemento de la cultura de cada pueblo que permite a los individuos conocer el mundo y su entorno en el contexto de su sociedad, es el medio por el cual se comunica, socializa o educa a los hijos. Originalmente el mapuche residía en las comunidades, pero a lo largo de los años ha sufrido cambios en su forma de vida y lugar de residencia, mucho más aún con el advenimiento de la República. En la época republicana (1820) se realizó una campaña militar, llamada Campaña de “pacificación de la Araucanía”, para someter a sangre y fuego a los mapuche y se sentaron las bases para llevar adelante un programa de incorporación efectiva de las tierras mapuche al patrimonio del Estado-nación. A partir de este hecho se inicia un proceso de genocidio, integración, homogenización y chilenización de los mapuches.

La conducta lingüística refleja los efectos del contacto de la cultura indígena con la cultura occidental hispánica; por eso los mapuches hoy hablan el castellano, siendo originalmente monolingües del mapudungun. Desde este punto de vista, Salas dice:

El bilingüismo mapudungun-castellano se ha formado en una situación de contacto caracterizada por la dominancia de la sociedad hispánica. Esto se refleja en [el hecho] que la lengua de interacción entre hispano mapuche, ha sido y es siempre el castellano. Así, los mapuches fueron forzados al bilingüismo, en tanto que los hispano-hablantes llegados al área de contacto, siguieron siendo monolingües castellano. (Salas;1992: 43)

Es evidente que la inmigración ha influido también en la población mapuche junto a la llegada de la escuela a la comunidad y la imposición de la lengua hegemónica a través de la educación, la religión católica y otras instituciones del Estado. Estos antecedentes históricos han consolidado el bilingüismo y el castellano como lengua materna.

En la actualidad, según Catrileo (1997) se estima que entre 400.000 y 500.000 mapuche todavía hablan el mapudungun con diversos grados de dominio. Esto quiere decir que es posible encontrar niños y adultos monolingües del español, bilingües de distinto tipo y monolingües de mapudungun. Asimismo, hay que reconocer la situación de los mapuches que viven en zona urbana obligados a usar el castellano, y los niños

y jóvenes nacidos en la ciudad que ya no hablan la lengua mapuche, sino que son monolingües del castellano. Desde esta perspectiva se puede entender que el mapudungun sigue vigente a pesar del rol que ha cumplido la escuela en cuanto a la castellanización y la occidentalización del pueblo mapuche. Aunque hay 400 a 500 mil mapuches que aún hablan el mapudungun en la estadística no hay informe acerca de tipo y grado de bilingüismo.

Aunque la realidad es poco alentadora desde la estadística, existen actitudes muy positivas hacia la recuperación de la lengua mapuche. Las distintas posiciones que adoptan los pobladores con relación a la utilidad, prestigio y la necesidad de revitalizar su lengua indígena (mapudungun) son marcadamente favorables en las comunidades urbanas como es el caso de la comuna de Cerro Navia. Hoy, los padres de familia, docentes y estudiantes demandan una educación que considere su lengua y cultura indígena, es decir, una educación intercultural bilingüe que permita una enseñanza en la lengua indígena desde la cultura de origen de los estudiantes como también la lengua y cultura nacional de manera que el estudiante esté capacitado para interactuar en ambas sociedades en forma adecuada.

La lengua indígena mapuche como toda lengua indígena es una lengua oral y por exigencias de la modernidad requiere también de la escritura. Históricamente se dio inicio a la planificación lingüística de la lengua mapuche desde la colonia por los misioneros católicos, al igual que las otras lenguas indígenas, con el fin de poder escribir y realizar su trabajo de catequización y chilenización al pueblo mapuche. No podría hablarse de evangelización, porque no la hubo. Actualmente se han hecho grandes esfuerzos por parte de las organizaciones, los intelectuales mapuche y no mapuche, de planificación lingüística o de normalización de la lengua mapuche con el propósito de usarla en la educación.

Respecto al mapudungun, Catrileo (1997) dice: “el mapudungun se caracteriza por su uniformidad general como sistema lingüístico, a pesar del hecho que los lugares geográficos habitados por los mapuches están divididos por grandes ríos y montañas” (1997: 69). La misma autora indica que permanecen en la actualidad cuatro dialectos de la lengua mapuche, de los cuales tres son claramente identificados por Rodolfo Lenz en su **Estudios Araucanos**, escrito entre 1895 y 1897. En este trabajo, Lenz, escribe: “Las variaciones que manifiestan los hablantes nativos menos aculturados, ocurren principalmente en el plano fónico y léxico de la lengua, pero estas diferencias no impiden la comunicación entre personas de las diferentes áreas geográficas, incluyendo el lado argentino” (Ibíd. 1997). En este aspecto es importante destacar la

situación que se presenta en el sector **williche** (Mapuche de la zona sur) de San Juan de la Costa, donde los escasos hablantes de esa variedad del mapudungun, llamado por ellos **'tsesungun'**, presentan diferentes características de estructuración fonológica, morfosintáctica y léxica que muestran interferencias entre el español y la lengua mapuche. Hay formas gramaticales del español que han sido introducidas a esta lengua indígena; por ejemplo, el concepto del "dual" en la categoría de personas del mapudungun, ya no existe en el dialecto hablado por estos **williche**.

En el sector de la precordillera (sector **pewenche**), el habla mapuche es denominando 'chedungun'; el sector de Arauco usa el mismo nombre y el mapuchedungun –y su variante mapudungun– ha de ser entendido como una denominación moderna, incluso posterior a la inserción del pueblo mapuche en la sociedad nacional (Cf. Salas, 1992: 58).

Siguiendo a salas, el mapudungun, desde el punto de vista de su morfología, o sea, de la estructura interna de sus palabras, en particular de sus formas verbales, ha sido tradicionalmente caracterizado como una lengua aglutinante polisintética. La lengua mapuche de canal estrictamente oral requiere recurrir a algún procedimiento estandarizado de transcripción para exponer sus sistemas fonológicos y representar por escrito los enunciados en ella.

Con este fin se han creado varias formas de escribir la lengua; las organizaciones sociopolíticas mapuches aún no llegan a un consenso sobre la utilización de un grafemario uniforme, ya que el sistema de escritura en uso, en estos momentos, se da alrededor de seis formas de escribir. El grafemario unificado, de amplio uso en los círculos académicos, es el siguiente: Aa - Ee- li - Oo - Uu - Üü / CHch - Dd – Ff- Kk - Gg - Ll - l l- Ll - Mm - n n - Ñ ñ - Ng ng - Pp - Rr - Rr - Ss - Tt- t t- Tr tr - Ww -Yy.

Vocales, Semiconsontes y consonantes

En el mapudungun hay seis vocales: a, e, i, o, u ü, tres semiconsonantes: y, w, g y dieciocho consonantes: ch, d, f, k, l, l ll, m, n, n, ñ, ng, p, r, s, t, t, tr (Salas 1992:73).

Desde el punto de vista de la producción literaria, existen textos de alfabetización en la lengua mapuche realizados por el Magisterio de la Araucanía. Hay diccionarios, gramá-ticas y otros textos que permitirán asegurar un trabajo serio de la lengua en la educación. Esto no quiere decir que los materiales existentes sean suficientes; será necesario crear más materiales escritos para un desarrollo adecuado de la lengua mapuche en la educación, como la normalización, la planificación lingüística, la

planificación de hábeas y de status, procesos que llevarán progresivamente hacia una modernización de la lengua mapuche.

3.3.3. La Interacción Lengua y Aprendizaje

Antes de abordar la interacción de la lengua y el aprendizaje, es necesario aclarar cómo entendemos la lengua. Según Escobar (1977), toda lengua hablada por el hombre en el universo es un sistema convencional de símbolos establecido dentro de la cultura de la comunidad y, como en toda cultura, la lengua está sujeta a patrones de conducta social. Se trata de un sistema estructurado, de un sistema o red de relaciones determinadas, entendiéndose que ni palabra, ni sonido, ni ningún elemento del conjunto tiene valor independiente: parte de sus relaciones con el resto, de los elementos que integran el sistema, son símbolos orales que permiten la interacción social de una comunidad.

Entendiendo que la lengua constituye el patrimonio de un grupo social determinado se dice que ella es producto de una sociedad porque permite expresarse y comunicarse. Es por eso que cuando un niño, o una niña, comienza a balbucear sus primeros sonidos, está por comenzar a hablar. Está adquiriendo, en la práctica, el sistema de símbolos que le permitirá expresarse y comunicarse con sus padres, su familia y con la sociedad de origen. La lengua “al ser producto social, constituye un conjunto de convenciones o normas socialmente aceptadas que hacen la comunicación” (López 1993:27). Siguiendo esta perspectiva, se puede entender que las lenguas tienen diversos estilos y organización gramatical que comprende sonidos, palabras, estructuras y significados. Como dice López, “la lengua es más que sonidos y palabras”, estos se unen y forman combinaciones siguiendo ciertos patrones, y obedecen a ciertas reglas que determina la secuencia de las palabras (Ibíd).

La lengua constituye un instrumento de interrelación e intercomunicación entre grupos o entre sociedades. Pero, también, la lengua ha sido y se sigue utilizando como instrumento de poder, especialmente con los indígenas en el período de la conquista lo mismo que actualmente. Una vez que los pueblos indígenas fueron sojuzgados tuvieron que cambiar, o por lo menos adoptar, la lengua del conquistador –en este caso el castellano– para dar paso a un nuevo orden socioeconómico y cultural (López, Ibíd.). La situación que actualmente viven los pueblos indígenas en Latino América se caracteriza por la fuerte influencia del castellano y el papel que le confiere prestigio social una vez conseguido el buen manejo de dicha lengua.

En esta breve conceptualización de lengua advertimos que las lenguas pueden ser

orales (habladas) y escritas. Desde este punto de vista se puede mencionar que la lengua hablada es la de mayor uso en el mundo, ya que todas las mujeres y los hombres podemos hablar; sin embargo, la escritura es una invención importante del hombre, cuyo propósito es representar a través de símbolos gráficos la lengua hablada, siendo evidente que la escritura constituye una ventaja para todas las sociedades. Si se pretende que la lengua indígena cumpla una función instrumental en la educación escolarizada, se plantea como necesidad la escritura y la normalización (o la planificación) de la lengua para que ésta pueda cumplir sus nuevas funciones.

Bajo esta perspectiva, dentro de la interacción entre lengua y aprendizaje hay que resaltar que la lengua tiene una relación intrínseca con el aprendizaje, ya que la lengua sirve para comunicarse, como medio de expresión; entendiendo que toda persona posee una lengua y esta lengua pertenece a una sociedad, al mismo tiempo esta sociedad está inmersa en una cultura y la lengua es la expresión de la cultura. En este sentido, a través de la lengua se comunican conocimientos y se logran aprendizajes; el aprendizaje a su vez enriquece y amplía (o desarrolla) la lengua.

En consecuencia, el aprendizaje escolarizado debe producirse en la lengua del estudiante, ya que la lengua es un medio de desarrollo psicológico, social y cognitivo. “Esto nos obliga entonces a considerar además no sólo la enseñanza y desarrollo de una y otra lengua sino también su utilización en el aula como lengua de educación” (López 1993:189). Según este planteamiento, se debe tener presente que el estudiante es quien se ve inmerso en un proceso que implica el aprendizaje de nuevas habilidades, la adquisición de nuevas formas de expresión, relacionadas con el aprendizaje formal, con nuevos contenidos y el aprendizaje de nuevos comportamientos regulados por la escuela.

3.4. Educación Bilingüe

La educación bilingüe se entiende como la enseñanza realizada en dos lenguas; es la enseñanza escolarizada donde se usa la lengua materna del estudiante y una segunda lengua que por lo general ha sido la lengua oficial, el castellano. La enseñanza debe ser desarrollada en el ámbito oral y escrito. Para Zúñiga (1988:10), la “Educación bilingüe significa la planificación de un proceso educativo en el cual se usa como instrumentos de educación la lengua materna de los educandos y una segunda lengua, con el fin de que éstos se beneficien con el aprendizaje de esa segunda lengua, a la vez que mantienen y desarrollan sus lenguas maternas”. Evidentemente, esto implica la elaboración de un nuevo currículo distinto al tradicional, la creación y

elaboración de materiales para la enseñanza en la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2). En el caso de Chile, la EIB constituye un desafío porque la lengua indígena no tiene tradición escrita, y la única forma de mantener y revitalizar la lengua indígena de la nueva generación es a través de la educación escolarizada.

La educación bilingüe debe tomar en cuenta que al usar la lengua materna indígena está, también, considerando la cultura porque toda lengua es una expresión de la cultura; es decir, la enseñanza de una lengua implica, también, la enseñanza de la cultura expresada a través de ella.

La educación bilingüe plantea dos características principales que se han venido desarrollando en el ámbito latinoamericano: una, es la educación bilingüe de transición y, otra, la educación bilingüe de mantenimiento. La educación bilingüe de transición tiene como objetivo el cambiar la lengua del estudiante, es decir, consolidar una transición desde la lengua indígena a la lengua mayoritaria; como dice Baker (1997) “La asimilación social y cultural a la lengua mayoritaria es el objetivo subyacente”. La educación bilingüe de mantenimiento se caracteriza como aquella que intenta acoger a la lengua minoritaria o minorizada del estudiante reforzando su sentido de identidad cultural y afirmando sus derechos de grupo étnico minoritario en una nación.

En esta perspectiva, podemos indicar que la educación bilingüe puede tener un carácter aditivo, enriquecedor por la adición de la segunda lengua, como puede ser sustractiva como en la educación bilingüe de transición donde se pasa de la lengua materna a la segunda lengua, y la lengua materna se va quedando rezagada o en desuso. Se pasa desde la L1 a la L2.

3.5. Bilingüismo

El concepto de bilingüismo requiere de algunas consideraciones. Una de ellas, según Baker (1997), es la necesidad de distinguir entre el término bilingüe en cuanto es aplicado a un hablante y en cuanto, por extensión, se aplica a una comunidad (bilingüismo individual / bilingüismo social): “... La primera distinción es entre bilingüismo como una posesión individual y como posesión de grupo. Normalmente esto se denomina bilingüismo individual y bilingüismo social..., hay importantes conexiones entre los dos grupos. Por ejemplo, las actitudes de los individuos hacia una lengua particular pueden afectar el mantenimiento, la restauración, la sustitución o la muerte de una lengua en la sociedad” (Baker, 1997:30). Una persona puede hablar dos lenguas, pero en la práctica habla una más que la otra, es decir, que tiene más dominio en una lengua; otros usarán una lengua para la conversación coloquial y otra

lengua para leer y escribir, la distinción permitirá entonces dilucidar la capacidad y el uso de lenguas.

En cuanto al bilingüismo individual, según Baker (1997), conviene distinguir al menos tres tipos de manifestación y expresión bilingüe: a) un bilingüismo incipiente que se refiere a las personas con una competencia mínima en una segunda lengua; esto es, conocer unas cuantas frases, el saludo..., en una segunda lengua. b) Un bilingüismo equilibrado cuya competencia en ambas lenguas está bien desarrollada; alguien que tiene casi igual fluidez en dos lenguas en varios contextos, puede ser denominado equilingüe o ambilingüe o más corrientemente, un bilingüe equilibrado. c) Un semilingüismo al que Baker (Ibíd.) categoriza de la siguiente forma: un semilingüe manifiesta un vocabulario pequeño y una gramática incorrecta, piensa conscientemente sobre la producción lingüística, es afectado y no creativo en cada lengua, le resulta difícil pensar y expresar emociones en cualquiera de las dos lenguas.

Se puede señalar que la idea de bilingüismo se relaciona con un tipo de situación lingüística propia de la conducta individual y de la existencia de una comunidad bilingüe. La situación del bilingüismo en el que una lengua se usa más que la otra, o para cierta esfera, se puede manifestar cuando las lenguas entran en conflicto o conflicto social; se va produciendo un auténtico proceso de sustitución que los lingüistas llaman situación de diglosia. Según Ninyoles: “El concepto de diglosia ha sido posteriormente replanteado y extendido a aquellas situaciones en que se producen una escisión o superposición lingüística entre una variedad o lengua “alta” (A) que se utiliza en la comunicación formal (literatura, religión, enseñanza, etc.) y una variedad o lengua “baja” (B), frecuentemente poco cultivada, que se usa en las conversaciones de carácter no formal o familiar” (Ninyoles 1972: 31). Como ejemplo se puede indicar la situación en que se encuentra la lengua mapuche con relación al castellano; el mapudungun se usa en contextos informales, familiares, ritos, reuniones entre mapuche, casamientos, funerales, etc., El castellano se usa en la educación, en los medios de comunicación, en la administración pública, etc. Con esta consideración se puede hablar de diglosia y de bilingüismo que es propio de aquellas poblaciones donde el uso de dos lenguas es fácilmente accesible a la mayoría y presupone una distribución de roles o funciones culturales compartimentalizados, es decir, la lengua “alta” se usa para unos conjuntos de funciones y la “baja” para otro conjunto separado de funciones.

3.6. La Lengua y su Relación con las NEBA

Las necesidades básicas de aprendizaje están constituidas por todas aquellas competencias, conocimientos, actitudes y valores como la lecto-escritura, la expresión y comunicación, el cálculo y la resolución de problemas; como los contenidos básicos del aprendizaje necesario para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar dignamente, participar plenamente en el desarrollo de su sociedad de pertenencia, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo (Cf. Declaración Mundial Sobre Educación para Todos, 1990:3).

Desde nuestra perspectiva, las NEBA, para los pueblos indígenas, constituyen el uso y revitalización de sus lenguas y culturas; a través de ellas se inicia la adquisición y la construcción de sus conocimientos teórico-prácticos, las destrezas, los valores que les permiten enfrentar en mejores condiciones la vida tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global. Para la satisfacción de las NEBA es necesaria la interacción o el uso de la lengua, esto implica la utilización de la lengua indígena como instrumento de educación a lo largo de toda la etapa de escolarización. Dado que el desarrollo de la educación permite la transmisión de los saberes, permite el enriquecimiento de los valores culturales y morales indígenas. Esos valores asientan el individuo y la sociedad, su identidad y su dignidad (Cf.1990). Con esto no se está excluyendo a la lengua castellana ni al conocimiento occidental.

La familia tiene sus propias necesidades, expectativas, intereses y demandas en término de saberes; los padres de familia esperan que sus hijos aprendan cosas “útiles para la vida”. Hay ciertos saberes que son básicos, que se deben aprender primero que otros por dos razones: sirven para resolver problemas elementales y porque son la condición ineludible para aprender otros saberes en un proceso que, en verdad, dura toda la vida. Es por ello que buscan satisfacer sus necesidades básicas a través de la educación escolarizada, donde el proceso de enseñanza y aprendizaje se ha desarrollado considerando la cultura y la lengua de los estudiantes.

Las sociedades originarias necesitan satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, a partir de sus culturas, lenguas y su contexto territorial permitiendo un desarrollo integral como pueblo en interacción con otras sociedades. Uno de los instrumentos más poderosos para el logro de este propósito es la lengua (indígena). La lengua es uno de los componentes más relevante de la cultura, de tal manera, la lengua coadyuva a la satisfacción de las necesidades básicas de las sociedades

indígenas; pero se dificulta porque en la práctica el uso de la lengua indígena no es una realidad dado que la lengua castellana ocupa todo los espacios en la educación escolarizada, administración pública y en todos los medios de comunicaciones, y la lengua indígena queda postergada, sin espacio para el uso público y en los medios de comunicación.

La relación entre la lengua y las NEBA se percibe a través del proceso de enseñanza-aprendizaje porque cada cultura proporciona al individuo una serie de códigos que le permiten comunicarse, con lo cual se logran acuerdos, entendimientos para la resolución de problemas y necesidades. El principal código de comunicación es representado por la lengua. Por otro lado, la lengua refleja la riqueza expresiva de cada cultura, razón por la cual la escuela debe considerar el uso de la lengua y cultura de los estudiantes para satisfacer las necesidades básicas de los pueblos indígenas porque en ellas está la esencia de la vida de sus habitantes, sus conocimientos, creencias y cosmovisión.

Al incursionar en el uso de la lengua, en contextos culturalmente diversos, donde las necesidades básicas de aprendizaje y las formas de satisfacerlas son también diversas, es importante plantearse o reflexionar sobre cómo y qué enseñar, ya que el ser humano no es pasivo ni nace sabiendo. Más al contrario, está sujeto a un proceso constante de formación, constituyéndose como sujeto en la medida que se integra al medio sociocultural que lo rodea. Con la consideración de las NEBA de sociedades culturalmente diversas en el currículo escolar, se garantiza el éxito del proceso educativo para los indígenas; así lo indica Arancibia:

Los programas destinados a la población indígena han probado ser exitosos en la medida que se utiliza la propia lengua, que se basan en contenidos cercanos a la realidad de los grupos y que adoptan una metodología capaz de recuperar y recrear su cosmovisión. (Arancibia 1988: s/p)

Bajo la premisa de que las sociedades son diversas las necesidades básicas de aprendizaje también son diversas, al igual que su satisfacción. Entonces, surge la pregunta de ¿cómo debería, la escuela, satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de estas sociedades multiculturales? Una de las posibilidades es el uso de las lenguas en la educación, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estas sociedades, a través de la incorporación de los contenidos culturales, la participación de la familia y de la comunidad en el proceso educativo. Esto implica una innovación curricular y la capacitación de los profesores para enfrentar el desafío para satisfacer las NEBA. Parafraseando a Setúbal (1996) en lo referente a la necesidad de capacitar

al docente en el aspecto teórico-metodológico para trabajar con alumnos de clases sociales y culturales distintas, enfrentar el desafío de un nuevo enfoque educativo y satisfacer en forma efectiva las NEBA de las sociedades indígenas. Esto significa que su orientación debe perseguir la satisfacción de las necesidades y demandas socioculturales, políticas, económicas y educativas de los pueblos originarios.

