

INTERCULTURALIDAD EN CONTEXTO MAPUCHE



Universidad Nacional del Comahue

INTERCULTURALIDAD EN CONTEXTO MAPUCHE

Daniel Quilaqueo Rapimán
César Aníbal Fernández
Segundo Quintriqueo Millán
(Editores)

educó

Editorial de la Universidad Nacional del Comahue
Neuquén - 2010

INTERCULTURALIDAD EN CONTEXTO MAPUCHE

Daniel Quilaqueo Rapimán, César Aníbal Fernández, Segundo
Quintriqueo Millán (Editores)

Interculturalidad en contexto mapuche / edición literaria a cargo de Daniel
Quilaqueo Rapiman ; César Aníbal Fernández ; Segundo Quintriqueo Millán. -
1a ed. - Neuquén : EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2010.
288 p. ; 22x15 cm.

ISBN 978-987-604-198-0

1. Estudios Culturales. 2. Pueblos Originarios. I. Rapiman, Daniel
Quilaqueo, ed. lit. II. Fernández, César Aníbal, ed. lit. III. Millán, Segundo
Quintriqueo, ed. lit.

CDD 306

Educo

Director: Luis Alberto Narbona

Dpto. de diseño y producción: Enzo Dante Canale

Dpto. de comunicación y comercialización: Mauricio Carlos Bertuzzi

Corrección: Liliana Falcone

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

©- 2010 – **educo** - Editorial de la Universidad Nacional del Comahue

Buenos Aires 1400 – (8300) Neuquén – Argentina

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio,
sin el permiso expreso de **educo** y los autores.



ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	7
INTRODUCCIÓN	9
DESAFÍOS DE LA INTERCULTURALIDAD EN EL CONTEXTO MAPUCHE DE ARGENTINA Y CHILE. <i>Daniel Quilaqueo Rapimán y César Aníbal Fernández</i>	
DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CHILE. <i>Mauricio Huircan</i>	19
LENGUAS Y PUEBLOS INDÍGENAS DE LA ARGENTINA. <i>Marisa Censabella</i>	41
RACIONALIDAD DE LOS SABERES EDUCATIVOS MAPUCHES APOYADA EN LA MEMORIA SOCIAL DE LOS KIMCHES. <i>Daniel Quilaqueo Rapimán</i>	61
EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CONTEXTO MAPUCHE: HACIA UNA ARTICULACIÓN ENTRE CONOCIMIENTO MAPUCHE Y CONOCIMIENTO DISCIPLINARIO EN CIENCIA. <i>Segundo Quintriqueo M. y Prosperino Cárdenas C.</i>	89
POLÍTICAS DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO. <i>Marisa Malvestitti</i>	127
LA ENSEÑANZA DEL RANQUEL EN LA PAMPA. SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS. <i>Ana Fernández Garay</i>	149
LA INTERCULTURALIDAD EN NEUQUÉN: EDUCACIÓN Y LENGUA MAPUCHE. <i>César Aníbal Fernández</i>	167
LA SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DEL MAPUZUNGUN EN CHUBUT Y SU INSERCIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO. <i>Antonio E. Díaz-Fernández Aráoz</i>	189
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURALES EN CONTEXTO MAPUCHE. <i>Segundo Quintriqueo M. y Damaris Morales F.</i>	219
ENFOQUE GEOGRÁFICO TERRITORIAL DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL. <i>Fernando Peña-Cortés, Osvaldo Almendra y Marcela Rojas-Maturana</i>	241
CONCEPCIÓN DE TIEMPO EN EL DISCURSO EDUCATIVO DE LOS KIMCHES. <i>Héctor Torres Cuevas y Daniel Quilaqueo Rapimán</i>	257
SOBRE LOS AUTORES	279

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a los *kimches* y las familias de comunidades mapuches de Chile y Argentina que han entregado, mediante conversaciones y entrevistas, los contenidos de sus saberes educativos, las principales características del mapunzugun y las relaciones interculturales que perciben en el contexto urbano y rural. Al Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) por el incentivo a la cooperación internacional del proyecto Fondecyt Regular N° 1085293. Al programa Iniciativa Científica Milenio de MIDEPLAN por el financiamiento de la publicación de este libro.