En este caso, se debe abordar las NEBA de la población mapuche urbana. en cuanto a la revitalización de su lengua en el contexto de interacción cultural en la diversidad, por intermedio de la educación escolarizada y con la participación activa de todos sus actores. La identificación de las NEBA de la población mapuche es el propósito de la investigación; tiene estrecha relación con la situación del aprendizaje y uso de la lengua originaria que posibilita la innovación curricular, la que debe considerar todas las potencialidades para hacer más efectivos los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta tarea se consideran los saberes tradicionales y el patrimonio cultural autónomo que tienen utilidad y validez por sí mismos; en ello radica la capacidad de definir y promover el aprendizaje escolarizado de la población mapuche.

Por último, podemos decir que la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje confiere al individuo y a la sociedad la posibilidad enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual a través de la educación escolarizada, ya que ésta debe propiciar el desarrollo de la lengua y cultura indígenas. Además, se concibe la educación como una base para un aprendizaje significativo y un desarrollo humano permanente, por lo cual se garantiza la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos los estudiantes teniendo en cuenta la cultura, las necesidades de la familia y la comunidad. Algunas de la NEBA que es necesario satisfacer son: la adquisición de habilidad para comunicarse efectivamente en forma oral y escrita. Ello supone la capacidad para expresar sentimientos, demandas, intereses; además comprender los mensajes de los otros, el lenguaje como recurso comunicativo y de expresión; la apropiación de los códigos culturales de la sociedad indígena y no indígena para la comprensión adecuada del funcionamiento de las sociedades.

CAPITULO IV: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Descripción de la Zona de Estudio

La investigación se realizó dentro del área de la Región Metropolitana (Santiago de Chile). Esta región tiene una población de 3.700.000 habitantes, de los cuales 433.035 son de ascendencia indígena y de éstos, 400.265 son mapuche (CONADI; 2000). Esta región está constituida por 6 provincias y 51 comunas. El estudio se centró en la comuna de Cerro Navia, Provincia de Santiago, ubicada en la zona poniente de la Región Metropolitana, y tiene una extensión de 11,1 Km².

En la comuna de Cerro Navia se tiene una población de 111.095 habitantes, de los cuales 57.204 son mujeres y 53.891, hombres. La población indígena asciende a 14.646 habitantes (13.34%) distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 1: Población Indígena por sexo en la comuna de Cerro Navia

	Mapuche		Aymara		Rapa Nui		Totales	
Sexo	Núm. Absol.	%	Núm. Absol.	%	Núm. Absol.	%	%	%
Mujeres	6.967	49,2	116	45,1	133	57,8	7.216	49,3
Hombres	7.192	50,8	192	54,9	97	42,2	7.430	50,7
Total	14.159	100	257	100	230	100	14.646	100

Fuente: INE. 1992

La tabla muestra tres grupos de indígenas que habitan en la comuna de Cerro Navia, pertenecientes a los pueblos Mapuche, Aymara y Rapa Nui. En esta población indígena hay predominio de la población masculina sobre la femenina; excepto en el caso Rapa Nui, en que se presenta una mayor población de mujeres. También se puede observar que en esta comuna la población mayoritaria es Mapuche respecto a las otras poblaciones indígenas.

Respecto al mayor índice de masculinidad que registra la población indígena urbana en la comuna de Cerro Navia, el estudio realizado por CONADI-Santiago (2000; 20) dice que “se podría explicar por dos hipótesis alternativas. Una, que la migración masculina mapuche en [esta comuna] es consistentemente mayor que la femenina. La otra, que las mujeres de origen mapuche en edad de trabajar se identificaron con su

pueblo en menor porcentaje que los varones”. Si nos inclinamos por la segunda hipótesis, es importante plantearse que las mujeres mapuches que llegaron a la ciudad en la década del 50 y 60 se enfrentaron a una discriminación muy fuerte por lo que en muchos casos tuvieron que trabajar exclusivamente como empleadas domésticas (asesoras del hogar en léxico chileno). Desde este punto de vista el género femenino aparece como el de mayor discriminación con relación al empleo entre la población mapuche; esto explicaría el porqué hay un menor porcentaje de mujeres mapuches que ya no se identifican como mapuche.

En cuanto a la distribución de la población por edades o estructura etárea, de acuerdo al Censo de 1992, se puede decir que la población mapuche tiene una mayor población de niños y jóvenes que la población no indígena, la misma que se encuentra entre los tramos de 15 a 44 años. Sin embargo, es posible apreciar que en los tramos de 0 a 14 años y 65 y más, no hay gran diferencia entre la población indígena y la población no indígena; al respecto, la proporción es prácticamente igual para ambas poblaciones como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2: Distribución por Edades de la Población Mapuche

Edad	No Indígena	Indígena
0 a 14 años	27, 5 %	25,4%
15 a 29 años	25,7 %	28,0 %
30 a 44 años	23,2 %	28,5 %
45 a 64 años	16,3 %	11,0 %
65 y más	7,2 %	7,1 %
Total	100 %	100 %

Fuente: CASEN, 1996 MIDEPLAN

La tabla nos muestra que la población indígena es joven, ya que el tramo de 15 a 44 años es el más alto con relación a la población no indígena. Esto también se pudo ver en el trabajo de campo, ya que cada familia tiene un promedio de 5 hijos, no así los docentes quienes tienen un promedio de 2 hijos; ya que en los cuestionarios aplicados se le solicitó el número de hijos de cada padres de familia y a los docentes. También se observa que el porcentaje de niños y jóvenes en edad escolar, es alto; sin embargo, la población escolar actual oscila entre el 10 al 11,85% (ver tabla N° 3 Pág.59); esto nos muestra la existencia de un buen número de niños y jóvenes mapuche que están

fuera de la educación escolarizada, de acuerdo a la tabla presentada.

4.1.1 Área laboral de los Padres de Familia

En este apartado se considerará el estudio sobre Inserción laboral de la población mapuche urbana para conocer la realidad laboral mapuche de la comuna, ya que la situación económica incide en la educación de los niños y jóvenes mapuche tanto en su ingreso como en su permanencia en la escuela. El estudio fue realizado por la CONADI y el Programa de Economía del Trabajo (PET), en marzo del 1999; citado por CONADI. (2000) Este estudio arrojó como resultado que la población indígena urbana presenta tasas de participación laboral mayor que la población no indígena. “Contribuye a esta tendencia general el mayor grado de integración a la fuerza laboral de las mujeres indígenas con relación a las no indígenas” (CONADI, 200), particularmente con las mujeres mapuche y aymara.

El estudio indica que la participación laboral de los hombres mapuche en la región metropolitana es también superior al promedio regional. La mayor integración de los indígenas urbanos mapuche a la fuerza laboral está ligada a una “mayor” asalarización y a una creciente participación en el trabajo por cuenta propia; estos hechos, sin embargo, no guardan relación con un mejoramiento salarial ni con su calidad de vida. Esto también coadyuva a una menor duración de los años de escolaridad de los niños y jóvenes mapuche con relación a los no indígenas; una de las razones es que los núcleos familiares son numerosos en hijos. Esto implica que los niños y jóvenes mapuche tienen que abandonar la escuela a temprana edad para insertarse al campo laboral. Además, la educación chilena no responde a las aspiraciones de los mapuches, ya que se trata de “un sistema educativo que no ha considerado históricamente la cosmovisión indígena y la necesidad de la familia indígena por atender sus necesidades inmediatas” (CONADI, 2000; 23). Estas son situaciones que no motivan a los padres de familia para que sus hijos permanezcan en el sistema educativo hasta concluir la educación básica y media.

4.1.2. Categorías y Grupos Ocupacionales

La clasificación de los trabajadores por categorías ocupacionales, según CONADI-Sgto., muestra cinco categorías: empleador, trabajador por cuenta propia, asalariado, servicio doméstico y familiar no remunerado. La población mapuche participa indistintamente en la mayoría de las categorías, pero no como empleadores. Desde este punto de vista podemos observar que el mapuche ocupa las cuatro últimas

categorías laborales y que los salarios son más bajos, lo cual muestra la situación económica de baja calidad en que viven los mapuches en la región Metropolitana.

Las categorías de los grupos ocupacionales dependen del oficio y el nivel de calificación del trabajador. Los cinco grupos ocupacionales porcentualmente más relevantes para la población indígena urbana, en la comuna mencionada, son: oficiales, operarios y artesanos, trabajadores no calificados, empleados de oficina, trabajador de servicios menores y vendedores, y operadores de instalaciones y maquinarias. Según CONADI, también hay que destacar que las cinco ramas de actividad más importantes en el empleo son: Industria (23,9%), Comercio (17,9 %), Construcción (11 %), Servicio Doméstico (7,5 %) y Transporte (7,1%). Las actividades que ocupan mayor número de indígenas son las actividades dependientes: por una parte están los empleados como oficiales, operarios y artesanos, con un 34,3% y por otra la industria con un 23,9%. Los datos nos muestran claramente que la población mapuche sólo tiene acceso al trabajo que no necesariamente necesita conocimientos técnicos, porque no tienen preparación técnica. Esto implica que la población mapuche necesita estudios técnicos y profesionales para poder ocuparse en oficios especializados; situación que le permitirá mejorar su salario y por ende la calidad de vida de su familia.

4.1.3 Grupos Familiares

Los mapuches en la comuna de Cerro Navia se configuran en familias nucleares y familias extensas. Muchos de ellos han venido del sur acudiendo a la casa de sus familiares; después se casan y se van quedando junto a ellos; también los hijos se van quedando junto a sus padres una vez que se casan. Esta es la situación en que viven los mapuches en la ciudad, una mayoría viven “hacinados” por falta de recursos económicos para adquirir una vivienda propia. Los mapuches viven en distintos barrios donde están juntos tanto la población mapuche como la población no mapuche; y los mapuches para aunar esfuerzos y plantear sus demandas y reivindicaciones, como mapuche, se han constituido en organizaciones sociales y funcionales con personería jurídica otorgada por el departamento de Organizaciones Comunitarias de la Municipalidad. Estas organizaciones forman parte de las organizaciones sociales locales y de las “Asociaciones Indígenas”. Estas últimas se organizan amparadas en la Ley 19.253, que faculta a la CONADI la concesión de personería jurídica y el registro respectivo.

4.1.4 Asociaciones y Organizaciones Mapuche

En la comuna de Cerro Navia existen cuatro Asociaciones Indígenas, una organización Comunitaria, un Consejo Mapuche y un Centro de comunicaciones. A continuación presentaremos una breve descripción de cada una de estas organizaciones.

Las asociaciones mapuches son: 1) **“Catrihuala”** ubicada en la calle 5 de febrero N° 2012, “Población Intendente Sergio Saavedra”, esta Asociación se constituyó el 03 de abril de 1995, mediante personería jurídica N° 6 R-XIII-A-95. 2) Asociación Indígena **“Kiñe Rakiduum Kuifike Che”**, queda ubicada en la calle Lanzarote N° 1571, “Población Libertad”, esta Asociación fue constituida el 12 de noviembre de 1999, mediante personería jurídica N° 52-R-XIII-A-99. 3) Asociación Indígena **“Folilaiñ Fūta Ke che en la Ciudad”**, ubicada en la calle Siberia N° 6878, Población Intendente Sergio Saavedra; esta Asociación se constituyó el 20 de diciembre de 1999, y su personería jurídica esta en trámite. 4) Consejo Mapuche de Cerro Navia **“Kiñewkleaiñ taiñ rakiduum”**, esta asociación está ubicada en la calle Lenz N° 1614, “Población Digna Rosa”. Según la revisión que se hizo en los archivos de CONADI se constató que todas estas organizaciones tienen los mismos objetivos y ellos son:

1. Promover el desarrollo del pueblo mapuche a través del aspecto cultural: rescatando, recreando, y proyectando sus actuales y múltiples expresiones.
2. Fortalecer la identidad personal y colectiva de los integrantes del pueblo mapuche.
3. Incentivar la participación de la población mapuche, residente en esta ciudad, en las diversas instancias creadas con este fin.
4. Contribuir a la formación de políticas de desarrollo en los distintos aspectos sociales y económicos.
5. Procurar el reencuentro con las raíces indígenas que les son propias.
6. Aunar esfuerzos y acudir a las instituciones correspondientes para apoyar casos de niños y jóvenes con necesidad de educarse y que carecen de recursos económicos.

Estas Asociaciones tienen una directiva compuesta por: un Presidente, un Vicepresidente, una Secretaria, un Tesorero y un Director. También los Estatutos son ‘Tipo’, de manera que todas las asociaciones tienen los mismos objetivos en lo fundamental; es decir, una organización similar (fuente Archivo CONADI de Santiago, 2000).

Existen también otras organizaciones que no tienen la personería jurídica otorgada por la CONADI, con la única diferencia que son “autónomas”, reconocidas por los distintos estamentos sociales tanto gubernamental como no gubernamental, y éstas son:

1) Organización Funcional “We che Lif ko”

Esta organización fue fundada en 1998, y está integrada sólo por jóvenes mapuches. Su objetivo principal es la valoración y difusión de la cultura mapuche a través de actividades como las celebraciones cívicas mapuche, reflexiones filosóficas y la promoción de festividades culturales.

2) Comunidad Urbana Mapuche de Cerro Navia

No se logró conocer la fecha de su fundación. Su objetivo principal es el de sensibilizar a los padres de familia mapuche para la creación de una escuela destinada a enseñar la lengua mapudungun a niños y adolescentes mapuche, que permita afianzar la identidad étnica, realizar actos culturales, musicales y poéticos mapuche. El objetivo, ya advierte la prioridad de la enseñanza en lengua mapuche y la consolidación de una Educación Intercultural Bilingüe.

3) Centro de Comunicaciones “Jvken Mapu”

Este centro está constituido por un equipo de profesionales y autodidactas mapuche del área de la comunicación. Sus principales actividades son difundir programas radiales en mapudungun, donde se debaten temas de contingencia nacional del pueblo mapuche dirigidos a la población mapuche hablante del mapudungun. También cuenta con materiales audiovisuales. A partir de sus acciones se pueden percibir iniciativas culturales de difusión de lengua, problemas y búsqueda de soluciones del pueblo mapuche. (Fuente: Entrevista a: Huichalao y Pinda, Cerro Navia, 2000).

En cuanto a las actividades socioculturales, las organizaciones mapuches cumplen un papel importante, ya que son ellas las que divulgan la cultura y la lengua mapuche a través de eventos culturales, celebraciones y ceremonias en la comuna como, por ejemplo, **Ngillatun**, **Palin** y celebraciones como el **Wüñoy Tripantu**. Ahí concurren masivamente los mapuche inmigrantes y urbanos, es decir, las familias completas, hijos y padres. Estas actividades, como el **Palin**, se realizan generalmente dos veces al año y el **Ngillatun** una vez al año, incluida la celebración del retorno del nuevo año mapuche (**wüñoy tripantu**), actividades que en conjunto permiten la revitalización de la identidad y la cultura mapuches con sus características culturales particulares que la hacen diferente de la sociedad global o chilena.

Esta comuna cuenta con servicios de salud a través de 4 consultorios; y un servicio educativo por medio de 39 establecimientos de educación básica entre escuela municipalizada y escuela particular subvencionada (el estado aporta una subvención por cada alumno que asiste a clases); 8 establecimientos de educación media donde están incluidos el técnico profesional y el científico humanístico. También existen 8 jardines Infantiles pertenecientes a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Entre estos Jardines Infantiles existe un Jardín Infantil étnico denominado **Relmu** 'arco iris' donde se trabaja la lengua y cultura mapuches, a través de diferentes actividades de acuerdo a la edad de los párvulos. En estos Jardines de la JUNJI se atiende niños y niñas de 03 meses a 5 años. Además existen 'Centros Abiertos' para atender a niños de escasos recursos, e instituciones de apoyo al menor en situación de alto riesgo o vulnerabilidad.

Seguidamente se presenta el registro de la matrícula general de 23 escuelas básicas y 4 de educación media –establecimientos dependientes de la Corporación Municipal de Cerro Navia– desglosada en población mapuche y no mapuche, distribuida por sexo y agrupada en niveles educativos, como lo muestra la siguiente tabla:

Tabla 3 : Alumnos Matriculados por nivel Educativo y Sexo en Cerro Navia

NIVELES	MATRÍCULA GRAL.	MATRÍC. MAPUCHE			% del Total
		F	M	Total	
Prebásica	1.292	75	73	148	11,45
Educ. Básica	10.793	565	553	1.118	10,36
Educ. Media	1.671	91	86	177	10,59
Totales	13.756	731	712	1.443	10,48

Fuente: Elaboración propia, con los datos obtenidos de la matrícula por escuelas

En la tabla podemos observar que la matrícula mapuche es más alta en el prebásico y en la educación media con relación a la educación básica. No obstante, la matrícula mapuche en general es el 10% del total de la matrícula no indígena de la comuna. Sin embargo, aún falta un número considerable de niños y jóvenes mapuche que acceda a la educación escolarizada o permanezca en ella al menos hasta concluir la educación media, ya que la tabla N° 2 nos muestra que la población indígena entre 0 a 14 años alcanza el 25,4%. Esta muestra poblacional escolar constituye una pauta para considerar, en el diseño de proyectos educativos, las demandas de los padres de

familia, los docentes y los propios estudiantes mapuches, orientados a buscar una educación pertinente a las características socioculturales y sociolingüísticas de los estudiantes.

Para identificar la población mapuche matriculada en los diferentes centros educativos se consideró el apellido del estudiante, paterno o materno, ambos; constatándose que existen más estudiantes de ascendencia mapuche, aunque no se incluyó a estudiantes cuyos abuelos maternos o paternos lleven apellido mapuche dado que muchos no llevan apellidos indígenas porque los primeros apellidos de sus padres no son indígenas, pero puede ser que sus apellidos maternos sean indígenas. También se da el caso de que sus padres o abuelos adoptaron apellidos no indígenas por la discriminación y la intolerancia de la sociedad hegemónica.

Asimismo, se pudo obtener datos, sobre la planta de funcionarios de los establecimientos pertenecientes a la Corporación Municipal de Cerro Navia, entre docentes, paradocentes (inspectores, auxiliares, bibliotecarios), administrativos y otros. El total de funcionarios que trabajan en el área de educación de la Corporación Municipal asciende a 586, 409 mujeres y 177 hombres. De ellos, 10 docentes (6 hombres y 4 mujeres) tienen apellidos mapuches y se auto identifican como de ascendencia indígena mapuche.

Las dos unidades educativas donde se realizó el estudio fueron la escuela N° 384 “Intendente Saavedra”, cuya infraestructura estaba en construcción y provisionalmente funcionaba en la infraestructura de una escuela de adultos vespertina perteneciente a la Corporación Municipal de Cerro Navia. Esta escuela trabaja en dos jornadas distribuidas en niveles: en la mañana, de 5° a 8° año, y en la tarde trabaja Kinder hasta 4° año. Actualmente tiene matriculados 288 alumnos que se distribuyen de la siguiente manera:

Tabla 4 : Matrícula por Sexo y Nivel Educativo Escuela Intendente Saavedra

NIVELES	MATRÍCULA GRAL.	MATRÍC. MAPUCHE			%
		F	M	Total	
Prebásica	19	4	2	6	31,57
Educ. B. 1° Ciclo	138	9	23	32	23,18
Educ. B. 2° Ciclo	131	21	27	48	36,64
Total	288	34	52	86	29,86

Fuente: Elaboración propia, datos obtenidos en el libro de registro de matrícula de la Esc. N° 384

La tabla muestra que en la escuela Intendente Saavedra la matrícula de estudiantes mapuche es alta, ya que es el 29,86%; sin embargo, el proceso de enseñanza y aprendizaje es desarrollado como si todos los estudiantes fueran de un mismo origen cultural. Al margen de haberse realizado algunas actividades donde la cultura y la lengua mapuche han estado presentes (en actividades aislada), además, hay que recalcar que estas fueron actividades extracurriculares que se realizan una vez al año, de manera que en el currículo no se considera ningún aspecto de la cultura y menos de la lengua mapuche.

La escuela N° 387, tiene una infraestructura en mejores condiciones, pero carece de calefacción, lo que evidentemente dificulta el trabajo pedagógico y el aprendizaje de los estudiantes en la época fría. Esta escuela también trabaja en doble jornada (mañana y tarde), se distribuye en niveles: 5° a 8° año, en la jornada de mañana; y la jornada de la tarde, de Kinder a 4° año básico. La mayor parte de los docentes trabajan sólo una jornada; después regresan a sus casas o trabajan en otra escuela, particular. La matrícula de esta escuela asciende a un total de 746 alumnos, y se desglosan en:

Tabla 5: Matrícula por sexo y Nivel Educativo

NIVELES	MATRÍCULA GRAL.	MATRIC. MAPUCHE			%
		F	M	Total	
Prebásica	76	3	3	6	7,89
Educ. B. 1° Ciclo	349	22	24	46	13,18
Educ. B. 2° Ciclo	321	29	18	47	14,64
Total	746	54	45	99	13,27

Fuente: Elaboración propia, datos obtenidos en el libro de registro matrícula de la Esc. N° 387

Al observar esta tabla como las anteriores, se evidencia la presencia significativa de estudiantes mapuche con una representación superior al 13,27% de la matrícula global en el ámbito de la escuela; a pesar de esta realidad el proceso de enseñanza y aprendizaje continúa desarrollándose como si no existiera diversidad. También suponemos, por analogía, que otras comunas similares a Cerro Navia estarían en las mismas condiciones o quizás existe una mayor presencia de estudiantes mapuche, incluida la presencia de estudiantes Aymara y Rapa Nui en la Región Metropolitana (Santiago de Chile). En consecuencia, resalta una presencia considerable de población mapuche en las aulas de los establecimientos educacionales, mucho más representativa con relación a los otros pueblos indígenas. Esto denota el riesgo de

pérdida de identidad progresiva surgida del proceso de relacionamiento de los padres con la población no indígena. Esta situación, sin embargo, requiere una acción educativa más efectiva con una perspectiva de enseñanza y aprendizaje que considere muchos potenciales culturales. De esta manera podría darse una incorporación masiva de niños y niñas al proceso educativo con una permanencia más larga, al menos hasta concluir la educación media, con expectativas claramente definidas de valoración progresiva hacia la cultura mapuche, a sus costumbres y a su lengua.

4.2. USO DE LENGUA

El uso de la lengua consiste en la utilización del lenguaje, por cuanto el lenguaje comienza por ser social tanto en su función como, por supuesto, en las condiciones de su constitución. La función inicial del lenguaje es la comunicativa; es por ello que podemos decir que el lenguaje es un medio de comunicación social, un medio de expresión y de comprensión en contextos o situaciones concretas. En la comunicación familiar, en la comunicación con autoridades, el uso de la lengua será distinto ya que en la comunicación familiar se usa el mapudungun, pero con las autoridades será siempre en castellano, por eso el uso de la lengua se refiere también a la utilización práctica de la lengua en el ámbito cotidiano de la comunicación. Es por ello que se dice “que la lengua es un producto social de la capacidad de expresarse y comunicarse (el lenguaje)” (López 1993: 27). Esto depende del contexto y de con quién se habla. Además notemos que a mayor uso de una lengua habrá mayor capacidad de comunicación, especialmente en los bilingües con el mapudungun y el castellano; si un individuo hace mayor uso del mapudungun logrará mayor capacidad en el uso de esta lengua.

También es importante considerar la reflexión de Green (1996:4), que dice: “En el proceso de reconstrucción de los pueblos indígenas, la lengua ha superado su función de satisfactor de las necesidades de comunicación y pensamiento, para convertirse en un símbolo de prestigio, de identificación en un símbolo político de unidad, de pertenencia”. El pueblo mapuche hoy propende a la revitalización de su lengua ancestral, ya que ésta es un medio que le permite la comunicación interpersonal, pero al mismo tiempo es usada como símbolo de identidad étnica especialmente en las zonas urbanas. Como también dice Guy:

En todas las sociedades humanas los individuos se diferencian unos de otros por su forma de hablar. Algunas de estas diferencias son idiosincrásicas (sic), pero otras están sistemáticamente asociadas con

determinados grupos sociales, (...). Tales aspectos socio-simbólicos registrados en el uso del lenguaje cumplen una función emblemática; identifican a los hablantes como pertenecientes a un grupo social específico o como poseedores de una determinada identidad social. (Guy 1992: 57,58)

Esto es evidente en la sociedad chilena, ya que cualquiera que hable el mapudungun es inmediatamente identificado como mapuche o “indio”. Asimismo, la sociedad mapuche a través de su lengua se diferencia de los **wingka** ‘blanco, no mapuche’. Así la lengua cumple la función simbólica de identidad social. Por ello es importante el manejo y uso de la lengua mapuche entre los propios mapuches:

Las divisiones de clase están basadas esencialmente en las diferencias de status y de poder en una sociedad. Por status entendemos cómo los individuos son apreciados y respetados (o, al contrario, despreciados o ignorados) por otros en su comunidad; con “poder” nos referimos a los recursos sociales y materiales de los que una persona puede disponer, a su habilidad (y derechos sociales) para tomar decisiones e influir sobre los acontecimientos. Las diferencias de status y de poder son la esencia de las distinciones de clases sociales, y es en ellas donde tendremos que centrarnos para entender las diferencias de clase social en el uso de una lengua. (Ibíd)

Esta es una situación que se estableció en forma clara desde la llegada de los europeos a América. Se inicia la occidentalización y castellanización de los indígenas, el poder de la lengua occidental se superpone a las lenguas indígenas; asimismo, a los pueblos originarios se considera semi-humanos, inferiores, no civilizados y se los usa como esclavos y servidumbre (despreciados); posteriormente plantearon la idea de civilizarlos a través de la educación escolar, y “cristianizarlos”. Hasta hoy continúan considerando a los indígenas de status inferior, discriminando su lengua. Por estas razones, hasta hoy la lengua indígena no es usada como medio de comunicación y, menos, como instrumento de enseñanza y aprendizaje en la educación escolarizada por cuanto los indígenas son considerados de clase inferior, incluidas sus lenguas. La sociedad mestiza occidentalizada ha considerado a las sociedades indígenas como inferiores, de escasos recursos económicos y materiales, para influir y persuadir sus intereses por medio de la toma de decisiones. El ordenamiento socioeconómico, cultural y lingüístico de los países Latinoamericanos está basado tradicionalmente en un ideal de homogeneidad, donde lo cultural y lingüístico ha servido para imponer el castellano, lengua de poder en el ámbito continental, lengua de comunicación intercultural y de promoción social.

El uso de lengua al que hacemos referencia se inserta en una comunidad bilingüe como la mapuche urbana, la cual sufre el desplazamiento del mapudungun por parte

de la lengua hegemónica. La sociedad mapuche ha usado históricamente el mapudungun como su propia lengua, incluso sigue usándola en contextos urbanos. En Cerro Navia, la población mapuche está inserta en la sociedad hegemónica de habla castellana, es por esta razón que los mapuches han tenido que adaptarse a la cultura y lengua occidental-chilena para poder interactuar en este contexto. La sociedad rural mapuche se ha visto obligada a trasladarse a la ciudad en busca de una fuente de trabajo para mejorar su condición de vida, porque las tierras que poseen son muy poco y de mala calidad para la producción agrícola. Bajo esta orientación, los inmigrantes mapuches han tenido que desplazar progresivamente su lengua propia para adoptar la lengua castellana. Esto ha producido un cambio en el modelo de uso lingüístico habitual de los mapuches. Más adelante a través de las informaciones recogidas se hará mayor referencia al uso de lenguas. (cf Pág.64)

Las respuestas vertidas en la encuesta permitieron realizar un análisis cuantitativo y cualitativo relacionado con los objetivos específicos planteados en la investigación: 1º, opiniones, expectativas y motivaciones de los padres de familia y profesores mapuche, en torno al aprendizaje-adquisición y uso de la lengua indígena mapuche en la escuela; 2º, el uso de lengua indígena mapuche por parte de niños y niñas a través de la observación de un vídeo; 3º, interacciones entre estudiantes y entrevistas espontáneas. La presentación de los hallazgos se basa en información primaria obtenida en el trabajo de campo; y particularmente, en lo que respecta a la identificación y descripción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje de la población mapuche, en la comuna de Cerro Navia. En los párrafos siguientes se presentan los resultados a partir de la opinión respuesta emitida por cada uno de los actores participantes en esta investigación.

4.2.1. Uso de la Lengua, según los Padres de Familia

De acuerdo a las respuestas vertidas por los padres de familia (padres y madres), se puede apreciar que un 41,67% de los padres encuestados mencionan que sólo hablan el castellano; el 58,33% se consideran bilingües funcionales del mapudungun-castellano. Asimismo, cabe manifestar que en la encuesta, el 83,33 % de los varones indicaron que entienden el mapudungun y que solamente el 6,67% no lo entienden.

La situación es diferente en el caso de las madres. El 80% de las madres encuestadas manifiestan que hablan sólo el castellano, y el 20% de ellas usan ambas lenguas, es decir, el mapudungun y castellano. Además, el 55% de las madres indican que entienden el mapudungun y 45 % de ellas indicaron no entenderlo. Considerando las

respuestas de los padres y madres podemos indicar que: las respuestas de los padres indican que la mayor parte de ellos aún conservan su lengua originaria, el mapudungun, a pesar de llevar varias décadas viviendo en la ciudad, a la vez que existe un número considerable de ellos que está en proceso de perder su lengua originaria (41,67%), principalmente los que han nacido en la ciudad, a los que se denomina “mapuche urbanos”. Estos tienen como lengua materna el castellano, sin embargo, el mayor porcentaje de los padres entiende la lengua mapuche ya que sus padres siempre les hablaban en lengua mapuche. Por más que ellos no lo hablen, lo entienden.

Las madres son las que mayoritariamente han adoptado el castellano como su lengua de comunicación y de interrelación en todos los ámbitos. La mayoría de estas madres son nacidas en Santiago y hablan el castellano, ya que la mayor parte de su socialización fue en la lengua castellana; las inmigrantes, que son la minoría, son las que aún conservan su lengua materna, el mapudungun. Esto explica el porque muchos mapuches no hablan su lengua originaria, por eso la mayoría de los nacidos en Santiago hablan castellano, otros entienden el mapudungun y unos pocos lo hablan. Algunos comentaban que cuando eran jóvenes no le dieron importancia a la lengua mapuche, pero ahora sienten la necesidad de aprenderla, aunque al interior de la familia la tendencia comprensiva del mapudungun es evidente, ya que cuando fui a retirar el cuestionario les hablé en mapudungun, si bien no respondieron en la lengua, entendieron lo que se les decía en la lengua mapuche y ellos respondieron en castellano.

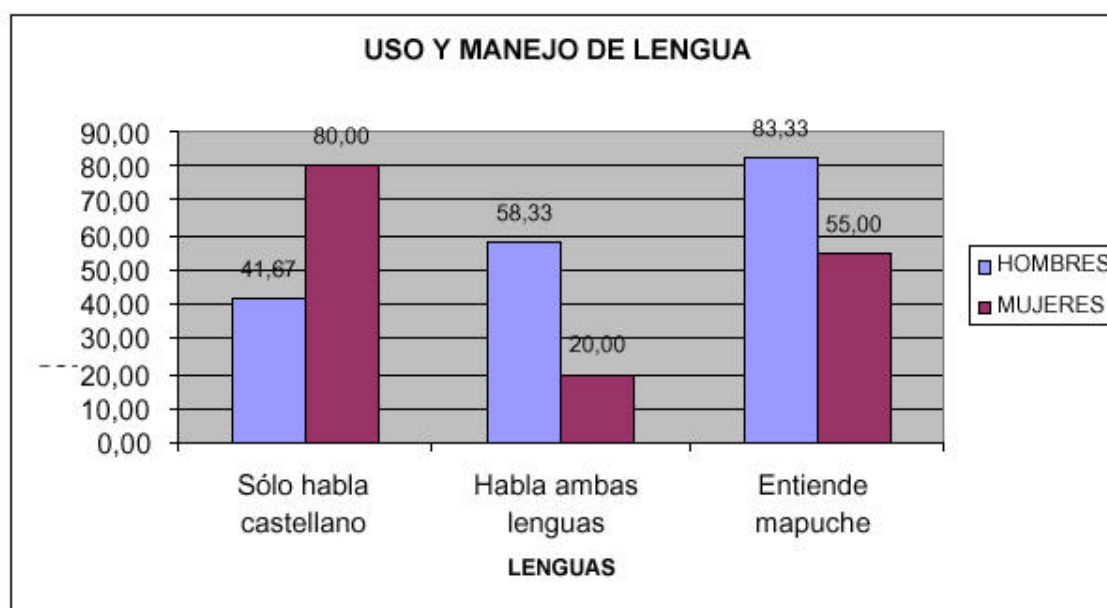
A continuación pasaremos a ver el uso y manejo de las lenguas, el castellano y la lengua mapuche, por parte de los padres de familia, tanto las mujeres y los hombres.

Tabla 6: Manejo de Lenguas

	Hombres/12		Mujeres/20	
Respuesta	Número absoluto	%	Número absoluto	%
Sólo habla castellano	5	41,67	16	80,00
Habla ambas lenguas	7	58,33	4	20,00
Entiende mapuche	10	83,33	11	55,00
Total	22	41,50	31	58,50

Fuentes: Elaboración propia basada en los cuestionarios aplicados a los padres de familia

Gráfico N° 1



Al observar el gráfico podemos entender que las madres son las que más han desplazado la lengua mapuche, adoptando el castellano; situación contraria a la de los padres que han aprendido la lengua castellana, manteniendo el uso de su lengua originaria en contextos específicos. También podemos ver que tanto padres como madres entienden la lengua mapuche por sobre el 50%.

En el caso de las madres, se puede observar que la mayoría tiene la lengua castellana como lengua materna: todas son nacidas en Santiago y no saben la lengua mapuche, aunque ellas manifiestan las razones del por qué no la saben aduciendo que no les enseñaron. Por ejemplo, veamos el siguiente testimonio: “porque a mí me hubiese gustado aprender y nadie me lo enseñó” (6 M 13). Los padres usaban su lengua (mapudungun) entre adultos, y a sus hijas siempre les hablaron en castellano y ocasionalmente en mapudungun; para que no fuesen discriminadas en el entorno y en la escuela, dicen las madres.

Asimismo, se les consultó qué lengua aprendieron primero (para saber el desplazamiento de la lengua mapuche). Un 58,3% de los padres respondieron que primero aprendieron el castellano y después aprendieron el mapudungun. El 41,7 % de ellos indican que adquirieron primero la lengua mapuche y posteriormente el castellano como segunda lengua. El 90% de las madres respondieron que primero aprendieron el castellano, y el 10% adquirieron inicialmente la lengua mapuche, después el castellano. Lo que nos indica que los hombres han logrado aprender más la lengua mapuche que las mujeres, a pesar de haber adquirido los hombres primero el

castellano en porcentaje considerable, éstos lograron aprender su lengua originaria como segunda lengua en forma informal. Este aprendizaje se da porque los hombres tuvieron más oportunidad de estar interactuando con hablantes del mapudungun, y participar en los eventos culturales, reuniones y ritos o ceremonia religiosa mapuche más que las mujeres; además que, los hombres tienen más oportunidad de viajar a menudo al sur, en las comunidades donde la comunicación se da en la lengua mapuche, situación que les ha permitido aprender con mayor facilidad el mapudungun. Los resultados indican que la mayoría de los padres son bilingües y la mayoría de las madres son monolingües del castellano; los que adquirieron primero la lengua mapuche son inmigrantes y los que primero adquirieron la lengua castellana son los nacidos en la ciudad; también podemos ver que los padres, el 83,33% son los que entienden la lengua mapuche en comparación con las madres, que son el 55%.

Una vez conocido el manejo de las lenguas por parte de los padres y madres de familia, fue necesario también conocer con quiénes usan las distintas lenguas (para identificar el ámbito de uso). El 50% de los padres indican que hablan el mapudungun con sus parientes cuando se visitan o en reuniones familiares. El 16,76% hablan mapudungun con los amigos en encuentros ocasionales; con la familia (padre, madre, abuelo, abuela y tíos) en forma permanente cuando están juntos, en una comida, fiestas o celebraciones; con los hijos ocasionalmente por falta de tiempo, ya que el trabajo tanto de los padres como de los hijos (tarea escolar) no les deja mucho tiempo para poder conversar en mapudungun; y cuando la cónyuge es bilingüe hablan en forma permanente en la lengua mapuche y, si uno de ellos es monolingüe del castellano, ocasionalmente hablan en mapudungun porque se entienden poco.

El 47,67% de los padres, indican que ellos usan sólo la lengua castellana para comunicarse en sus casas y lugares públicos e instituciones. El 58,33%, de ellos, usan ambas lenguas, es decir, castellano y el mapudungun. Pero el mayor uso de la lengua mapuche se produce en sus casas, con familiares cuando se visitan; en eventos culturales, ceremonias rituales o actos públicos relacionados con los mapuches. Esta situación advierte que el mapudungun se usa en un contexto restringido y específico sin embargo, el uso del castellano es mucho más amplio porque se habla en todos los lugares; esto explicita claramente la situación desventajosa en que se encuentra la lengua mapuche en comparación con la lengua castellana.

Entre las madres bilingües encuestadas y que hablan en mapudungun con sus parientes, el 5% hablan con sus amigas, el 10% hablan en mapudungun con la familia y con su cónyuge, el 5% de ellas hablan en mapudungun con sus hijos. También el

80% de las madres manifestaron que usan el castellano para comunicarse en todos los lugares públicos, el 20% manifiestan que usan indistintamente el castellano y el mapudungun dependiendo del contexto.

Se puede concluir que, a pesar del uso de las dos lenguas (mapudungun y castellano), la lengua con mayor uso y en todos los lugares públicos (trabajo, escuela, administración pública, comercio, etc.), es el castellano. La lengua mapuche está reservada para uso en el hogar, con familiares, en fiestas entre mapuche, eventos culturales mapuche, ceremonias y ritos; este espacio es mucho más restringido que el utilizado por el castellano.

4.2.2. Uso de la Lengua, según los Profesores

En cuanto al uso de las lenguas, las opiniones de los docentes encuestados dan como resultado que: el 75% de los profesores sólo hablan el castellano y el 25% de ellos hablan las dos lenguas, el mapudungun y el castellano. Además, el 50% de estos docentes dicen entender la lengua mapuche, y el 50% de ellos no la entienden.

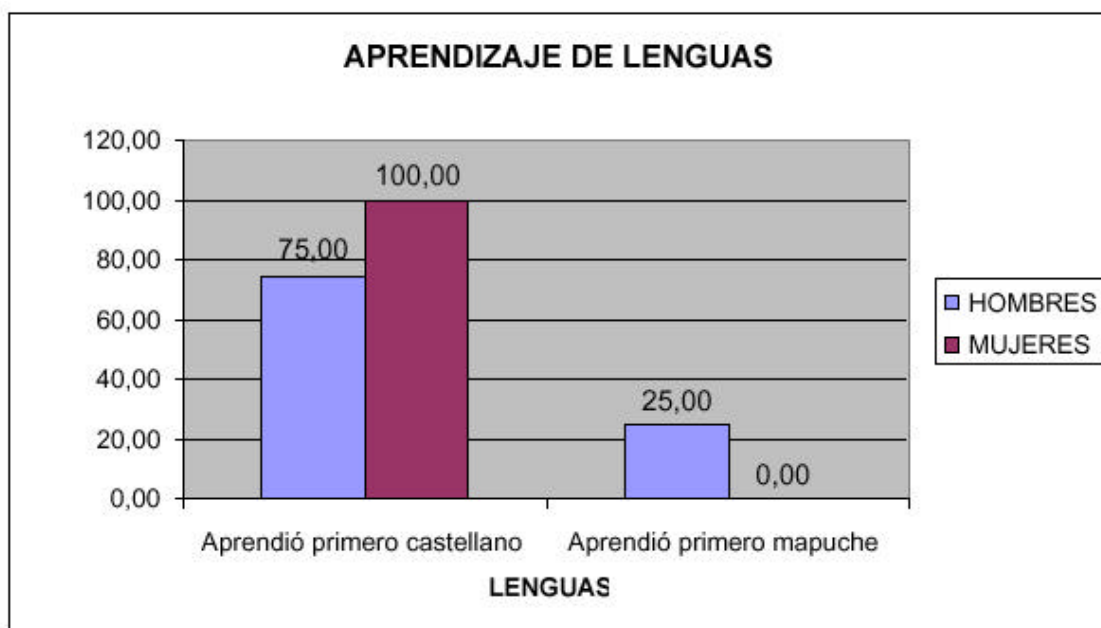
Asimismo, se preguntó a los docentes qué lengua aprendieron primero, el castellano o el mapudungun; el resultado de la encuesta indica que el 75% de ellos adquirieron primero el castellano y el 25% de ellos dicen que aprendieron primero el mapudungun. En cambio, el 100% de las profesoras dice que aprendieron primero el castellano. En el siguiente gráfico se pueden identificar las respuestas de los y las docentes.