*Daniel Quilaqueo Rapimán
César Aníbal Fernández
Segundo Quintriqueo Millán*

DESAFÍOS DE LA INTERCULTURALIDAD EN EL CONTEXTO MAPUCHE DE ARGENTINA Y CHILE

*Daniel Quilaqueo Rapimán
César Aníbal Fernández*

Este libro es resultado de la cooperación internacional en el marco del proyecto Fondecyt Regular (N° 1085293) “Racionalidad del método educativo mapuche desde la memoria social de *kimches*: fundamentos para una educación intercultural”, llevado a cabo entre investigadores de la Universidad Católica de Temuco y la Universidad Nacional del Comahue. Asimismo, es resultado de la colaboración en Congresos con investigadores de la Universidad Nacional de La Pampa, de la Universidad Nacional de Río Negro y de la Universidad Nacional del Nordeste. Desde el año 2007, se efectuó una serie de encuentros en ciudades tanto de Argentina como de Chile, en el ámbito de las facultades de educación. El objeto de estas reuniones ha sido establecer una colaboración entre investigadores que trabajan en el tema de la educación intercultural, en contexto de comunidades mapuches, con el fin de establecer redes de trabajo. De esta manera, se ha buscado crear un espacio de análisis para facilitar el intercambio de enfoques interdisciplinarios, cuyo eje está constituido principalmente por la interculturalidad, la lengua y la educación mapuche.

La obra busca como objetivo ser un aporte teórico, metodológico y práctico para describir los intentos de educación intercultural en contextos mapuches de Argentina y Chile. Históricamente, la escuela, por su naturaleza homogeneizadora, ha entregado una socialización monocultural a los alumnos de origen indígena, negando la inclusión y la racionalidad de sus saberes educativos. Así, ocurre que los discursos educativos de la familia y de los *kimches*, es decir, de las personas que mantienen el saber ancestral, son calificados como muy racionales en el pensamiento mapuche y poco conocidos para ser incluidos en el currículum escolar (Quilaqueo, Quintriqueo, 2008).

La escolarización, que se entiende como proceso de enseñanza, ha sido implementada y desarrollada en base a un discurso sustentado en estereotipos y prejuicios implícitos en el lenguaje de interacción cotidiana del medio escolar y explícito en el material de lectura (Merino, Pilleux, Quilaqueo, San Martín, 2007). En este contexto, los niños y niñas de

origen indígena, y mapuches en particular, han tenido que enfrentar conflictos socioculturales como producto de las relaciones interétnicas (Cantoni, 1978). Consecuentemente, el problema que se observa desde la escuela es la dificultad para aceptar la identidad sociocultural mapuche. Las dificultades de aprendizaje con frecuencia se han visto como deficiencias de tipo cognitivo en relación con los saberes escolares, cuando en realidad se trata de cuestiones interculturales vinculadas al comportamiento social. Esta situación, en definitiva, ha perjudicado a la mayoría de los niños, niñas y jóvenes tanto en su formación escolar y personal como en su formación profesional para su consecuente integración como ciudadanos.

Actualmente, es prioritario incorporar al aula los saberes y conocimientos educativos específicos del pueblo mapuche. Igualmente, se hace cada vez más pertinente la participación colaborativa de la familia y de la comunidad en la escuela, con el fin de fortalecer los contenidos educativos propios que podrían incluirse en el currículum. La pedagogía intercultural y la teoría del currículum crítico permiten replantear la función de la escuela y de la educación en contextos que presentan diferencias culturales y étnicas. La pedagogía intercultural requiere de la colaboración de la familia-comunidad, de la escuela y de la universidad, para desarrollar una metodología de sistematización de los conocimientos disciplinarios y culturales mapuches (Quilaqueo, Quintriqueo, Cárdenas, 2005).

El objetivo de esta propuesta es colaborar en la construcción de una nueva base para la redefinición de la escuela en el contexto de comunidades mapuches, considerando la realidad regional e intercultural de las provincias del sur de Argentina y Chile. De esta forma, se podrán desarrollar proyectos de investigación que permitan comprender y explicar los problemas que obstaculizan el logro de una mejor calidad de educación para los niños y jóvenes mapuches y no mapuches. Asimismo, se podrán implementar intervenciones educativas interculturales para el aprendizaje del *mapunzugun*¹ y de los contenidos socioculturales de las territorialidades y comunidades.