Tabla 7: Aprendizaje de Lenguas

	Hombres /4		Mujeres /6	
Respuesta	Número absoluto	%	Número absoluto	%
Aprendió primero castellano	3	75,00	6	100,00
Aprendió primero mapuche	1	25,00	0	0,00
Total	4	41,50	6	60,00

Fuente: Elaboración propia basándose en encuestas aplicadas a los profesores

Gráfico N° 2



Los resultados obtenidos de la encuesta muestran que de los diez docentes, 8 son nacidos en la ciudad y que su lengua materna es el castellano. Entre los docentes inmigrantes, uno tienen como lengua materna al mapudungun y el otro el castellano. Este nació en la comunidad mapuche, donde adquirió su lengua originaria en el seno familiar y comunal.

De los docentes encuestados, la mayoría de ellos usa el castellano para la comunicación tanto en sus casas como en los lugares públicos, como en la escuela, oficinas públicas y otros lugares fuera del contexto mapuche; asimismo, una minoría de los mismos dicen usar ambas lenguas, es decir, mapudungun y castellano en la comunicación familiar. El 100% de las docentes usa sólo el castellano como medio de comunicación en todos los lugares. En cuanto a que sí entienden la lengua mapuche, la encuesta da como resultado que la mitad de los profesores entiende la lengua mapuche. De entre las profesoras, el 3,57% dicen entender el mapudungun y el 96,43% no entienden la lengua mapuche.

La mayoría de los docentes y las docentes de origen mapuche son monolingües en castellano, y su lengua materna es el castellano. Las razones que ellos indican para no haber aprendido la lengua mapuche son: "por cuestión de formación, nunca me enseñaron [la lengua mapuche], sólo escuchaba y miraba" (6 T 3); otra docente dice "Porque no tuve la posibilidad de aprender nunca la lengua mapuche, sólo el castellano" (6 TA 1).

4.2.3. Uso de la Lengua, según los Estudiantes

En cuanto al uso de lenguas, los y las estudiantes de ambas escuelas (escuela 384 y 387) expresaron que su lengua materna es el castellano; sin embargo, la mayoría de ellos sabe algunas palabras y frases en mapudungun, las cuales afloraron durante el tiempo que se compartió con ellos. Entre las palabras que utilizaron podemos mencionar el saludo en mapuche, los nombres de algunos elementos comunes en mapudungun, como papá, mamá, hermano, hermana y algunos alimentos comunes. Una de las razones por las que no hablan el mapudungun es porque en sus casas sus padres no les hablan en mapudungun y si lo hacen es ocasionalmente, independientemente de que los padres de familia hablen la lengua mapuche. En el caso de los padres que no saben el mapudungun, evidentemente sólo se habla el castellano en la casa y con mayor razón los niños y niñas tienen al castellano como lengua materna (testimonio de los propios estudiantes).

Otra de las razones que indican los estudiantes de por qué no saben la lengua mapuche, es que en la escuela nunca han dado espacio a la lengua mapuche, tampoco se le da importancia a la cultura mapuche, mas al contrario, en la educación escolarizada propician la chilenización de los mapuches a través de la castellanización. Para conocer si los estudiantes mapuches tenían un manejo de la lengua mapuche (tanto varones como mujeres de ascendencia mapuche), se les hizo ver un vídeo de un “Palin infantil” hablado en mapudungun para que luego hagan un comentario al respecto. Los resultados fueron que sólo pudieron explicar las escenas vistas del juego en castellano indicando que no entendieron lo que se hablaba, ya que todo el desarrollo del juego era hablado en mapudungun.

Esta situación da a entender que los estudiantes (hombres y mujeres) no usan la lengua mapuche para comunicarse porque sólo manejan algunas palabras, las mismas que dicen haber aprendido escuchando a sus padres y cuando han estado en el sur junto a sus abuelos, tíos y otros parientes, quienes les hablan en mapudungun para comunicarse, ya que en las comunidades el mapudungun es el medio de comunicación y de interacción entre los habitantes de las distintas comunidades mapuche, o cuando asisten a los eventos culturales y religiosos mapuche en la comuna donde, en estas actividades, todos los mapuche que allí asisten usan el mapudungun.

4.3. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA

Para introducirnos al tema tomaremos algunas consideraciones generales para luego llegar a lo específico. La enseñanza escolarizada de una segunda lengua, entendida como la acción intencionada y planificada, tiene varios elementos, como: currículos, materiales, el especialista que enseñará la segunda lengua. La enseñanza de la segunda lengua (aprendizaje formal) tiene como objetivo comunicativo el promover los actos de escuchar y hablar críticamente para satisfacer las necesidades comunicativas de manera competitiva en todos los ámbitos sin embargo, es necesario clarificar que el aprendizaje de una segunda lengua se da en los ámbitos formal e informal. Asimismo, es oportuno preguntarse qué lengua se debe enseñar y qué uso se le va a dar a esa lengua, dado que el uso pasa por la propia necesidad y funcionalidad. En este apartado se quiere hacer referencia a la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua que sería el mapudungun, y que tendría que aprenderse en la ciudad.

La segunda lengua generalmente se aprende después de haber adquirido una primera lengua (L1). En este contexto, la buena adquisición de la L1 es un prerequisite para iniciar el aprendizaje de la segunda lengua con una metodología adecuada; bajo este propósito la escuela debe estar en condiciones de atender a los estudiantes para el aprendizaje de una segunda lengua (L2). La situación y el planteamiento didáctico tienen que ser coherentes con la necesidad de aprendizaje de la lengua mapuche y, por lo tanto, deben reexaminar la actitud y las metodologías tradicionales. En este caso se presenta a la lengua mapuche como la segunda a aprenderse, aunque ésta constituye todavía una lengua minorizada; además, como dice Baker (1997) cuando los estudiantes aprenden una lengua minoritaria como segunda lengua, el mantenimiento y la preservación de esa lengua puede ser el objetivo social por cuanto la lengua, constituida colectivamente, es un instrumento de cohesión social, de comunicación, de identificación y de expresión cultural.

4.3.1. Lugar de Enseñanza de la Lengua

Los ámbitos en los que podría establecerse la enseñanza de la lengua mapuche son diversos; sin embargo, la postura de los actores, en su mayoría, es la escuela; el 100% de los padres, madres y docentes plantea que el mapudungun debe ser enseñado en la escuela; a través de ella se podría recuperar, mejorar la autoestima de los estudiantes y posibilitar la materialización de la educación intercultural bilingüe. Por un lado, la enseñanza de la lengua mapuche se define como un “instrumento de comunicación y expresión”, y por otro, la enseñanza de la lengua se constituye en un

símbolo de identidad y de pertenencia a un grupo social. Esto es lo que han planteado los padres de familia y docentes, como lo indica el siguiente testimonio. “Sería bueno que en el colegio enseñaran el idioma mapuche, para que nuestros hijos no pierdan nuestro origen y raza” (5 M 2). También una docente dice que “la lengua debe ser parte de la cultura y de nuestras raíces” (8 TA 3); un padre de familia dice lo siguiente: “[la lengua] es muy importante para que los hijos de nuestros hijos sepan que somos descendencia mapuche y no lo olviden” (12 P 10).

El aprendizaje de la lengua mapuche en la escuela se debe considerar como instrumento de comunicación, de expresión y de identidad. El aprendizaje de una lengua es útil para la comunicación y expresión con el grupo social que habla dicha lengua; también les permite una interacción fluida entre sus iguales (entre mapuche). En este proceso no sólo debe considerarse la gramática y el desarrollo del vocabulario, como ha sido costumbre en la enseñanza tradicional de una lengua, sino que debe ir más allá, como a continuación se indica:

Un enfoque comunicativo abre una perspectiva más amplia sobre la lengua. En concreto nos hace considerar la lengua no sólo en función de sus estructuras (gramática y vocabulario), sino también a partir de las funciones comunicativas que cumple. En otras palabras, comenzamos a tener en cuenta no sólo las formas lingüísticas sino también lo que las personas hacen con esas formas cuando quieren comunicarse. (Littlewood 1981. En: Mena, Muñoz y Ruiz; 1999: 118)

El aprendizaje de la lengua mapuche bajo la perspectiva de ser considerada como símbolo de identificación, pertenencia y medio de comunicación y expresión, particularmente en los niños y jóvenes mapuche urbanos que tienen el castellano como lengua materna, les permite identificarse con la sociedad.

En el trabajo de campo se pudo constatar que la lengua no es el único elemento que permite identificarse como mapuches, sino que también está el apellido, el parentesco, la descendencia y el territorio. Al respecto, Mena, Muñoz y Ruiz (1999) desarrollan su reflexión en torno a la construcción de la identidad. El sentimiento de identidad puede ser construido a partir de uno o varios elementos, dependiendo de la circunstancia histórica vivida desde las comunidades; esta construcción estará marcada por la propia experiencia personal del sujeto, aunque alguna vez será el componente territorial, de parentesco, lengua, apellidos, los que definirán la adscripción al grupo étnico.

La recuperación de la lengua mapuche a través de la escuela coadyuvaría a los mapuche a mantener, fortalecer y revitalizar su propia lengua y definir su identidad

étnica, especialmente en aquellas personas que tienen al castellano como lengua materna. Desde este punto de vista se rescata el planteamiento de Baker que dice:

... Cuando los niños aprenden una lengua minoritaria como segunda lengua, el mantenimiento y la **preservación** de esa lengua minoritaria pueden ser el objetivo social. Por ejemplo, cuando a los niños anglohablantes se les enseña a hablar irlandés en Irlanda en clase de lengua en la escuela o maorí en Nueva Zelanda (sic), el objetivo es preservar y reforzar la lengua indígena minoritaria, pero también ocurre lo mismo donde existen lenguas “in-migrantes” (e.g. el chino y el griego en Inglaterra). Tal mantenimiento no puede existir solamente en el “territorio” percibido de lengua indígena. Cuando los niños de inglés como primera lengua en Estados Unidos aprenden español como segunda lengua, puede haber un intento de preservar la comunidad de lengua dentro de un área particular. Esto constituye a una situación aditiva: se añade una segunda lengua sin coste para la primera. (1997:292)

Para los mapuche urbanos de Cerro Navia, el objetivo de aprender el mapudungun como segunda lengua tiene también una meta concreta, que es la de auto identificarse con su pueblo y sentirse pertenecientes a la nación mapuche. Como dice una de las docentes entrevistadas “la lengua mapuche debe ser parte de nuestra cultura y de nuestra identidad” (9 TA 6). Al mismo tiempo el aprendizaje del mapudungun permite la revitalización y el desarrollo de la lengua mapuche, especialmente en la zona urbana, abriendo espacio para la implementación de una educación intercultural bilingüe, cuyo objetivo educativo será promover el bilingüismo junto a la segunda lengua.

4.3.1.1. Según los Padres de Familia

Tal cual se manifiesta en el punto 4.3.1, los padres de familia (padres y madres) opinan que el mejor lugar para aprender la lengua mapuche es la escuela, especialmente en opinión de aquellos padres de familia nacidos en la ciudad (mapuches urbanos), ya que ellos no saben el mapudungun y por ende tampoco sus hijos. Según esta opinión, la escuela debe ser la que permita a la población mapuche recuperar su lengua originaria; por ejemplo, “si se da la oportunidad, de que puedan enseñar y que los niños que son mapuches y no saben hablar en mapudungun, ahí podrían aprender, por ejemplo una hija mía que no entiende nada, le dan cursos, ahí ellos pueden aprender” (entrevista a M. Leficura). Lo planteado por este padre de familia, que la escuela enseñe el mapudungun, es una demanda de una educación bilingüe donde se logre un aprendizaje de las dos lenguas en equidad y calidad.

Doña M. Huentecol dice: “yo pienso que en la escuela [deberían enseñar], porque es bueno; en la casa también debería salir, pero en la casa uno habla la lengua mapuche

un poco y más en castellano porque no hay dominio del mapudungun. En la escuela yo pienso que es mejor, ya que en la escuela debe haber profesor especialista que enseñe mapudungun, y ahí aprendería más”. La argumentación de la madre pasa porque no todos los padres o madres saben bien el mapudungun, hablan una cuantas palabras y lo demás lo dicen en castellano; es por ello que la escuela debe ser la que enseñe la lengua mapuche. Otra madre indica que la lengua mapuche se debe enseñar desde pequeño. En sus palabras:

Yo pienso que desde chiquitito deben aprender el mapudungun, desde el primer año básico, yo creo que en todos los cursos se podría hacer como ramo, porque sería importante; así los niños se sentirían agradecidos porque en este momento yo misma siento como que me atraparon, me quitaron los valores que yo tenía, y cuando yo descubrí que pertenecía a un pueblo me vino un sufrimiento enorme porque dije yo, soy de verdad mapuche y por qué son mezquinos dije yo, son malos, son demasiado mezquinos porque me atraparon mi cultura, mi idioma, mi conocimiento realmente me identifiqué hace 35 años. (Entrevista a la Sra. María Huichalao)

Esta madre de familia se dio cuenta de su ascendencia mapuche después de haber llegado a la ciudad, ya que la inmigración para muchas mujeres mapuche fue el escenario alternativo desde muy joven; para lograr un trabajo remunerado que le permita ayudar a su familia que se quedó en la comunidad en situación de extrema pobreza, se insertó en la sociedad chilena, aislada de su lengua y su cultura originaria. Es por ello que ella aboga porque la enseñanza de la lengua mapuche debe darse desde pequeño o “chiquitito”, para que los estudiantes mapuches se identifiquen y conozcan su procedencia y pertenencia a un pueblo particular. Se puede entender a través de la expresión de esta madre, que el lugar adecuado para la enseñanza de la lengua mapuche es la escuela, en ella se podrá desarrollar una educación intercultural bilingüe.

Doña R. Manquecoi, por su parte, dice: “si en la escuela no hay quién enseñe, tendrían que exigir en la escuela una persona que enseñe, para que podamos aprender; por ejemplo, si yo quiero aprender y no hay quién me enseñe, dónde voy, tendría que ser la escuela”. La argumentación de la madre pasa porque no todos los padres o madres saben la lengua, hablan una cuantas palabras y luego se pasan al castellano, es por ello que necesitan que la escuela sea fuente de enseñanza de la lengua mapuche. Los padres de familia como los docentes están conscientes de que no existen recursos humanos capacitados para implementar la EIB, por lo cual las madres y docentes dicen: si no hay profesores preparados para enseñar la lengua y la cultura mapuche, deberían asumirlo las personas que sean de la cultura mapuche y

que tengan dominio de la lengua y la cultura. Asimismo, la otra sugiere que la lengua mapuche debería enseñarse desde pequeños, argumentando a la vez que los propios padres o abuelos, que tengan dominio de la lengua mapuche puedan ir a trabajar junto a la educadora de Párvulos y docentes para enseñar el mapudungun y la cultura mapuche; de esta manera, los estudiantes lograrían un buen aprendizaje de la lengua y cultura originarias.

Según la respuesta vertida por los padres, el 91,67 % está de acuerdo con que sus hijos aprendan el mapudungun en la escuela y el 8,33 % no están de acuerdo. De manera similar, el 95% de las madres está de acuerdo con que sus hijos aprendan el mapudungun en la escuela y el 5% no está de acuerdo. Los padres de familia que no están de acuerdo en que se enseñe la lengua mapuche, dicen que donde viven sólo se habla el castellano, además ya no viajan al sur porque ellos no tienen tierra.

Esta perspectiva es una demanda de los padres y madres de familia, quienes como principales actores de la educación de sus hijos, demandan que deberá ser atendido sus hijos por la escuela y que responda a través de una educación pertinente a las poblaciones indígenas mapuche, ratificando la Reforma Educativa que ha abierto un espacio para el diseño de programas educativos de acuerdo a las necesidades de la comunidad, y con ello lograr una educación pertinente y contextualizada para los estudiantes de diverso origen.

Con respecto al aprendizaje de las dos lenguas, (el castellano y el mapudungun) el 83,33% de los padres, está de acuerdo con que se aprenda ambas lengua en la escuela y el 16,67 % no respondieron ninguna de las dos alternativas (están de acuerdo / no están de acuerdo que sus hijos aprendan el mapudungun y el castellano). El 100 % de las madres está de acuerdo en que aprendan ambas lenguas, mapudungun y castellano en la escuela. Estas opiniones advierten que la educación en la comuna debería cambiar, en este caso la escuela, debe considerar las demandas de los actores, para que la lengua y la cultura mapuche estén presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.3.1.2. Según los Profesores

De igual manera los docentes y padres de familia argumentan en forma similar, ya que el 100 % de los docentes, (profesores y profesoras) y los padres de familia (padres y madres) señala, que el mejor lugar para enseñar la lengua mapuche es la escuela. La mayoría de los docentes no son bilingües, no saben hablar en mapudungun y sólo hablan el castellano; sin embargo, ellos expresan la necesidad de reaprender también

el mapudungun: como lo dice una docente “[entiendo] al escucharlo pero sería mucho mejor si yo lo pudiera hablarlo” (11 TA 1); un docente agrega: “en la escuela se debería enseñar, para que los niños y niñas que son mapuche aprendan su lengua” (6 T 6).

A un docente se le preguntó si él creía que la formación en la cultura originaria de los niños mapuche (aprendizaje de la lengua y la cultura) debería ser promovida desde la casa o desde la escuela, y él respondió de la siguiente manera: “yo creo que la iniciativa debe surgir de ambas partes; sin embargo, creo que por formación no van salir de los padres con toda seguridad, a lo mejor de algunos pocos. Pero creo que tiene que salir desde la escuela, porque la escuela es la que motiva, la que da impulso a buscar o la que conoce más, por lo cual es labor de la escuela enseñar la lengua mapuche” (Entrevista al Prof. I. Calfucura). Podemos entender que el docente no espera que los padres de familia puedan promover la enseñanza de la lengua y cultura mapuche, ya que la escuela no le ha dado espacio de participación a los padres de familia, sigue ejerciendo el poder del conocimiento occidental y sigue desvalorando a los principales actores del proceso educativo.

Otra docente abordada con la misma pregunta respondió del modo siguiente: “yo creo que se tiene que partir de la escuela porque es el centro del aprendizaje de la etapa formal de los chiquillos (niños), pero remitir solamente la lengua mapuche en la escuela, creo que no. Creo que tendríamos que tener programas radiales, programa de televisión, textos, que pongan énfasis, interés en nuestras tradiciones en el idioma, todo lo que significa ser mapuche” (Entrevistada, Prof. P. Linco). Las docentes en su opinión plantean la necesidad de mayor apertura en los medios de comunicación oral, visual y escrita, para que la lengua mapuche logre trascender del medio donde se encuentra confinada, y no sólo la escuela la que debería asumir el reto de enseñar y promover el mapudungun.

Las respuestas emitidas por los docentes de ambos sexos respecto a si se debiese enseñar el mapudungun en la escuela, son positivas y alentadora. Ellos, en forma unánime, están de acuerdo en que la escuela enseñe el mapudungun. La escuela es la institución que coadyuvará a recuperar la lengua originaria, especialmente en los niños y niñas mapuche. Las respuestas que sustentan la enseñanza del mapudungun en la escuela, resaltan tres preferencias y ellas son: el 87,50% de los docentes y padres, y el 76,92% de las profesoras y las madres dice que, si enseña ambas lenguas se propenderá a una educación intercultural bilingüe; más allá de una recuperación de la lengua, otro grupo de docentes y padres, el 93,75%, incluidas las

madres y profesoras, dice que debe propiciarse la enseñanza en ambas lenguas. Por su parte el 100 % de las profesoras y madres, está de acuerdo en que se enseñen las dos lenguas (mapudungun y castellano), es decir, educación bilingüe. La tercera respuesta tiene relación con el mejoramiento de la autoestima. El 93,75% de los docentes y padres, y el 84,62% de las docentes y madres indican que si la escuela enseñara la lengua mapuche mejoraría la autoestima de los estudiantes de ascendencia mapuche, (ver tabla N° 8 y Gráfico N° 3 Pág. 89).

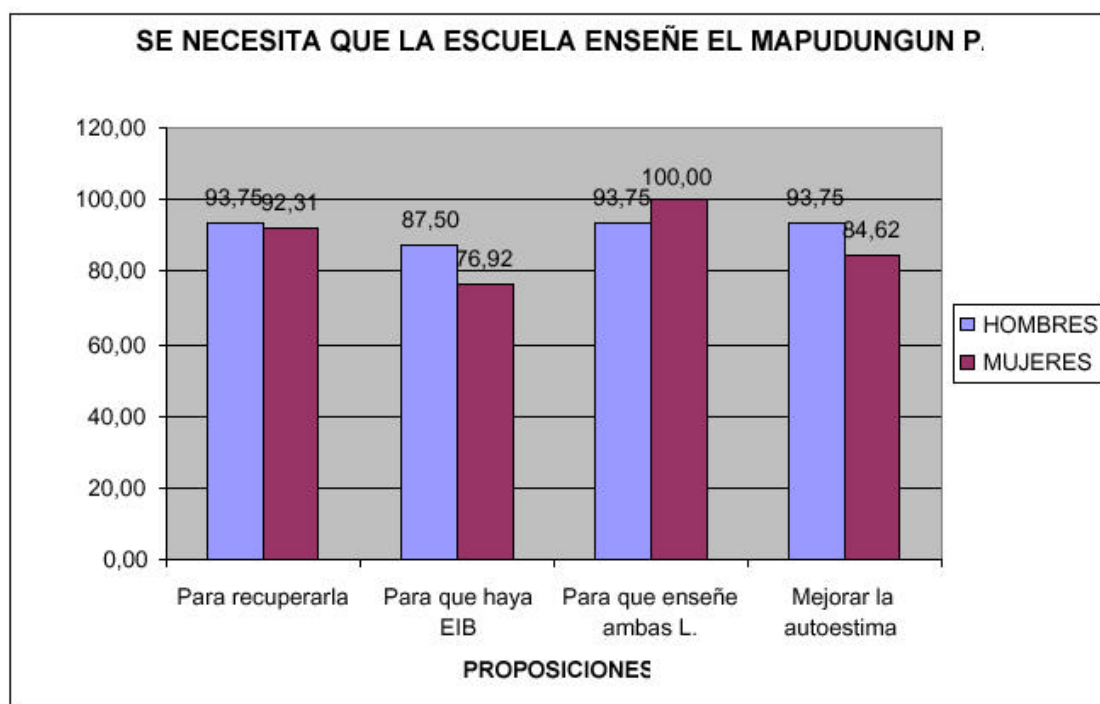
La tabla y el gráfico que a continuación se presentan, recogen la respuesta de una pregunta que tiene cinco alternativas. Los encuestados eligieron más de una alternativas para responder a la pregunta.

Tabla 8: Argumentos para que la Escuela Enseñe el Mapudungun

Respuesta	Hombres /16		Mujeres /26	
	Número absoluto	%	Número absoluto	%
Para recuperarla	15	93,75	24	92,30
Para que haya EIB	14	87,50	20	76,92
Para que enseñe ambas L.	15	93,75	26	100,00
Mejorar la autoestima	15	93,75	22	84,61

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta aplicada a padres de familia y docentes

Gráfico N° 3



De acuerdo a las respuestas emitidas se puede reconocer las siguientes tendencias:

a) la escuela debería enseñar la lengua mapuche para poder recuperarla, fortalecer y desarrollar la lengua originaria, b) al enseñarse la lengua y cultura mapuche se propicia la educación intercultural bilingüe que debe implementarse para que satisfaga y responda a las NEBA de la población mapuche; esto permitirá una educación pertinente, contextualizada y significativa para la sociedad mapuche y c) al implementar un programa de EIB donde se enseñe ambas lenguas y culturas, la mapuche y el castellano en forma equilibrada, permitirá que los estudiantes sean bilingües fluidos y d) la EIB permitirá la enseñanza del mapudungun en las escuelas que permitirá a los estudiantes de ascendencia mapuche mejorar su autoestima, al ver la lengua y la cultura mapuche como el eje articulador del proceso de enseñanza aprendizaje, además la participación de los Padres de familia y la comunidad dará una mayor relevancia a la educación de los estudiantes mapuche.

Este resultado muestra que todos los docentes y padres de familia encuestados propician que la enseñanza de lengua y cultura mapuche sea a través de la EIB, porque la mayoría de las madres de familia y de los docentes no sabe la lengua mapuche.

4.3.1.3. Según los Estudiantes

Según la opinión de los estudiantes de la escuela 384 “Intendente Saavedra”, hay tres lugares donde creen que podrían aprender la lengua mapuche: la organización mapuche “Catrihuala”, que queda al frente de la escuela; otra sería la escuela; y otro lugar posible sería la zona sur, ya que ellos viajan una a dos veces al año a ver sus abuelos u otros parientes que viven allá. Posteriormente se les preguntó para qué les gustaría aprender el mapudungun; entre sus respuestas tenemos: para hablar el mapudungun, conversar con sus abuelos y hablarlo con sus amigos en el barrio y en la escuela; también recalcaron que quisieran aprender la lecto-escritura en el mapudungun, porque quieren escribir en mapuche, cartas, poesías, textos literarios y otros.

Los estudiantes de la escuela N° 387 fueron menos expresivos, ya que siempre respondían con un sí, o con un no; cuando se les preguntó dónde creían que se podría aprender la lengua mapuche, muchos respondieron “en la escuela”, otros decían “sí, sí, sí”. También dijeron que les gustaría escribir para tener contacto con sus familiares del sur, y además para escribir cuentos y poesías; otros decían que si aprenden a hablar el mapudungun lo hablarían en todas partes y no se avergonzarían.

De las respuestas vertidas por los estudiantes, se puede comprender que ellos ven dos lugares posibles donde se puede aprender la lengua mapuche, la escuela y la organización mapuche. A partir de lo expuesto se debe considerar que sólo la escuela no puede asumir la responsabilidad en la enseñanza del mapudungun: es imperativo que las organizaciones mapuche o indígenas asuman su rol como promotoras de la recuperación y revitalización de la lengua y cultura mapuche, en la zona urbana. También debe estar la voluntad de colaborar junto a la escuela para la enseñanza de la lengua y cultura mapuche, dando cursos de lengua, para los padres de familia, para que ellos (as) a la vez puedan reforzar lo que sus hijos aprendan en la escuela; esta posibilidad contribuiría a que en la casa se practique la lengua, haciendo uso de ella para la comunicación y expresión, como también la difusión y el fortalecimiento de la identidad étnica.

4.4. IMPORTANCIA DE LA LENGUA

La lengua es importante para toda sociedad, ya que a través de ella podemos comunicarnos y expresarnos; la lengua es un sistema convencional de símbolos establecidos dentro de la cultura de una comunidad para la comunicación. Asimismo, todo aprendizaje se construye desde la cultura, ya que la cultura define los patrones

de comportamiento y gran parte de la conducta se ve mediada por ella. Los pueblos indígenas, especialmente los que viven en centros urbanos, van perdiendo su lengua y cultura originarias a consecuencia de la imposición de la lengua hegemónica. Esta situación expresa la necesidad de recuperar y revitalizar su lengua y cultura originaria, aspecto que resulta importante, porque el desplazamiento de la lengua indígena ha sido muy fuerte por parte del castellano. Por ejemplo una docente dice: “aprender la lengua mapuche en la escuela sería una forma de recuperar nuestra cultura, además que permitiría valorar y conocer nuestras raíces” (9 TA 3). Por estas razones hoy las organizaciones y los padres de familia están preocupados en revitalizar sus lenguas originarias; para la realización de esta tarea creen que la escuela sería la institución más adecuada y la que debería asumir el compromiso, a través de una educación intercultural bilingüe. Una madre declara lo siguiente: “La escuela es el mejor lugar para enseñar la lengua mapuche, además no todos los padres de familia sabemos la lengua mapuche” (13M1).

La lengua es un valioso instrumento que ayuda al individuo a su desarrollo psicológico, social y cognitivo, por cuya razón los mapuches demandan que se enseñe el mapudungun en la escuela, desde una perspectiva instrumental, comunicativa y de expresión. “La lengua es una realización del lenguaje y constituye el patrimonio de un grupo social determinado. Es por ello que se dice que la lengua es un producto social de la capacidad de expresarse y de comunicarse” (López, 1993:26-27). Asimismo una docente dice: “Al enseñarse la lengua mapuche en la escuela ésta adquiriría un mejor status y además mejoraría el autoestima de los niños mapuche, al ver su lengua es importante que es considerada en la educación” (10 TA 2). En este sentido, López argumenta que toda sociedad tiene una lengua propia, que permite comunicarse y expresarse, por medio de un sistema convencional de símbolos establecidos dentro de la cultura de la comunidad a la cual pertenece. Estamos de acuerdo con que la lengua es la que permite auto identificarse y adscribirse a un grupo social determinado, pero también lo planteado por la docente es importante como la de elevar el status de la lengua mapuche y mejorar la autoestima de los estudiantes mapuche incluyendo su lengua originaria en la educación. Esto les permitirá identificarse con mayor orgullo con el pueblo mapuche.

4.4.1. Mantenimiento de la Lengua

En cuanto al mantenimiento de la lengua mapuche, los padres de familia y docentes entrevistados expresan que el mantenimiento de la lengua y cultura mapuche es una necesidad, especialmente por parte de aquellas personas entrevistadas que han

perdido por diversas razones el mapudungun, y que plantean la urgente necesidad de recuperarlo a través de la escuela, ya que es la única forma de reaprender la lengua mapuche en forma sistemática durante todo el período que dure la educación escolarizada, es decir, hasta la educación secundaria; situación que permitiría lograr indistintamente un buen manejo del mapudungun y del castellano. Desde este punto de vista, los padres y las madres desean ser partícipes en el aprendizaje de la lengua mapuche, por cuanto ellos también anhelan reaprender su lengua originaria.

En cuanto a la necesidad de mantener la lengua mapuche por parte de los padres, don Esteban Calfupán nos dice que:

chachay Dios le dejó la lengua, **feita yom küme nienew chaw** Dios, **feita** nunca **perdelafiñ** este **nütram**, esta lengua me lo dejó **chachay** Dios, y entonces nunca perderá porque ... por eso mi lengua no puedo perderlo, porque **chachay** Dios me lo dejó, nuestros **peñi** y **lamngen** no podemos perder la lengua, aunque hay otros **peñi** que no quieren ser mapuche. Eso no es bueno porque **chachay** Dios nos dejó ésta lengua". 'Dios me dejó esta lengua (mapudungun) por eso que me guarda y me protege, por eso nunca lo he perder esta lengua, por eso le digo a mis hermanos y hermanas mapuche que no se avergüencen de ser mapuche, porque no es bueno avergonzarse, porque nuestro padre Dios nos dejó el mapudungun y tenemos que conservarlo'. (E. Calfupán; julio 2000)

Este padre de familia toma como centro a Dios, quien le dejó su lengua y por cuya razón no se debe cambiar ni olvidarla; mas, al contrario, se debe usar, mantener y difundirlo a todos, tanto a mapuche como a no mapuche, para que también puedan aprenderlos los que no saben.

En cuanto a la demanda de mantener la lengua mapuche, las madres señalan que se debe enseñar el mapudungun en la escuela; la señora María Huentecol dice al respecto lo siguiente:

La escuela debería de cambiar, debería enseñar la lengua mapuche, imagínese que mi hija la mayor le gustaría hablar el mapudungun, le gustaría aprender más porque ella dice que le enseñaría lo poco que sabe a sus amigas, porque dice que le gustan. Mi hija cuenta que cuando llega al colegio le dice: **mari mari**, **tremoleymi** y le preguntan qué quiere decir eso, mi hermana y mi hija le traducen al castellano (buenos días o buenas tardes, estás bien), entonces a las niñas no mapuche ya les gusta. Por eso mi hija me dice, mamá me gustaría aprender bien la lengua mapuche para enseñarle a los demás, porque quieren aprender, porque no sólo los mapuches quieren aprender el mapudungun, sino también los wingka.

Esta madre argumenta la necesidad de aprender y mantener la lengua mapuche, para poder compartirla con otras personas que no saben, especialmente con la población no indígena, quienes según ellas tienen interés en aprender el mapudungun.

Asimismo, una estudiante de la escuela N° 384, con referencia al aprendizaje del mapudungun, indica lo siguiente: “Bueno, que el mapuche es muy importante para todo, que el mapuche uno puede aprender a hablar más en ese idioma, el mapuche es como,... a ver como,... es como encontrar más cosas en la vida sobre todo en la lengua” (F. Huentecol). Esta estudiante fue la que pudo mostrar mayor interés en aprender la lengua mapuche, ya que siempre andaba buscando algún texto en mapudungun o preguntando el significado de algunas palabras, y espera que efectivamente se produzcan cambios en la escuela para que se enseñe la lengua mapuche, donde todos puedan aprender el mapudungun.

Los padres, madres de familia y docentes justifican su respuesta en cuanto al mantenimiento de la lengua de diferentes maneras. Así las madres dicen: “mantener la lengua mapuche para no perder la tradición mapuche, porque permite no terminar con nuestro idioma que lo encuentro lindo”. Podemos ver que el deseo de mantener la lengua originaria y la tradición mapuche, que se refleja en la vida cotidiana de la familia mapuche urbana, como en los alimentos, vestimentas que se usan en ocasiones especiales y la música mapuche. Continuando con las respuestas podemos ver otra que dice: “para que aprendan los hijos en la escuela y no se pierda la tradición mapuche”; se puede entender que el deseo de que se enseñe el mapudungun en la escuela es para preservar y/o para mantener “nuestra lengua”.

Asimismo, los padres creen fundamental que para que no se extinga el mapudungun se debería enseñar en la escuela, situación que plantean de la siguiente manera: diciendo que “servirá para mantener nuestras raíces”, porque es necesario mantener la cultura mapuche. Otro padre dice: “[para que] no se pierda la lengua mapuche, es necesario mantener la cultura mapuche” (5 P 10). Lo planteado indica la necesidad de que la lengua y la cultura mapuche se revitalicen en la ciudad, porque permiten al mapuche seguir siendo mapuche, ya que la lengua es un símbolo de identidad étnica. Otros entrevistados también plantean la necesidad de practicar la lengua, mantener o revitalizarla. Así se expresa un padre de familia cuando dice: “Porque es necesario que la lengua se practique con los hermanos mapuches y así mantener la lengua” (6 P 7). Finalmente indican que la mayoría de los padres de familia con quienes ellos han podido conversar, están de acuerdo en conservar su lengua, y que permitiría mantener la cultura originaria del pueblo mapuche.

Los docentes en la misma perspectiva plantean la necesidad de mantener la lengua mapuche; un docente dice así: “porque los mapuches existen y deben mantener su forma de comunicación” (8 T 2) Aquí el docente plantea que la lengua mapuche sirve

para comunicarse. Otro dice “[es necesario reaprender el mapudungun] para no olvidar nuestra lengua originaria y por lógica debemos hablar el castellano, por el sistema”. Se puede entender de lo dicho que la lengua mapuche se debe aprender, pero al mismo tiempo se debe usar el castellano: propiciar un bilingüismo fluido. Así también las docentes plantean su inquietud en cuanto al mantenimiento de la lengua mapuche y se expresan de la siguiente manera: “no debemos dejar que el idioma desaparezca por desuso” (13 TA 4); es decir, hay que usar la lengua para que no se pierda. Otra docente dice “la lengua corresponde verdaderamente a nuestra habla inicial y deberíamos sentirnos orgullosas” (8 TA 5). Aquí podemos entender que la lengua permite identificarse como mapuche y sentirse orgulloso de serlo; esto implica usar la lengua. Los que no saben deben aprenderla.

De acuerdo a las respuestas vertidas por los diferentes actores: padres, madres, docentes y estudiantes, todos coinciden en la necesidad de mantener y revitalizar la lengua mapuche, para cuyo propósito el mapudungun se debería enseñar en la escuela, y de esta manera mantener la tradición mapuche y revitalizar la “lengua originaria”, como la siguiente opinión: “Yo pienso que en la escuela [se debe enseñar el mapudungun], por que es bueno, en la casa también debería de [aprender] pero en la casa uno habla poco la lengua mapuche, castellano se habla más, en la escuela yo pienso que es mejor enseñarlo, en la escuela debería de haber un profesor mapuche también y ahí es donde más aprenderían” (V. Huentecol; 2000). Sin embargo, también se pudo conocer algunas opiniones, a través de las madres, de rechazo por la lengua mapuche, como lo muestra estos testimonios: “Mi esposo siendo mapuche, no le gusta que se le hable en la lengua mapuche, cuando le hablo en mapuche él me responde en castellano porque se ofende, dice que las palabras de ante [antes] hay que dejarlo” (8 M 16). Este testimonio también procede de una madre y dice: “El papá de mi hijo se avergüenza de hablar el mapudungun” (8 M 17). Estos dos testimonios nos muestran que estos padres no quieren seguir hablando su lengua originaria, pero estos testimonios fueron dados por la esposa y no directamente por ellos. Los padres de familia y docentes reconocen que es necesario para seguir aprendiendo el castellano; pero el aprender la lengua mapuche coadyuvaría a revitalizar la cultura, sus manifestaciones y la propia lengua mapuche; reconociendo que las condiciones aún no están dadas por falta de capacitación de los docentes para asumir la responsabilidad de enseñar la lengua y los conocimientos mapuche. Las profesoras manifestaron su opinión de mantener la lengua, indicando “que el estar junto a los hispano-hablantes no implica tener que desplazar la lengua mapuche y sus tradiciones” (P. Linco; 2000); por lo cual, se debe evitar que se pierda la lengua y

propender a mantenerla, desarrollarla, y para esta función no hay otra institución mejor que la escuela.

La posición de mantener la lengua mapuche es concebida como un mecanismo de identificación y pertenencia al pueblo mapuche; generalmente el mapuche para auto identificarse tiene que saber la lengua mapuche, si no le dicen **awingkao** 'considerado como wingka'. Esta es una inquietud expresada por la mayoría de los padres, madres, docentes y los estudiantes, quienes tienen la lengua castellana como lengua materna, ya que el wingka no es confiable en las comunidades porque es considerado como ladrón, despojador, quienes han menoscabado al mapuche, lo han discriminado. Son las razones del por qué no quieren ser identificados como wingka; y su deseo por reaprender el mapudungun es un imperativo, ya que hablar el mapudungun permitiría una mejor inserción en la sociedad mapuche y al mismo tiempo, "ser mapuche".

En la encuesta se pudo constatar que los padres de familia y los docentes tienen diferentes manera de identificarse como indígenas: algunos se auto identifican como mapuche por el apellido (los que no saben hablar la lengua mapuche), otros por el uso de la lengua mapuche. Seguidamente presentamos las respuestas de los padres.

Al respecto, el Sr. Leficura, al ser preguntado, cómo se identificaba, ¿cómo mapuche o como wingka?, responde "como mapuche pues", en forma enfática. Este padre es hablante de la lengua mapuche, además tiene familiares en el sur. También doña María Huentecol: a la pregunta de ¿Ud. se considera mapuche?, la respuesta fue "sí, soy mapuche; mi apellido es mapuche y me siento orgullosa de ser mapuche"; esta madre se afirma en su apellido, aunque ya habla algunas palabras en mapudungun. A otra madre que sólo habla algunas palabras en mapudungun se le preguntó: ¿Qué le dice su apellido, usted es Manquecoi?, y esta madre responde "Manquecoi, orgullosa de mi apellido, nunca lo he negado". De esta manera los padres y madres se identifican como mapuche porque tienen apellido o porque hablan la lengua mapuche, la cual les da una identidad.

En cuanto a los docentes también se auto identifican por el apellido, ya que la mayoría de ellos no hablan la lengua mapuche. El docente O. Quilaqueo, por ejemplo, cuando se le preguntó si se sentía mapuche o más integrado a lo no indígena, respondió de la siguiente manera: "Cuando se ha vivido toda una vida en la ciudad prácticamente uno como que se siente integrado, pero la identidad de la persona es identidad, yo sé que soy mapuche, y eso no me lo va a quitar nadie". Este docente nació en Santiago, estudió en la ciudad y no habla el mapudungun, pero se identifica mapuche por su

descendencia, porque sus padres inmigraron desde el sur y ellos hablaban la lengua mapuche, es lo que lo hace identificarse con el pueblo mapuche. Esto nos muestra que en la ciudad los mapuche se auto identifican como mapuche por el apellido, también por descendencia –porque sus padres son inmigrantes del sur– y el territorio, también, es un símbolo de pertenencia a la sociedad mapuche en el caso de los mapuche urbano. Otra docente entrevistada al preguntarle a qué pueblo pertenecía, respondió “soy de origen mapuche”. En las respuestas vertidas por los entrevistados, resaltan que la lengua, el apellido, la descendencia y el territorio los identifican como mapuche.

Como se muestra a continuación, la identidad mapuche se constituye en pilar para demandar una educación intercultural bilingüe, que tome en cuenta la lengua y la cultura (conocimientos) mapuche en el currículo escolar. Esto significa que no sólo quieren que se enseñe su lengua, sino que a través de la lengua se enseñen otras áreas y/o ámbitos del conocimiento. Para ilustrar lo anterior revisaremos algunas opiniones de los padres de familia. Una madre dice que se debe considerar: “Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales, Historia, Matemática y Artes” (18 M 2-13). El 100% de los padres dice que le gustaría que sus hijos aprendan otras materias en su lengua mapudungun como: Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales, Historia, y el 90% de las madres se inclina por las mismas áreas, planteando también la necesidad que se enseñe Música, Medio Ambiente, Historia y Geografía, creyendo necesario que estas áreas sean desarrolladas desde la visión mapuche.

En síntesis, tomando en cuenta las respuestas de los padres de familia y docentes, se puede concluir que la fuerte demanda por mantener la lengua mapuche a través de la enseñanza de la lengua en la escuela y enseñanza de la cultura y conocimiento en las distintas áreas del programa de estudio escolar, plantea la necesidad de una educación intercultural bilingüe, donde se cultive y se desarrolle la lengua y la cultura del pueblo mapuche que vive en la comuna de Cerro Navia. Para la ejecución de este nuevo enfoque educativo existe un marco jurídico completo que se incluye en la Reforma Educativa chilena.