¹ Se observarán algunas diferencias de escritura de cierta terminología. Se respeta la modalidad que cada investigador ha elegido, así podrá verse que para formas de plural se usen *mapuche* o *mapuches*; otro tanto ocurrirá con *mapuzungun*, *mapunzugun*, *mapudungun*, *mapudungu*, *pehuenche*, *pewenche*, etc.

ASPECTOS JURÍDICOS

A partir de la década del ochenta, se produjo un cambio en las políticas públicas de América Latina, en general, y de Argentina y Chile, en particular, hacia los pueblos originarios. Estos cambios se han preanunciado mediante una serie de hechos tales como el premio Nobel de la Paz, otorgado a Rigoberta Menchú, en reconocimiento a su trabajo y por la defensa de los derechos de los indígenas. A esto debe sumarse la aceptación del convenio N° 169 que Chile y Argentina firmaron con la Organización Internacional del Trabajo. El otro componente de esta nueva relación con los pueblos originarios lo constituyó la conmemoración de los quinientos años de la llegada de Cristóbal Colón al continente americano. En ese sentido, el año 1992, se constituyó como un foro de reflexión mundial acerca tanto de las políticas de colonización como del avasallamiento de los pueblos originarios de América.

En 1993, se promulga, en Chile, la Ley Indígena N° 19.253 y se crean instituciones y organismos tales como la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). Debe recordarse que la Constitución Política de la República en su artículo 19, inciso 10, señala que:

“La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida...” y le “corresponderá al Estado fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación”.

La educación intercultural bilingüe se enmarca en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) N° 18.962 de 1990 y en los decretos que la modifican. Esta ley habilita a las escuelas insertas en contextos indígenas para elaborar el currículum de acuerdo con la realidad sociocultural de sus alumnos y alumnas, respetando la lengua y la cultura de origen de los estudiantes. En el artículo 20 se señala que:

“los establecimientos educacionales tendrán libertad para fijar planes y programas de estudio que consideren adecuados para el cumplimiento de los objetivos y contenidos mínimos obligatorios por año y los complementarios que cada uno de ellos fije”

Actualmente, la Ley General de Educación (LEGE) garantizaría aún con mayor claridad la implementación de la educación intercultural bilingüe. En su título 1 se indica que son principios de la Educación Pública:

“a) Laicismo y libertad de conciencia. Comprende velar por el pleno reconocimiento de la libertad de conciencia, respeto de la diversidad cultural y la libre manifestación y ejercicio de todos los cultos que no se opongan a la moral, a las buenas costumbres y al orden público”.²

Por último, puede señalarse que la Ley Indígena N° 19.253 apunta a la creación de un sistema educativo más adecuado a las características socioculturales y lingüísticas de los alumnos y alumnas de origen indígena. En primer lugar, reconoce que los pueblos originarios de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos. En segundo lugar, esta ley pone de manifiesto que el Estado reconoce el derecho de las comunidades a mantener y desarrollar sus propias manifestaciones culturales. Por último, se establece que se mantendrán las lenguas indígenas junto con el español. En la enseñanza superior, se promoverán cátedras de las lenguas originarias, así como también, se estudiará su historia y su cultura.

En consecuencia, todo esto implica favorecer una interculturalidad, cuya finalidad es que no sólo los alumnos indígenas tengan la posibilidad de conocer y valorar los aspectos de la cultura occidental, sino que, a su vez, los alumnos no indígenas aprendan de las culturas indígenas. Esta dinámica es primordial para construir relaciones interétnicas e interculturales de cooperación entre indígenas y no indígenas sobre la base del conocimiento mutuo.

En lo que respecta a la Argentina, los pueblos originarios han estado presentes en toda su historia y esa presencia se ha visto reflejada, de manera especial, en la literatura del siglo XIX. *La Cautiva* de Esteban Echeverría y *El Martín Fierro* de José Hernández muestran ese interés, así como también, dan una visión del indígena que sería utilizada ideológicamente para justificar la “Campaña del Desierto”.

La Constitución Nacional de 1853 estableció parámetros claros de ese enfoque en su artículo 67 inciso 15 en el que señaló que el Congreso de la Nación tiene la facultad de mantener “el trato pacífico con los indios y promover su conversión al catolicismo”.