4.4.2. Función Social de la Lengua

Para abordar y comprender las funciones de las lenguas, nos proponemos revisar en forma muy sucinta algunas consideraciones teóricas que nos ayudarán a ilustrar mejor los hallazgos; para ello partiremos indicando la función social de la lengua, su carácter irremplazable e insustituible, que expresa la identidad de los individuos o grupos

sociales, más allá de su función instrumental de comunicación y su importancia como vehículo de expresión. Bajo estas premisas se intentará abordar la función social, comunicativa y simbólica de la lengua mapuche. Según Von Gleich (1989) la exigencia de utilizar preferentemente la lengua materna (indígena) en la educación; la UNESCO (1953, citado por Von Gleich) ha determinado la necesidad de una educación bilingüe; así lo plantean los padres de familia, una educación en las dos lenguas, como lo indica el siguiente testimonio: “Sería bueno que se enseñe en las dos lenguas, castellano y la lengua mapuche y se utilice en la escuela” (17 M 14). De igual manera el testimonio de este padre que dice: “Al enseñarse la dos lengua, así mantenemos comunicación entre diferente lenguas y así se mantienen la lengua mapuche” (13 P 6). De los testimonios vertidos se entiende la necesidad de que la lengua mapuche se use en la educación de manera que los niños mapuches se apropien de ella; siguiendo las recomendaciones de la UNESCO que en su punto 2 exige que cada estudiante debería iniciar su educación escolarizada en su lengua materna u originaria; las razones que la UNESCO esgrime son las siguientes:

El mejor medio para la enseñanza de un niño es su lengua materna. Desde el punto de vista psicológico, la lengua materna es el sistema de signos significativo, que garantiza automáticamente la expresividad y la comprensión.

En la sociedad es el medio para identificarse con los miembros de su comunidad de origen o [de pertenencia].

Desde el punto de vista de la política educativa, el [estudiante] aprende más rápido a través de su lengua que a través de una lengua que no le es familiar. (UNESCO, 1953: 11, citado por Von Gleich, 1989)

Los especialistas en el campo de la educación intercultural bilingüe, como López, Amodio, Zúñiga, etc., por su parte, plantean que la enseñanza y aprendizaje y la educación sólo tendrán éxito si se garantiza el entendimiento en la interacción entre estudiantes y docentes. El entendimiento se produce esencialmente a través de la lengua como medio de comunicación y expresión. La lengua materna es la que más domina el estudiante cuando ingresa a la escuela. Teniendo el estudiante un dominio adecuado de la lengua materna, tendrá mayor posibilidad de lograr paralelamente éxito en el aprendizaje de una segunda lengua, siempre y cuando se emplee una metodología adecuada en la enseñanza de la segunda lengua. En nuestro caso la segunda lengua es la mapuche; esta es una demanda de los padres de familia, como se puede apreciar en el siguiente testimonio: “me parece que ambas lengua se debiera enseñarse y desarrollarse en la escuela” (17 M 1).

La lengua constituye un símbolo de pertenencia e identificación, es por ello que los

padres de familia y docentes encuestados plantean la necesidad de que los niños y jóvenes aprendan la lengua mapuche en la escuela, ya que esto les permitirá auto identificarse con el pueblo mapuche, donde la identidad puede ser construida a partir de uno o varios elementos, por la lengua, apellidos, por el linaje y territorio. La escuela debe reforzar esta identificación por medio de la enseñanza del mapudungun. (Mena, Muñoz y Ruiz 1999). Como muy bien lo expresan las madres de familia de Cerro Navia: “es bueno que el colegio enseñe el idioma mapuche, para que nuestros hijos no pierdan nuestra lengua y nuestro origen. Nosotros como mapuche tendríamos que saber hablar porque es nuestro idioma; también es muy importante para que los hijos, de nuestros hijos sepan que somos de descendencia mapuche”.

Repitiendo un poco, los mapuches demandan la enseñanza de su lengua a través de la educación escolarizada. A partir de estas demandas será necesario comprender la educación y su conceptualización; diseñar programas más adecuadas a las necesidades reales. López, al respecto, plantea lo siguiente:

Entendemos por educación al proceso destinado a favorecer la formación integral del educando a fin de que pueda convertirse en agente de su propio desarrollo y de desarrollo del grupo social del cual forma parte. Entre los principios que rigen la actividad educativa se halla uno que es de suma importancia: la educación debe adecuarse a las características de los educandos, a las características del medio que lo circunda, ... de este modo se asegura una adecuada consonancia entre las necesidades educativas del individuo en formación y la exigencia del medio social [al que pertenece]. (López 1993;187)

De acuerdo a este planteamiento, la educación se debe implementar de acuerdo a la necesidad y demanda de los padres de familia y de los propios estudiantes. Desde este punto de vista, la escuela debe procurar satisfacer las NEBA de la población a la que atiende, lo que significa que deben partir considerando las características del medio sociocultural de los estudiantes; por lo tanto, la escuela tiene que recurrir a los medios de expresión propios de los estudiantes, sus lenguas y culturas originarias.

En el marco de la educación intercultural bilingüe, por lo general, se concibe como segunda lengua a la lengua hegemónica, es decir, al castellano. Esta lengua es la lengua oficial en todo los países de Latinoamérica. La EIB ha iniciado su implementación en las comunidades rurales, donde casi todos los niños y niñas indígenas son hablantes de su lengua originaria, es decir, tienen la lengua indígena como lengua materna. Por cuya razón en el proceso de enseñanza y aprendizaje tienen su lengua originaria como L1 y el castellano como L2. Sin embargo, en el caso de la población mapuche de Cerro Navia se ha de considerar a la lengua mapuche

como segunda lengua en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este contexto la educación intercultural bilingüe deberá desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, tomando la lengua mapuche el lugar de segunda lengua en el proceso educativo. El desafío de la EIB en zona urbanas es el de propender que la lengua mapuche cumpla una función comunicativa y, al mismo tiempo, el uso del mapudungun en la educación permita mantener, revitalizar y desarrollar la lengua originaria y, por ende, la cultura mapuche.

4.4.3. Grado de Enseñanza

En este proceso de aprendizaje y uso de la lengua mapuche en la escuela, fue necesario conocer las opiniones de los principales actores, hasta qué nivel sería necesario que se enseñe el mapudungun, es decir, si la lengua mapuche se debiese enseñar sólo en la educación general básica, o también en la enseñanza media; también la educación superior. Los resultados fueron: que el 62,50% de los padres de familia y docentes dicen que el mapudungun debería enseñarse durante toda la educación básica y el 42,31% de las madres y profesoras opinan que el mapudungun debería enseñarse durante toda la educación básica, es decir, durante ocho años.

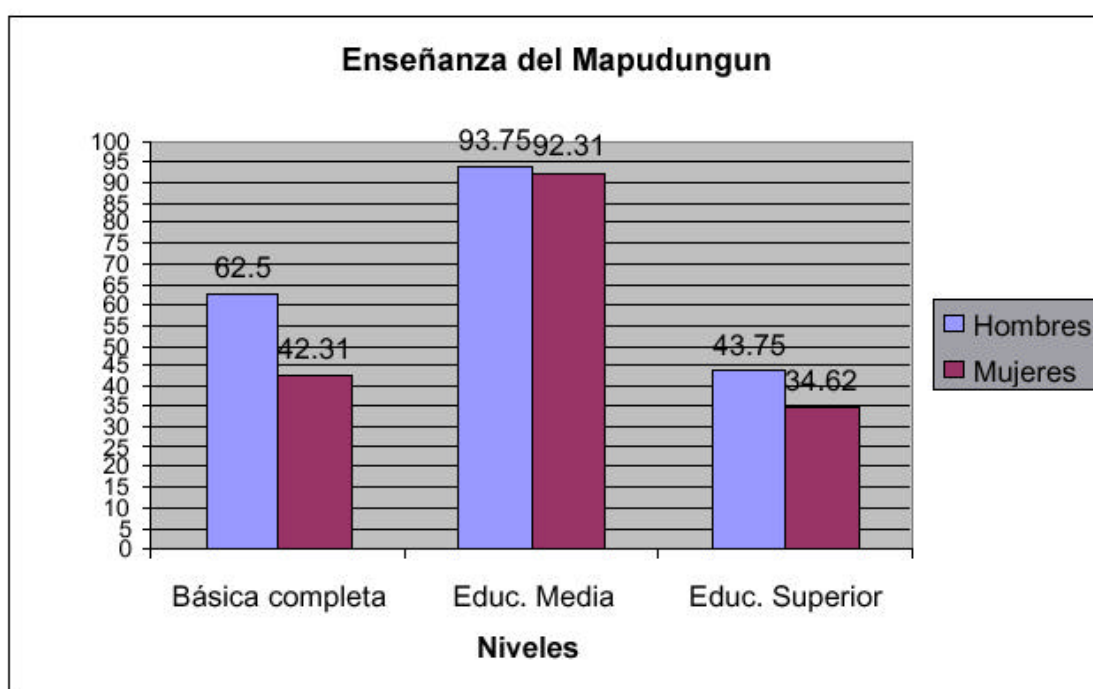
Otro grupo de padres, madres y docentes plantea que el mapudungun debe enseñarse desde el inicio del proceso de escolarización hasta la educación media; en consecuencia: el 93,75% de los padres y docentes están de acuerdo que el mapudungun se enseñe durante 12 años, es decir, hasta terminar la educación secundaria o enseñanza media. El 92,31% de las madres y profesoras están de acuerdo en que el mapudungun se enseñe hasta finalizar la educación secundaria, el 43,75 % de los padres y profesores indican hasta la educación superior, y el 34,62% de las madres y profesoras plantea que debería enseñarse hasta la educación superior. (Ver cuadro N° 7 y Gráfico N° 5). Considerando este planteamiento puede decirse que: la demanda de los padres de familia y de los docentes es que la enseñanza del mapudungun debería tener una duración de por los menos 12 años en el proceso educativo, hasta culminar la educación media o secundaria.

Tabla 8: Niveles que la Escuela debería enseñar el Mapudungun

	Hombres / 16		Mujeres / 26	
Respuesta	Número absoluto	%	Número absoluto	%
Básica completa	10	62,5	11	42,31
Educ. Media	15	93,75	24	92,31
Educ. Superior	7	43,75	9	34,62

Fuentes: Elaboración propia en base a encuesta aplicada a padres de familia y docentes

Gráfico N° 4



Considerando la tabla y el gráfico que se presentan, se puede resaltar dos porcentajes sobresalientes de la respuesta de los hombres (padres y profesores), y mujeres (madres y profesoras) que apoyan que el mapudungun se debe enseñar hasta la secundaria en un 93,75% y 92,31%, respectivamente. Los entrevistados manifiestan que la lengua mapuche debe enseñarse hasta concluir la educación secundaria; esto quiere decir que el mapudungun se debería enseñar durante 12 años en la educación escolarizada.

Las argumentaciones de los principales actores que acompañan a estos resultados, son varias. Para la enseñanza de la lengua mapuche en la escuela se necesita un tiempo razonable, mucho más cuando esta nunca ha sido enseñada; ante esta situación presentamos algunos testimonios argumentados por las madres, y éstos son:

“Así tendrían más tiempo para que los niños puedan aprender su idioma” (14 M 2). El siguiente testimonio dice que “una lengua que no se conoce y que debe ser aprendida y bien, creo que por lo menos debe ser unos 12 años, para que sea bien aprendida” (14 M 3). También hay madres y padres que piensan ir más allá de la educación media, como por ejemplo, ésta madre dice: “Porque si solamente en la básica el niño a lo mejor la va a perder, pero cuando ya sea adulto a lo mejor se va a olvidar o simplemente se va a avergonzar de su lengua, por eso opino que en la básica, media y en la superior también” (14 M 5). Las repuestas vertidas en cuanto al uso de la lengua mapuche en la educación son: que también sea en la educación superior; esto sería importantísimo, ya que los estudiantes lograrían un excelente aprendizaje, también la lengua alcanzaría un mayor desarrollo, ya que eso implica modernizar la lengua mapuche para su uso en la educación superior. Asimismo: “yo creo que toda la lengua si se diera sólo a nivel básico es insuficiente, incluso sería bueno los 12 años porque ahí recién habría un dominio, pero 8 años considero muy poco, dado que los primeros 8 años el alumno como que aprende algo y después se olvida...” (Entrevista al Prof. Quilaqueo). Esto reafirma la demanda de los padres de familia y de los docentes en cuanto a que la lengua mapuche se debería enseñar por un período considerable, para conseguir un buen aprendizaje y un manejo adecuado en el ámbito oral y escrito.

De acuerdo a los resultados de la encuesta y las entrevistas de los padres de familia y los docentes, la demanda es que la enseñanza de la lengua mapuche, en la escuela, debería tener una duración de por lo menos 12 años para que los estudiantes logren un aprendizaje adecuado de la segunda lengua, tanto en su forma oral como escrita. Esto permitiría un bilingüismo equilibrado (Baker 1997), de manera que los estudiantes adquieran una fluidez en ambas lenguas, es decir, en el castellano y en la lengua mapuche (mapudungun), ya que los bilingües fluidos aumentan “sus capacidades metalingüísticas” (Ibíd., 1997:179). Con esto los estudiantes mapuches podrán desenvolverse adecuadamente en ambas sociedades, (la sociedad chilena y la mapuche). La enseñanza prolongada del mapudungun permitirá el fomento del bilingüismo vía el aprendizaje de la segunda lengua, la que asegurará un manejo adecuado de la misma por los estudiantes, como también la preservación y el desarrollo de la lengua mapuche en zonas urbanas, como en la comuna de Cerro Navia.

Aspectos Sobresalientes de las NEBA

Los aspectos más sobresaliente de las necesidades básicas de aprendizaje identificadas en la investigación realizada en la comuna Cerro Navia, con información proporcionada por los actores educativos mapuche urbanos, podrían sintetizarse a partir de las siguientes consideraciones:

- ▶ Tanto padres de familia como docentes, particularmente aquellos que tienen como lengua materna el castellano, plantean entre sus necesidades la recuperación de la lengua originaria mapuche, a fin de revitalizar y consolidar una comunicación bilingüe en sus diferentes ámbitos.
- ▶ Todos los padres de familia, docentes encuestados, y los propios estudiantes, plantean que la enseñanza de la lengua materna (mapuche) tiene que darse en la escuela por medio de la educación intercultural bilingüe que considere la lengua mapuche como segunda lengua, implícitamente su cultura, junto a la enseñanza del castellano.
- ▶ La lengua mapuche, en consecuencia, se constituye en un instrumento de enseñanza que podría mejorar los procesos educativos con miras a lograr una educación pertinente y de calidad bajo un nuevo contexto de equidad entre culturas.
- ▶ La enseñanza de la lengua mapuche debe ser la base para la reformulación del currículo escolar, abarcando todas las áreas: Lenguaje y Comunicación, Historia, etc., etc.
- ▶ La lengua mapuche debería ser utilizada como medio de comunicación en la escuela, en la familia, y en otros contextos que permitan revitalizarla junto a otro componente de expresión o manifestación cultural.
- ▶ Promover la lengua y cultura mapuche con miras a integrar los valores entre la cultura mapuche y no mapuche al interior de la escuela, la familia, la comunidad, los medios de comunicación, los textos de lectura, la producción bibliográfica y literaria, etc.
- ▶ Revitalizar y desarrollar el idioma mapuche en el ámbito oral y escrito, para darle funcionalidad comunicativa, al igual que el castellano, en el relacionamiento público y privado de la población mapuche urbana, incluidos los medios de comunicación masiva.

▶ Es un deseo común de los actores que los estudiantes mapuches al finalizar su educación media tengan un dominio fluido de las dos lenguas, el mapuche y el castellano, y que ellas se puedan usar en forma alternada o indistintamente y se integren, con mayor participación, a la dinámica económica, social y cultural de su pueblo.

▶ Existe también la inquietud de impartir la enseñanza de la lengua y cultura mapuche mediante otros medios, como participar activamente en los eventos especiales de integración mapuche, difundir programas radiales y televisivos en lengua mapuche, fomentar la dinámica cultural en los centros urbanos, etc.

▶ La necesidad de los mapuches es lograr espacios para sus prácticas y expresiones culturales en las radios emisoras, en la televisión y otros espacios para sus prácticas deportivas y culturales.

CAPITULO V: CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que la presente investigación ha permitido arribar, son las siguientes:

1. Chile tiene un entorno sociocultural que resalta el carácter diverso, multiétnico, pluricultural y multilingüe a consecuencia de la permanencia de muchos pueblos originarios como Mapuche, Aymara, Rapa Nui, Quechua, Colla y otros, a lo largo de su historia.
2. La educación chilena, históricamente ha jugado un papel discriminante hacia la cultura de estos pueblos indígenas, mucho más, aún, cuando éstos han inmigrado hacia los centros urbanos para asimilar procesos económicos, sociales y culturales diferentes, coadyuvados por procesos educativos impartidos en idioma castellano, sin considerar mínimamente sus aspectos originarios como la lengua y la cultura.
3. Si bien, en los últimos años, esta situación pretende ser revertida a través de la Reforma Educativa (1996) que da apertura a una educación pertinente y contextualizada, actualmente se carece de una voluntad política para encauzar la educación desde otra perspectiva que oriente la política educativa; es decir, hacia una recuperación y revalorización de estos pueblos indígenas a partir de su lengua y ser cultural.
4. Los diferentes aportes teóricos en torno a la educación intercultural bilingüe (EIB) plantean la posibilidad de reencaminar las acciones educativas bajo este enfoque que considere la identidad socio-lingüística, las expectativas, aspiraciones y participación activa de los propios actores educativos, alrededor de la educación escolarizada y flexibilizando el currículo, para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los indígenas.
5. Las contradicciones que emergen del propio accionar educativo, respecto a las expectativas reales de la educación, surgen a consecuencia de no tener definidas las necesidades básicas de aprendizaje en ámbitos urbanos donde están asentadas poblaciones indígenas significativas, particularmente la población mapuche.
6. En comunas urbanas donde hay presencia de población mapuche, como el caso de Cerro Navia, la población ha sufrido un proceso de aculturación en torno a su situación originaria:

► Un poco más de la mitad de los padres tienen el privilegio de hablar indistintamente su idioma originario (el mapudungun) y el castellano, aunque el resto llega sólo a comprender el mapudungun.

► Una mayoría de las madres sólo habla el castellano, lo que significa que relativamente entienden y minoritariamente hablan la lengua originaria.

► Esta realidad expresa claramente el ámbito bilingüe de comunicación y de expresión de los padres, y el entorno monolingüe de las madres alrededor del castellano.

► El uso de la lengua mapuche se circunscribe a la comunicación restringida entre parientes y amigos, y a situaciones especiales donde la familia tiene la oportunidad de compartir: eventos culturales, deportivos, religiosos, reuniones y otras tradicionales.

► El uso del castellano es más privilegiado que otros; no tiene restricciones, su frecuencia abarca la mayoría de los ámbitos de relacionamiento público y privado de la población mapuche.

► Los docentes, por su parte, en su mayoría son castellano-hablantes. Pocos inmigrantes del sur son bilingües, lo que significa la preponderancia del castellano en su práctica comunicativa, expresiva y laboral al interior de la escuela. En los docentes hay presencia mínima de uso del mapudungun, mientras que en las profesoras el uso es prácticamente inexistente.

► Entre los estudiantes el uso de la lengua mapuche es inexistente, en vista de que su lengua materna es el castellano y el contexto cotidiano no brinda condiciones favorables para su aprendizaje.

7. Pese a esta situación de aculturación, existe plena predisposición de los actores educativos mapuche urbanos, para:

► Aprender, recuperar y utilizar la lengua mapuche.

► Mantener, fortalecer y revitalizar la lengua, la cultura y la identidad étnica, particularmente en los niños y jóvenes, a fin de generar una conciencia étnica y una lealtad lingüística que no olvide la tradición ni las expresiones originarias.

8. El mantenimiento de la lengua y cultura mapuche en estos centros urbanos constituye una necesidad unánime de los actores, un derecho sustentado por las leyes

vigentes y una expectativa apoyada por la Reforma Educativa. La recuperación y el mantenimiento de la lengua mapuche reivindicativamente constituyen un mecanismo de auto identificación y de pertenencia al pueblo mapuche, un vehículo de comunicación y de expresión cultural, de anhelo, de sueño y creencias; además, un instrumento de fortalecimiento y unidad del pueblo mapuche.

9. La lengua no es el único elemento que permite a los pobladores mapuches identificarse como indígena; existen, también, otros elementos como: el apellido, el parentesco y el territorio que también permiten identificarse como mapuche, ya que mucho dicen “yo vengo del sur o mis abuelos viven allá en el sur”; estos sentimientos de identidad e integración fueron expresados espontáneamente por los actores.

10. Los encuestados piensan que la escuela es la institución más efectiva para aprender la lengua mapuche, principalmente para la población castellano hablante que no cuenta con otros ámbitos coadyuvantes para este proceso. Según los bilingües el aprendizaje del mapudungun podría ampliarse a otros ámbitos como la familia, la comunidad y las organizaciones mapuche. La escuela permite desarrollar una enseñanza y aprendizaje más sistemáticos, sustentados en una metodología adecuada.

11. Actualmente la posibilidad de revitalizar la lengua mapuche a través de la escuela tiene limitaciones a consecuencia de la falta de capacitación de los docentes y la carencia de materiales adicionales, como textos de lectura.

12. En el marco de la EIB, generalmente la lengua hegemónica (castellano) es concebida como una segunda lengua, sin embargo, en el presente caso, donde se demanda la incorporación de la lengua originaria a la enseñanza escolar, se plantea que la lengua mapuche sea la segunda lengua, porque los niños tienen el castellano como lengua materna. Esta son las condiciones de la población mapuche urbana asentada en las diferentes comunas de Santiago, y por la expectativa concreta de que el estudiante esté capacitado para interactuar en ambas sociedades en forma adecuada.

13. La enseñanza y aprendizaje escolarizados de la lengua mapuche, según criterio de los padres de familia y docentes deberían ser desarrollados por lo menos durante doce años; desde el ingreso de los niños a la escuela hasta finalizar la educación media. Con ello se garantizaría un buen aprendizaje y un bilingüismo equilibrado en los estudiantes.

14. Las expectativas planteadas por los diferentes actores educativos, demandan la prioridad de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, donde la lengua, la cultura y los conocimientos mapuches sean incorporados al currículo, en las diferentes áreas del sistema educativo según corresponda.

CAPITULO VI: RECOMENDACIONES.

La investigación ha permitido identificar las necesidades básicas de aprendizaje de la población mapuche que habita en la comuna de Cerro Navia, con relación al aprendizaje y al uso de la lengua mapuche (mapudungun) en la educación escolarizada, además de varios aspectos respecto a la posibilidad de establecer una educación intercultural bilingüe (EIB), se recomienda lo siguiente:

Las autoridades educativas de la Secretaría Ministerial de Educación de la región Metropolitana de Chile, deben considerar los siguientes aspectos:

1. Las experiencias preliminares de educación bilingüe constituyen el punto de partida para la propuesta de educación intercultural bilingüe; es decir, consolidar la EIB.
2. La inclusión en la enseñanza y aprendizaje la lengua mapuche como segunda lengua, junto al castellano, la misma que debería ser de manera fundamental y progresiva en todas las áreas del aprendizaje escolar hasta el nivel secundario, en respuesta a las demandas de los principales actores educativos, expresadas en las NEBA.
3. El proceso de aprendizaje de la lengua mapuche incluye también la promoción de la cultura.
4. El aprendizaje de la lengua y la cultura mapuche deberán ser los factores dinamizadores de la acción educativa, orientada a conseguir un bilingüismo fluido y equilibrado.
5. Las Organizaciones y Asociaciones mapuche existentes en las áreas urbanas de Chile debería constituirse en las protagonistas coadyuvantes del proceso educativo. Con ellos necesariamente, se tendría que coordinar lo siguiente:

▶ Diseñar una política de educación intercultural bilingüe, considerando las demandas y las condiciones favorables de participación de los principales actores educativos. En este diseño es menester tomar en cuenta la lengua y la cultura originarias (mapuche), como factores dinamizadores del proceso de enseñanza y aprendizaje en la acción educativa, y para el caso concreto de las comunas urbanas, introducir la lengua originaria como segunda lengua, de manera que permita a los estudiantes conseguir un bilingüismo fluido y equilibrado hasta concluir la educación media.

▶ Preparar la identificación de mecanismos para establecer una política lingüística nacional, que coadyuve a generar intercambios e integración, y promover la producción bibliográfica en lengua y cultura originaria (mapuche), apoyando las acciones e iniciativas que fortalezcan la enseñanza y aprendizaje de la lengua y cultura.

▶ Establecer una planificación lingüística que coadyuve al desarrollo, mantenimiento, preservación y modernización de la lengua mapuche, coherente con las necesidades básicas de aprendizaje, demandadas por los padres de familia y docentes. Sin bien ya existe legislación, la acción deberá estar plenamente imbuida de una voluntad política por parte de gobernantes y autoridades educativas, actitud que deberá promover un compromiso social de las poblaciones urbanas hacia la lengua y cultura indígenas.

▶ Apoyar la modificación o innovación progresiva del currículo escolar, donde esté inmersa la enseñanza y aprendizaje de la lengua y cultura mapuche como L2.

▶ Promover la capacitación docente en aspectos teórico-metodológicos de la EIB, particularmente en torno a la lengua mapuche como L2.

b) A la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI).

▶ Debe apoyar el establecimiento de una gramática normativa a fin de orientar la unificación de la escritura de la lengua mapuche, la actualización de diccionarios.

▶ Apoyar toda acción o iniciativa que permita la producción y edición de materiales para la educación intercultural bilingüe en zonas urbanas.

▶ Fomentar y apoyar investigaciones en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua mapuche, cuyos resultados sirvan para corregir acciones.

▶ Fomentar actividades culturales en coordinación con las organizaciones mapuche existentes en los centros urbanos, alrededor de la música, la danza, el teatro, los juegos, festividades religiosas, que permita ampliar el uso del mapudungun y, reflexiones académicas.

▶ Coadyuvar en la actualización del grafemario o alfabeto mapuche, incluyendo la actualización de un diccionario unificado, mapudungun-castellano.

c) Al Departamento de Educación de la Municipalidad de Cerro Navia.

La misión de capacitar a docentes en aspectos elementales referidos a la educación intercultural bilingüe, como por ejemplo: lengua y cultura mapuche, metodología de enseñanza de la segunda lengua, currículum intercultural, diseño de materiales para la L2; para que, a partir de ello, se pueda reelaborar el currículo educativo de las escuelas, utilizando las dos lenguas y culturas inicialmente planteadas por la presente investigación, alrededor del mapudungun y el castellano. Ni la duración ni el costo deben constituirse en obstáculo para hacer efectivo este proceso y las expectativas de los propios actores.

d) A los docentes y padres de familia (incluyendo organizaciones y asociaciones mapuches).

▶ Asumir la responsabilidad y el compromiso sobre la misión colectiva de impartir una educación intercultural bilingüe, en beneficio de la población indígena (mapuche) y no mapuche, asentada en varias comunas de la región Metropolitana.

▶ Capacitarse permanentemente en el aspecto metodológico de enseñanza de la lengua y cultura mapuche en la escuela.

▶ Coadyuvar en la elaboración de materiales, lecturas, producciones bibliográficas y/o literarias, materiales audiovisuales aportando con sus conocimientos, y que estas puedan ser difundidos y/o reproducirlos por diferentes medios accesibles.

▶ Participar de manera activa en actos y eventos culturales, motivando a la población no mapuche a conocer las manifestaciones culturales de la población mapuche.

▶ Promover seminarios, charlas, cursos de lenguas en la sede de las organizaciones, para niños, jóvenes y adultos.

▶ Crear Centros de Documentación con materiales de lenguas y culturas indígenas en las sedes de las Organizaciones y Asociaciones mapuches.

Esta investigación, me ha permitido conocer los pensamientos, opiniones y aspiraciones de algunos padres de familia, docentes y estudiantes mapuches de Cerro Navia. Estos actores demandan una educación más pertinente que considere la lengua y la cultura del pueblo mapuche en el proceso educativo. Este trabajo es un primer acercamiento con los principales actores de la educación, la que recoge las

demandas, opiniones y deseos de reaprender su lengua originaria. Sin embargo, creo que es necesario realizar un trabajo de mayor profundidad que permita dilucidar con mayor claridad las necesidades y demandas de los mapuches que viven en la comuna. Espero que este granito de arena contribuya y sea el fundamento que permita una reflexión seria y coadyuve a diseñar una propuesta para la implementación de la EIB en contextos urbanos.

También creo haber aprendido a manejar en forma expedita la metodología y la técnica de investigación, lo cual me ayudará en mi vida profesional. También aprendí el cómo acercarme a las personas y así poder buscar conocimientos que permitan ayudar a resolver la hipótesis; asimismo reconozco mis limitaciones en la escritura y los hilados de las ideas que plasman esta tesis.

RESUMEN EN LENGUA MAPUCHE

MAPUCHE KIMÜN, MAPUCHE DUNGUN KIMELGEAY

CHILLKATUWE RUKA MEW

Doy kechu pataka tripantu rupay dewma, taiñ reyükonpan pu wingka iñchin mew, taiñ mapu mew ka ta iñ mongen mew, müntü mapu paeyiñ mu, notukapafi pu mapuche, langüm mapuche payngün. Femngechi konpay wedake dungu pu mapuche mew, feymew weda mongen ngetuiñ, kadil tripatuy pu ñidol, pu longko. Wingka ngünetueyñ mew, ka konpay füttrake patiru, wingka dungutuaymün pifi pu mapuche; pichintu pilafuy pu mapuche ñi wingka dungual. Welu mülelu weñen, müntu mapun, kekawüy pu mapuche, küme rulpanulu wingka dungun weweyu pu wingka; felelu dungu pu mapuche adümaiñ wingka dungun pingün, taiñ ngüfetual taiñ mapu pingün, femnge chi pu mapuche adümfi wingka dungun.

Ka ti pu patiru dewmay chillkatuwe ruka, konpayai pu pichi keche chillkatupayai pingün, femngechi amuy pichi ke che, pichike wentru ka pichike domo, ñi chillkatual. Tüfa chi chillkatun dungu re wingka dungun amulngey, rume kutrankawün mew mülepuy pichi ke che, kiñekentu müchay adümpufi wingka dungun engün, welu kiñekentu pepillafingün. Femngechi rupaley tripantu, ka femngechi wingkawtuy pu mapuche, welu petu fentreley pu mapuche petu mapuche dunguleyngün. Waria mew kony fentren mapuche, amuyngün ñi kintu küdawal engün, ñi küme mongengeam pingün. Welu waria konlu engün kadilkünutuy ñi mapuche dungun, ñi mapuche mongen. Re wingka dungu letuyngün felerkulu kam wingka mongen.

Fey may ti Santiaw füttra waria mew fentrelepuy pu mapuche müley, meli pataka waranka epu pataka kayu mari epu mapuche müley, rangikonküley pu wingka mew. Tüfa chi füttra waría kechu mari kiñe trokiñ (comuna) niei. Tüfa chi küdaw tripay Cerro Navia pingechi trokiñ waria mew, tüfa chi trokiñ waria mew müley mari kiñe waranka pataka kayu mari aylla mapuche. Tüfa chi pu mapuche tremküleyngün, kurengepuyngün, yallpuyngün; fewla may doy ngülüy pu mapuche. Müley fuchake che, kusheke domo, üllchake domo, wecheke wentru, ka fentren pichike che. Tüfa chi pu mapuche kiñekentu petu mapuche dunguleyngün, welu ti piche ke che re wingka dungutuylngün. Welu mülekey ngillatun, palin, ka mülekey füttrake kawñ fill tripantu, feyti wüñoy tripantu mew. Fey mew trawükey fentren mapuche, wüñokintutukey ñi tripan, ñi mapuche mongen, ñi mapuche ad engün.

Fey mew ayün ñi kimafiel chem rakiduam nien pu ngen yall, ngen püñen ka ti pu kimeltuchefe kom mapuchengeyngün, ka ti pu pichike che pu pichike wentru ka ti pichike domo. Ñi rüf ayülen ñi kim nüngeal mapuche dungun, kam ñi re wingka duguletual pu mapuche waria mew. Feychi dungu mew, epu küyen küdawün ti Cerro Navia trokiñ waria mew, ñi kimafiel rüf ayülen ñi we choyütual mapuche dungun waria mew; ñi wenuntuafiel mapuche kimün, femngechi nütram dungun tripay tüfa chi wirin chillka mew. Tüfa chi küdaw epu chillkatuwe ruka mew tripay, fey mew trawüwüyiñ ti ngen pu yall ka ti ngen püñeñ ka ti kimeltuchefe, kom tüfachi pu peñi ka pu lamngen niey ñi pu pichike che tüfachi chillkatuwe ruka mew. Rulelpafiñ ñi wiriam engün, kom pu wentru ka ti pu domo, epu mari antü mew wüñoletweneo ñi chillka, ka nütramkatuiñ tüfa chi dungu. Tüfa chi küdaw mew ayüy ñi konal, epu mari domo nielu püñen chillkatukelu, mari epu wentru nielu yall, mari kimeltuchefe, meli wentru, kayu domo, ka epu mari epu pichi ke che, wentru engu domo chillkatulu tüfachi epu chillkatuwe ruka mew.

Ti wirin chillka mew, ka ti ramtukan mew, pu ngen yall, pu ngen püñen ka ti pu kimeltuchefe, nentuy ñi rakiduam ka ñi chumlen engün, ka ñi chem ñi ayülen chumletual pu mapuche ka antü. Ti pu wentru ngen yall, doy rangiñ petu mapuche dunguleyngün, ti pu ngen püñeñ doy rangiñ re wingka dungutuuyngün, upetuy ñi mapuche dungun engün, feyti choyüngelu waria mew kim mapuche dungulayngün. Ti pu kimeltuchefe kiñe wentru müten kim mapuche dunguley, kakelu kimeltuchefe re wingkadungun mew tremüyngün; ka ti picheke che petu chillkatulu re wingka dungun mew tremümniengeyngün, ka wingka chillkatun mew, re wingka dungun mew amuleley kimün, doy pepilkeyngün ñi kimün engün.

Kiñekentu tüfa pichi pu wentru ka ti pu domo ta pingün, ineynorume kimellaiñmu mapuche dungun, petu pichikalü iñchiñ pingün, ka inadualafy iñ mapuche dungun, longkontukulafy iñ, pi ñi nentudungun engün. Welu fewla kom ayüleyngün ñi kimtual mapuche dungun, ka ti pichike che müna ayüley ñi mapuche dungual pingün. Kiñeke ta ti picheke che pichiken kimüyngün mapuche dungual. Ka taiñ pu chaw, taiñ pu ñuke, mapuche dungukeayngün, dungukelayñ mew pingün, Amuyñ willi mapu mew, feymew allkükeiñ mapuche dungun, feymew kiñe ke dungun longkontukukeyñ pingun, fey dungu keyñ pingün.

Tüfa chi chillkatuwe ruka mew müley ñi kimelnetual mapuche dungun, pi ta ti pu ngenke yall, ngenkepüñeñ ka ti pu kimeltuchefe, ti pu picheke che ayüy ñi kimelngeal mapuche dungun, chillkatuwe ruka mew ka chew ta trawkey pu mapuche ka feymew mülefuy taiñ kimelnetual mapuche dungun pi ta ti pu pichike che. Fentreleyñ taiñ

mapuchengen pi tati pu mapuche wentru ka ti pu mapuche domo, fey mew may müleay ñi wenuntungeal mapuche dungun chillkatuwe ruka mew pi ngün; müley fentren mapuche pichike che chillkatupelu pingün, epu rumen dungu konay chillkatuwe mew, mapuche dungun, mapuche kimün ka wingka kimün, wingka dungun, pi ta ti pu mapuche, domoñmayew ka ti pu wentru. Fey mew falintuwtaíñ pu mapuche ngen, feley ta ñi rakiduam ti pu ngen_u yall, ngen_u püñeñ ka ti pu kimeltuchefe.

Mülefuy ta newen pingün, müley ta Ley indígena, Derecho del niño ka ti Reforma Educativa, tüfa chi pu newen konay mapuche dungun piley ñi wiriñ mew, mapuche kimün, ngülam, wewpin, epew, konew, itrofill kümeke dungu, müley ñi konal chillkatuwe mew, piley ti pu mapuche. Fey mew may wenuntuaiñ taiñ mapuche kimün ka taiñ mapuche mongen, taiñ mapuche ad, piley tati pu mapuche Cerro Navia mülelu, tüfa chi dungu nütram mu tripalu, ka ta ñi rakiduamken ti pu ngen_u yall, ngen_u püñeñ, ti kimeltuchefe ka ta ti pu pichike che. Fewla kiñeke dungün tripayeay nütram mew tripayai wirin mew, kom ñi pewma ka ñi ayün engün:

Kiñe: Chillkatungetuay mapudungun mew kom kimün, ti chillakatuwe ruka mew, chew adülele mapuche pichike che, müley ñi epu rume dungual pu pichike che, mapuche dungun ka wingka dungun. Femngechi küme amutuay mongen, kiñewkületuay pu mapuche, piwkentukutuay taiñ pu che ngen, ta iñ fücha ke che, ta iñ lof chew taiñ tripamum. Küme rakiduamnetuay pu mapuche pileyngün.

Epu: Ti chillkatuwe ruka mew müley ñi kimelnetual mapuche kimün, ngülam, epew, nütram, konew, wewpin. Ka müley ñi kimelngeal wingka kimün, wingka dungun, femngechi kiñew amuay epu rume kimün, ta iñ pu yall, püñeñ chew rume amule küme konpuay iney rume ayetulayaeyu, küme feletuay, küme küdawtuayngün.

Küla: Ka ti pu ngen_u yall, ka ti pu ngen_u püñeñ, kimnulu mapuche dungun müley ñi adümtual, kimtual mapuche dungun femngechi kellu konay, kellutuay ta ñi yall ñi püñen, petu chillkatule ti pu pichi ke che, ka kellukonle chillkatuwe ruka mew ka kümekafuy pingün. Ti pu kimeltuchefe, kimlu mapuche dungun, müley ñi kellu wenuntual mapuche dungun pingün.

Meli: Kom pu mapuche müley ñi kiñewal, trawütual femngechi newennetuayíñ, ekungetuaiñ, falilnetuayñ, kom kiñewün kellukonal wenuntutual tüfa chi dungu. Femngechi wengetuay dungu, rakiduam, choyütuy mapuche dungun waria mew, yewentukulayaiñ ta iñ mapuchengen, pin dungu müley.

Kechu: Ka tüfa chi Ministerio de Educación ka CONADI, müley ñi wüne wenuntuneal

tüfachi dungu, müley ñi kellukonküleal, ñi dewmangeam chillka mapudungun mew, pichike che ngealu, ka ti pu kimeltuchefe ngealu, allkütungeam mapuche dungun, ka pengeam pu mapuche, ñi küdaw, ñi adümkan ka müley ñi kullial chew kimelngele mapuche dungun, ñi kimam pu ngen yall, ngen püñeñ.

CHUMNGECHI INANGREAL TÜFACHI CHILLKATUN

Amulngele tüfachi dungu müleay ta fentren küdaw ñi dewmangeal, ka fentren kellu duamngeay. Ti füttra ñidol konkülechi wingka, müley ñi nentual kiñe chillka, chew ta mapudungun müley ñi adümngeal kompüle pial, chew ñi mülen pu mapuche, ka müley ñi tripayal diario mew, radio ka televisión mew. Ka ti chillkatuwe ruka mew müley kimeltungeal, ka ñi kimelngeal kom pu pichike che, felerpule küme amuay dungu, felenule re pichi pichi tuay tüfa chi küme dungu, mapuche ñi rakidam ñi ayülen.

Rüf konale chillkatuwe ruka mew, müley ti pu kimeltuchefe ñi kimaal, ñi adümael mapuche dungun, mapuche kimün. Fey wüla kimeltuayngün, ka ñi ekutuafiel pu mapuche, falintutuafiel mapuche kimün. Ka müley ñi inkatuafiel pu füttrake kimke che, ñi kellu konal chillkatun mew, nielu ngülam, wewpin femngechi amuay kimeluwün, ti pu pichi ke che petu chillkatupelu, müley ñi lonkon tukuael, epu rume kimün, epuñple küme kimüway pu che, femngechi falintutuayngün.

Ka müley ñi kintungeal kümeke kimün, nüglam, epew, rakiduam, ka ñi chillkantungetual, wiringeal mapuche dungun mew tüfa chi kimün, tüfa ka füttra küdaw ta ti. Müley ñi düllingeal kim che küdawalu tüfachi dungu mew. Ka ti pu mapuche müley ñi dullial kiñe wiriam, chumngechi wiriam ñi chillka engün, fey mew kom chillkatutuaiñ, iney rume famngechi, ka famngechi, wiringekey pilayai kom kiñewün amulneaiñ chillkatun dungu.

Ka ti ñidol longkolelu chile mapu mew, müley ñi kellu wenuntual tüfa chi dungun, ñi kompüle ñi dungungetual mapuche dungun, oficina mew, Municipalidad mew, Hospital mew, Correo mew, registro Civil e Identificación mew, kompüle. Fey may rüfkunurkey piayñ, ka ti chillkatuwe ruka mew konay mapuche dungun, mapuche kimün, mapuche rakiduam, felele dungu küme amuay tüfa chi dungu. Welu pu mapuche müley ñi newentuleal, ñi weychaleal femnule kadilkünungeay tüfa chi dungu, duamngelayay.

Fey may tüfa chi chuillkatuwe ruka mew, müley ñi epurume kewünmew amulngeal ka epu rume kimün, epu rume rakidwam ta educación intercultural bilingüe pi ta pu wingka. Fey ta ayüley pu mapuche, rume wingkawüy pu pichi keche pingün, ka ti wecheke che ka ke rakiduam nentuniey pingün, feymew ayüleyngün ñi wenuntutwal

mapuche dungun, chillkatungetuay mapuche kewüñ, mületuay küme rakidwam, küme ngülam, ka choyütay küme duam, llaftuam piwke, kümetuay longko, rüf chengetuayñ pi ta ti pu mapuche wentru ka pu domo, Cerro Navia müleyelu.