Esta visión etnocéntrica iría cambiando gradualmente durante el siglo XX. Una de sus primeras manifestaciones aparece en el año 1945 con una publicación del Consejo Agrario Nacional sobre los pueblos indígenas. También, hay que señalar dos acontecimientos políticos que marcaron un giro hacia la participación de los pueblos originarios en ese nuevo

² http://www.camara.cl/pley/pley_detalle.aspx?prmID=6637&prmBL=6251-04

escenario. En 1972, se lleva a cabo el Primer Parlamento Indígena Nacional (Futa Traun) y, en 1975, se funda la Asociación Indígena de la República Argentina (AIRA).

A partir de 1983, comienza a producirse un cambio más profundo en la legislación y en su aplicación. Se sanciona la ley N° 23.302/85 “Sobre política indígena y de apoyo a las comunidades aborígenes” y se presenta un nuevo marco jurídico en torno a la conformación de una identidad plural del país. Con posterioridad, surgirá la ratificación del convenio 169 (ley 24.071/91) con la Organización Internacional del Trabajo, la reforma de la Constitución Nacional de 1994 (en especial el art. 67 inciso 15) y la Ley Federal de Educación N° 24.195/95, que favorecen el establecimiento de nuevas políticas educativas, culturales y lingüísticas.

La creación del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) constituye otro hito histórico en el desarrollo de enfoques destinados a fomentar la interculturalidad y, más recientemente, se promulga la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, que favorece la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). A todos estos cambios, habría que añadir las modificaciones de los marcos legales llevados a cabo en la mayoría de las provincias argentinas con el fin de desarrollar propuestas de interculturalidad.

CONCEPTO DE INTERCULTURALIDAD

La dinámica y génesis de la interculturalidad forman parte de las sociedades que han elegido procedimientos de unión cultural, al interior de ellas mismas y en su relación con las otras, ya que cada una posee características que son trascendentales. Desde esta perspectiva, se mantiene tanto lo originario como la atracción por la otra cultura, pero, al mismo tiempo, se cree que esta intención de respeto cultural se acomoda voluntariamente como consecuencia de intereses específicos (Demorgon et Lipiansky, 1999). La perspectiva intercultural se refleja sólo en aquellas culturas que se consideran iguales, pero que no lo son o, en el mejor de los casos, que lo son de manera parcial. Asimismo, las nociones de multiculturalidad, de multiculturalismo y de interculturalidad no son en sí separables de las culturas en las cuales se gestaron como conocimientos estratégicos que representan intenciones e ideas del pasado o del presente de sus sociedades. En consecuencia, esta dinámica natural se refleja en ciertas actitudes atribuibles a los países coloniales, que tienen concepciones totalmente opuestas a las indígenas (Quilaqueo, 2009).

De esta manera, la dinámica de la génesis de la interculturalidad se sustenta en dos aspectos principales: en lo epistemológico y en lo histórico. Según Demorgon (2000), estos aspectos han permitido verificar la realidad de, por lo menos, cuatro tipos de antecedentes necesarios para este estudio. En primer lugar, lo intercultural debe estar relacionado con una institución social, pero se debe tener en cuenta que ésta no define por sí misma la génesis intercultural como, por ejemplo, la economía. Es necesario considerar aspectos como lo religioso y lo político, entre otros. En segundo lugar, debe tenerse en cuenta que las culturas y lo intercultural se refieren siempre a un proceso histórico en curso. En tercer lugar, se debe suponer que el futuro de lo intercultural depende necesariamente de las orientaciones y de las estrategias de todos los actores. Por último, los tres aspectos anteriores permiten plantear que existe un sector social dinámico nuevo que se ocupa de los otros sectores. Las estrategias de los actores se van a determinar en relación con esta dinámica actual, pero debe tenerse en cuenta que las grandes culturas históricas van a tener siempre mayor incidencia.

Desde el punto de vista pedagógico, la perspectiva intercultural (Abdallah-Pretcheille 1992, 1999) puede aplicarse en diferentes áreas de estudio. Así, será necesario hablar de dos niveles de análisis; primero, como orientación de problemas relacionados con la enseñanza y, segundo, como la dimensión cultural de todo aprendizaje. Desde una perspectiva filosófica, los conceptos de interculturalidad y cultura permiten comprender las dificultades que presenta la comprensión del concepto. Para Fernet-Betancourt (2001), la interculturalidad no se refiere a la incorporación del otro en lo propio, como en lo religioso, moral o ético, sino que busca, más bien, la transfiguración de lo propio y de lo ajeno sobre la base de lo común y en vista a la creación de un espacio determinado por la convivencia.