BIBLIOGRAFÍA

Albó, Xavier

1974 **Los Mil Rostros del Quechua**; IEP. Ediciones, Perú.

Alvarez-Santullano, Pilar y Amilcar Fornos

1998 “Una Experiencia en Educación Intercultural Hispano-huilliche”. En:
Lengua y Literatura Mapuche; Universidad de La Frontera. Temuco

Amodio, Emanuele

1988 **Cultura 1**; Santiago de Chile. UNICEF

Arancibia, Violeta

1988 “Didáctica de la educación primaria”. En: Muñoz Izquierdo 1988.
Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina, CEE-REDUC, México.

Baker, Colin

1993 **Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo**. Madrid: Cátedra S.A.

Baker, Colin

1997 **Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo**. Madrid: Cátedra, S.A.

Baquero, Ricardo

1996 **Vigotsky y el Aprendizaje Escolar**. Aique Grupo de Editores S.A. Buenos Aires.

Bronfman, Vásquez y Ana Martínez

1996 “Las interacciones entre maestros y alumnos, la apariencia y la sorpresa”. En: **La socialización en la escuela**; Barcelona Paidós. España.

Calfuqueo, José

1998 Pedagogía crítica y EIB, Ensayo Área de Educación. PROEIB.- Andes, UMSS. M/S. Cochabamba.

Carretero, Mario

1992 **Constructivismo y educación**; Editores S.A., Buenos Aires.

Citarela, Luca

1995 **Medicinas y Culturas en la Araucanía**. Editorial Sudamericana, Santiago de Chile.

Catrileo, María

- 1997 "Estado actual del mapuche en la zona sur central de Chile"; En: Revista de **Comunicaciones y Periodismo**, Universidad Católica del Norte, Antofagasta.

Corporación Nacional de Desarrollo Indígena

- 1993 **Ley Indígena** Nº 19.253; Temuco.

Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI)

- 2000 Memoria, Oficina de Asuntos Indígenas de Santiago; 1994 –1999. **Construyendo de la mano con la diversidad**. Santiago de Chile.

Coll, César

- 1993 **Psicología y Currículo**; Editorial Piados Mexicana S.A. Buenos Aires.

Coll, César.

- 1996 **Aprendizaje escolar y construcción de conocimiento**; Editorial Piados SAICF. Buenos Aires.

Curivil, Ramón

- 1997 "Estudio Sobre Identidad Mapuche en Cerro Navia". En Acta de Seminario Mapuche M/S. Cerro Navia, Santiago de Chile.

Chiodi, Francesco

- 1993 "Los problemas de la educación bilingüe intercultural en el área del lenguaje". En: Wolfgang (Comp.); **Pedagogía Intercultural Bilingüe Fundamentos de la educación bilingüe**, Abya –Yala. Quito

Conferencia Mundial Sobre Educación Para Todos

- 1990 **Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos y Marco de Acción Para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje** Comisión Interregional. WCEFA, Nueva York

Delors Jacques

- 1996 **La educación encierra un tesoro**. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid Santillana – UNESCO.

Duran, Teresa y Nelly Ramos

- 1995 "Modelos de Educación Indígena en Chile": En: **Pueblos Indios, Estados y Educación**. López y Moya (Comp.). Lima.

Escobar, Alberto

- 1977 ¿Para qué le sirve la lingüística al maestro de lengua?, En :Rojas y L. García (comp.) **Lenguaje: Lingüística y Metodología**. Lima INIDE. Págs. 95-109. Lima.

Giroux, Henry

1997 **Cruzando límites.** Trabajadores culturales políticas educativas; Barcelona: Paidós.

Gleich, Utta Von

1989 **Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina.** GTZ, Rossdorf.

Green, Abadio y Juan Houghton

1996 "Queremos retomar la palabra", En: **Interacción Revista de Comunicación Educativa CEDAL.** Abri-Mayo. Santafé de Bogotá.

Guy, Gregory R.

1992 "Lenguaje y Clase Social". En: Fredeick J. Newmeyer (Comp.). **Panorama de la Lingüística Moderna, De la Universidad de Cambridge. IV El lenguaje: Contexto Socio-Cultural.** Madrid: Visor.

Halliday M.A.K.

1994 **Lenguaje como semiótica social,** Cap. 1 " El lenguaje y el hombre social (parte 1). 3 un enfoque funcional de la lengua y el desarrollo del lenguaje. México-Santafé de Bogotá

Harris, Marvin

2000 **Teoría Sobre La cultura En La Era Posmoderna;** Barcelona: Crítica

López, Luis E.

1992 **Lengua 2;** UNICEF, La Paz.

López, Luis E.

1993 **Lengua;** UNESCO/OREALC: La Paz.

Luykx, Aurolyn

1997 "Discriminación sexual y estrategias femeninas en contexto escolares bolivianos". En: **Más allá del silencio: Las fronteras de género en Los Andes.** La Paz.

Magendzo, Abraham, Patricio Donoso y María T. Rodas

1998 Los Objetivos transversales de la Educación. Editorial Universitaria; Santiago de Chile.

Mena, Patricia, Héctor Muñoz y Arturo Ruiz

1999 **Identidad Lenguaje y Enseñanza en Escuelas Bilingües Indígenas de Oaxaca.** Universidad Pedagógica Nacional; Unidad 201, Oaxaca.

MINEDUC

1996 **Reforma Educativa**, Decreto 40: MINEDUC Santiago de Chile.

MINEDUC

1998 **Reforma en marcha: buena educación para todos**; Santiago de Chile

Muñoz Izquierdo, Carlos

1993 **Documento de Trabajo: Los Insumos educativos en las Estrategia para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje**. En Seminario Regional, OREALC-IDRC, Santiago 20 –22 1992. UNESCO / IDRC. (Pp.257-289) Santiago de Chile.

Ninyoles, Rafael L.

1972 **Idioma y Poder Social**; Colección de Ciencias Sociales Series de Sociología. TECNOS, Madrid.

Pinto, Cueto & Consuelo Pasco

1993 **Desarrollo de la Identidad: Eje Articulador de la Educación Primaria. Propuesta teórico-metodológica para la enseñanza de las ciencias sociales**. TAREA Asociación de Publicaciones Educativa, Lima.

Pozzi-Escot, Inés

1999 “Educación bilingüe Intercultural; ¿Por qué y para qué?”. En: **Yachawasi Nº 4**; Lima, Universidad Nacional Federico Villaruel pp.65-78. Lima.

Rojas, Alfredo

1996 **Educación Básica y Necesidades esenciales: Elementos para un Proyecto democrático alternativo**. Centro de Investigación y desarrollo de la Educación-CIDE Santiago de Chile

Salas, Adalberto

1992 **El Mapuche o Araucano; Fonología, gramática y antología de cuentos**. Editorial MAPFRE. Madrid.

Setubal, María Alice

1996 “Demandas que surgen de la autonomía y la descentralización aportes teóricos y ejemplos en torno a nuevas formas de aprender y enseñar.” En: **Nuevas Formas de Aprender y Enseñar**. UNESCO. Santiago de Chile.

Torres, Rosa María

1993 Documento de trabajo: ¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares. En: **Necesidades Básicas de Aprendizaje: estrategia de acción. Seminario Regional, OREALC-IDRC**, Santiago 20-22 1992, UNESCO, IDRC. (pp.37-122); Santiago de Chile.

Torres, Rosa María

- 1997 El “mejoramiento de la calidad de la educación” como paradigma: “Una propuesta formulada por economistas para ser ejecutada por educadores: el discurso económico v/s El discurso pedagógico”. En: **La Educación Según El Banco Mundial: Un análisis de sus Propuestas y Métodos**. Coraggio; José Luis y Rosa María Torres. Buenos Aires.

UNESCO, OFICINA REGIONAL DE DURACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE OREALC.

- 1990 “Marcos de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje: directrices para llevar a cabo la declaración Mundial sobre educación para Todos”. En: **Proyecto Principal de Educación; en América Latina y el Caribe. Publicación OREALC. Boletín 21**, Santiago de Chile

UNESCO - SANTIAGO

- 1992 **Nuevas Formas de Aprender y Enseñar; seminario Regional** “Formas de aprender y nuevas formas de enseñar a la formación inicial de los docentes”. Santiago de Chile

Vygotsky, Lev S.

- 1979 **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Edit.Crítica Grijalbo, España.

Woods, Peter

- 1998 **Investigar es el arte de la enseñanza**, Barcelona: Paidós.

Zúñiga Madeleine

- 1989 **Educación Bilingüe**. UNICEF, La Paz.- Bolivia.

ANEXOS

I. CUESTIONARIO A PADRES Y MADRES DE FAMILIA

Rogamos a usted responder con letra legible, ya que su respuesta será de vital importancia en esta investigación. De antemano agradecemos su participación.

II. DATOS PERSONALES

Nombres y apellidos:-----

Edad:----- Lugar donde Nació:-----

Hace cuanto tiempo vive en Santiago:-----

Domicilio: -----

Número de hijos, Hombres: ----- Mujeres:----- En la escuela: -----

Hasta qué curso estudio en la escuela: -----

III. DATOS SOCIOLINGÜÍSTICOS

Marque con una X la respuesta adecuada

1. ¿Qué lengua habla usted?

a) Lengua mapuche ☐ b) Lengua castellana ☐ c) Ambas ☐

2. ¿Entiende la lengua mapuche?

Sí ☐ No ☐

3. ¿Qué lengua aprendió primero?

a) La lengua mapuche ☐ b) La lengua castellana ☐

4. ¿Con quienes y en que ocasiones habla usted en la lengua mapuche?

a) Los hijos ☐ b) Los parientes ☐ c) Los amigos del lugar ☐
d) Toda la familia ☐ e) En todo ámbito ☐ f) sólo en casa ☐

5. ¿Usted cree que es necesario aprender la lengua mapuche?.

☐ ☐ ☐

Sí

No

No sabe

¿Por qué?

6. ¿En qué lugar sería mejor hablar la lengua mapuche?

- a) En Casa ☐ b) En la escuela ☐ c) En ceremonias rituales ☐
d) Lugares públicos ☐ e) Otros ☐

¿Por qué?

7. ¿Qué opinión tiene usted de las personas que hablan la lengua mapuche y el castellano?

8. ¿Qué lenguas se hablan en su casa?

- a) Mapuche ☐ b) Castellano ☐ c) Ambas ☐

¿Por qué?

9. ¿ Entre quiénes se habla cada una de éstas lenguas: Castellano Mapuche o Ambas?

- a) Castellano entre padres ☐ b) Padres e hijos ☐ c) Madre e hijos ☐
d) Entre todos ☐ e) mapuche entre padres ☐ f) padres e hijos ☐

g) Ambas lenguas entre quiénes:-----

10. ¿En qué momentos hablan la lengua mapuche con sus hijos?

11. ¿Con quienes hablan la lengua mapuche sus hijos?

- a) Sus hermanos ☐ b) Amigos ☐ c) En la escuela ☐
d) Con ustedes ☐

12. ¿ Que piensan los mapuche de su lengua originaria (mapudungun)?

V. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA y APRENDIZAJE

13. ¿Cree usted que en la escuela sería mejor enseñar en:

- a) mapuche ☐ b) Castellano ☐ c) Ambas ☐

¿Por qué?

14. ¿ Según usted, hasta qué curso se debería enseñar la lengua mapuche?

- a) Hasta quinto año ☐ b) Básica completo ☐
c) La enseñanza media ☐ d) educación superior ☐

¿Por qué?

15. ¿ Qué cree usted que piensan los otros padres de familia mapuche, acerca de la posibilidad de que se enseñe la lengua mapuche en la escuela?

16.¿ Para qué sería conveniente que los niños aprendan a leer y escribir en la lengua mapuche?

- a) Para mejorar la lecto-escritura ☐
- b) Para comunicarse en ambas lenguas ☐
- c) Para mantener nuestra lengua ☐ d) Para ampliar los conocimientos ☐
- e) Para otras cosas ☐

17. ¿Usted qué piensa del uso de la lengua mapuche y el castellano en la escuela, es bueno, por qué?

18. ¿Qué materias le gustaría que sus hijos aprendan en la lengua mapuche, en la escuela?

19. ¿Para qué le gustaría que sus hijos aprendan la lengua mapuche en la escuela?

- a) Para hablarlo ☐ b) Para comprender (entender) ☐
- c) Para leer y escribir ☐

d) Para otros fines (indicar):-----

¿Por qué?

20. ¿Cree Usted que sus hijos al aprender la lengua mapuche en la escuela podrían

usarlo, para:

a) Escribir textos, es decir, poesías, cuentos, revistas ☐

b) Para comunicarse a través de cartas ☐

c) Que se hable en la radio ☐

d) Otros ☐

¿Por qué?

21. ¿ Explique qué tipo de educación le gustaría para sus hijos (as), en las situaciones en que los mapuche y los wingka están en una misma escuela?

a)Que aprende el mapudungun y el castellano ☐

b) Que la lengua mapuche sea de enseñanza como el castellano ☐

c) Que todo sea en castellano ☐

¿Por qué?

II. CUESTIONARIO PARA PROFESORES

Rogamos a usted de responder con letra legible, y de antemano agradecemos su participación.

I. DATOS PERSONALES

Nombre:-----

Edad: ----- Lugar de Nacimiento:-----

Título: -----

Institución donde estudió: -----

Domicilio: -----

Número de hijos, Hombres:----- Mujeres: ----- En la escuela:-----

II. CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICOS EN LA PRACTICA LABORAL

Marque con una X la respuesta adecuada

1. ¿ Qué lengua habla usted?

a) Lengua mapuche ☐ b) Lengua castellana ☐ c) Ambas ☐

2. ¿ Comprende la lengua mapuche ?

Sí ☐ No ☐

3.¿ Qué lengua aprendió primero?

a) La Lengua mapuche ☐ b) La lengua castellana ☐ c) Ambas ☐

4. ¿Con quien Conversa usted en lengua mapuche?

a) Con los alumnos ☐ b) Colegas ☐ c) Amigos ☐
d) Con los padres de familia ☐

5.¿ En qué lugares sería mejor hablar la lengua mapuche?

- a) En la casa ☐ b) En la escuela ☐ c) En reuniones familiares ☐
d) En las ceremonias mapuche ☐ e) En lugares públicos ☐

¿Por qué?

6. ¿Qué lenguas se hablan en su casa?

- a) Mapuche ☐ b) Castellano ☐ c) Ambas ☐

¿Por qué?

¿Con quienes?

¿Dónde?

7. ¿Sus hijos hablan la lengua mapuche?

- Sí ☐ No ☐

¿Por qué?

8. ¿ Cree Ud. que el mapuche necesita recuperar su lengua?

Sí ☐ No ☐

¿Por qué?

9. ¿Cree usted que la lengua mapuche, debe ser usada como lengua de enseñanza?

Sí ☐ No ☐

¿Por qué?

10. ¿ Cómo cree usted que sería mejor enseñar en la escuela, sólo en castellano o también en la lengua mapuche?

¿Por qué?

11. ¿Qué opina usted de las personas que hablan la lengua mapuche y el castellano?

12. ¿Usted cree que la escuela sería un lugar para la enseñanza de la lengua mapuche?

Sí ☐ No ☐

¿Por qué?

III. ASPECTOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MAPUCHE

13. ¿Usted cree que es recomendable implementar la educación intercultural bilingüe?

Sí ☐ No ☐

¿Por qué?

14. ¿Usted conoce la opinión de los padres de familia sobre la enseñanza de la lengua mapuche en la escuela?

15. ¿Qué opinión tiene usted sobre el uso de la lengua mapuche y el castellano en la escuela como medio de comunicación, entre alumnos, profesores y los padres de familia?

16. ¿ Sería bueno que se enseñe en la escuela en la lengua mapuche y castellano al mismo tiempo?

Sí ☒ No ☐

¿Por qué?

17. ¿ Usted cree que el uso de la lengua mapuche en la escuela puede contribuir?

a) Como medio de comunicación ☒ b) Como lengua de enseñanza ☐
c) Como lengua enseñada ☐

¿Por qué?

18. ¿ Usted cree que al ser enseñada la lengua mapuche en la escuela sirva para leer, escribir y otras necesidades?

19. ¿ Usted cree que la lengua mapuche al ser usada en la escuela, también debería ser usada:

a) En la Radio ☐ b) En los periódicos ☐
c) Revistas ☐ d) Textos escolares ☐

III. Entrevista a profundidad a padres y madres de familia

Guía de entrevista para padres, madres y apoderados

I. DATOS PERSONALES

Nombre:-----

Fecha:-----, Padre:-----, Madre: -----

Lugar de nacimiento:-----

Domicilio:-----

1. ¿ Habla Ud. la lengua mapuche?

2. ¿ Habla Ud. castellano?

3. ¿ Con quién habla Ud. la lengua mapuche?

4. ¿ Quiénes hablan la lengua mapuche en su casa?

5. ¿Le gustaría Ud. que su hijo (a) aprenda la lengua mapuche en la escuela? ¿Por qué?

6. ¿Qué piensa Ud. sobre las personas mapuche que sólo hablan castellano?

7. ¿Qué opina Ud. sobre las personas que hablan la lengua mapuche y el castellano?

8. ¿Si se enseña la lengua mapuche en la escuela, Ud. cree que participaría más en la educación de su hijo (a)?.

9. ¿Ud. como padre de familia qué les pediría a los profesores que enseñen en la escuela: la lengua, la cultura mapuche?.

10. ¿Con preferencia en que idioma desearía que se enseñe más en la escuela, es decir en mapuche, castellano o en ambas? ¿Por qué?

11. ¿Ud. cree que todo lo que su hijo esta aprendiendo en la escuela le sirva en su vida futura como mapuche?

IV. GUÍA DE ENTREVISTA PARA DOCENTES

A.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre:-----

Fecha:----- Escuela:-----

Lugar de Nacimiento-----

Hace cuánto tiempo que vive en Santiago:-----

Título:----- Año de experiencias: -----

Edad:-----

Año de experiencia en la escuela actual-----

Lenguas que habla:-----

B.- CAPACITACIÓN

1. ¿ Ha hecho algún curso de capacitación en educación intercultural bilingüe?

2. Los eventos de capacitación en las que participo fue de manera:

- Voluntaria

- Obligatoria

- Ambas

3. ¿En que área de la educación intercultural bilingüe le gustaría participar?

- Área de Lenguaje

- Área Cultura

- Área Educación

Por qué:

4. ¿ Le gustaría a Ud. recibir un curso de capacitación de metodología de enseñanza en lengua mapuche?

C. USO DE LENGUA EN LA CASA

5. ¿ Quiénes hablan la lengua mapuche en su casa?

6. ¿ Con quién habla Ud. la lengua mapuche?

D. USO DE LA LENGUA MAPUCHE EN EL AULA

7. ¿ Ud. habla la lengua mapuche con sus estudiantes en clases?

8. ¿ Sus estudiantes hablan la lengua mapuche, y en qué momento?

9. ¿Qué opina Ud. de las personas mapuche que sólo hablan castellano?

10. ¿Ud. cree que es necesario que en la escuela se enseñe la lengua mapuche, por qué?

11. ¿Ud. cree que es necesario que los niños aprendan la lengua mapuche y el castellano, en la escuela?

12. ¿Cree Ud. que es mejor enseñar en la escuela la lengua mapuche y el castellano, para qué y por qué?

GUÍA DE OBSERVACIÓN Y CONVERSACIÓN INFORMALES CON LOS ESTUDIANTES

I. DATOS PERSONALES

Fecha:-----Lugar:-----

Nombres y Apellidos:-----

Edades:----- Escuela: ----- Curso:-----

II. REUNIÓN-

Una vez constituido el grupo de niños (as) se invitara haber un vídeo con relación al tema mapuche.

- Consigna del vídeo “miremos y comentemos”

Ante de entrar a conversar en relación con el vídeo, será necesario introducir preguntas que permita, abrir un diálogo más fluido, es por ello que iniciaremos con las siguientes preguntas.

1. ¿Qué te gusta más de tu escuela?

2. ¿Qué materia de la escuela le gusta más?

3. ¿Qué materias de la escuela es la que menos te gusta?

4. ¿Qué te gustaría estudiar cuando seas grande?

Finalizado el vídeo se iniciará el diálogo a través de las cuales se formularan preguntas

5. ¿De que se trataba el vídeo?
6. ¿Qué fue lo que más les gusto del vídeo?
7. ¿Qué entendieron de lo que se habló?
8. ¿Qué palabras mapuches entendieron de lo que se habla en el vídeo?
9. ¿Quién se acuerda de algunas palabras que se habló?
10. ¿Les gustaría ver este tipo de videos en la escuela?
11. ¿En tu casa quienes hablan la lengua mapuche?
12. ¿ Tu hablas la lengua mapuche y con quienes?

13. ¿ Te gustaría que en tu escuela se enseñe la lengua mapuche?

14. ¿Quién te gustaría que enseñará en la escuela, la lengua mapuche, el canto, danza, historia, etc.?

15. ¿Si tu hablarás y escribieras la lengua mapuche que te gustaría escribir?