Desde una perspectiva antropológica, Briones (2006) identifica tres conceptos básicos de interculturalidad que se han discutido en estas últimas décadas. El primer concepto tiene que ver con el pluralismo cultural y lingüístico de carácter integracionista, mediante el cual se incorporan las lenguas y culturas de los pueblos originarios a la identidad nacional. El segundo concepto considera la interculturalidad relacionada sólo con los indígenas y no con el resto de la sociedad. Por último, el tercer concepto se vincula con el diálogo cultural entre grupos y pares sobre la base de saberes compartidos.

CONCEPTO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En América Latina, los conceptos *multicultural* e *intercultural* se relacionan fundamentalmente con la educación intercultural bilingüe. Este tipo de educación ha sido sugerida por dirigentes indígenas e intelectuales de las ciencias sociales para contextualizar los saberes escolares con los saberes culturales y educativos de los pueblos indígenas (Quilaqueo et al., 2005). Para estos autores, el concepto intercultural se refiere a una relación que compromete saberes en las relaciones intergrupales e interpersonales. Sin embargo, desde la perspectiva de las instituciones gubernamentales, subyace la concepción monocultural, donde lo intercultural sería sólo para los indígenas. En esta comprensión del concepto intercultural, surge la idea del multiculturalismo practicado en países cuyas comunidades indígenas son consideradas de manera segregada, no integradas al país (Fernández, 2003).

LA LENGUA EN LA CULTURA

Podría decirse que el mapuzungu es el gran organizador de la sociedad mapuche en torno al que se estructura y busca cohesionar su cultura. Salas señala en un polémico artículo que «hablar en mapuche es vivir en mapuche». «...la lengua mapuche es altamente específica de la cultura mapuche, lo que la hace disfuncional e inadecuada a toda otra cultura, por ejemplo, para la civilización hispánica. En otras palabras, no se puede hablar mapuche sino en interacciones ancladas en el universo indígena. O dicho de otra manera, no se puede hablar mapuche viviendo como hispano. Lo inverso también es cierto: la especificidad de la relación entre lengua y cultura mapuche, no permite la competencia de otra lengua en ese contexto: no se puede vivir -o entender- la cultura mapuche tradicional hablando castellano» (1987:31).

Esta visión tan hermética de lengua y cultura concebidas como universos autónomos se la puede analizar desde la interculturalidad, ya que la misma implica la posibilidad de la traducción, esto es de buscar equivalentes en los significados desde culturas distintas, concepto que pareciera no aceptar Salas. En sus conclusiones señala que «si el mundo mapuche se desmantela, la lengua mapuche no tendrá razón de ser y desaparecerá porque los únicos contextos sociales que quedarán vigentes serán los de la sociedad europeo-occidental, vinculados con el castellano» (1987:36).

Si bien la globalización tiende a reducir el número de lenguas y a organizar la sociedad sobre la base de parámetros cada vez más homogéneos, también las lenguas minoritarias tienden a adaptarse y a sobrevivir en un mundo que cada vez las valoriza en mayor grado. Internet es un ejemplo de esa vitalidad y de una energía política que las posiciona en un mundo multilingüe y multicultural, donde, a su vez, se tiende a que existan lenguas internacionales como es el caso del inglés.

NOCIÓN DE CONTEXTO MAPUCHE

Generalmente, en el contexto mapuche, los vínculos con las instituciones estatales son de tipo multicultural. En este caso, la articulación entre las comunidades y el Estado ha sido de carácter interétnico, particularmente desde la década del 80 del Siglo XX. A partir de entonces, se incluyen los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad para referirse a las relaciones establecidas en el proceso de democratización tanto de Argentina como de Chile. Sin embargo, se debe tener en cuenta que históricamente los mapuches han ocupado grandes extensiones de tierra. Desde fines del Siglo XIX fueron reubicados en pequeñas reservas en desmedro de su hábitat tradicional. A pesar de todo, constituyen uno de los pueblos indígenas más numerosos tanto en un país como en el otro.

Desde una perspectiva teórica, la noción de contexto se refiere a la distinción entre contexto de descubrimiento y contexto de justificación (Muñoz y Velarde, 2000). La idea que subyace en las investigaciones llevadas a cabo en el medio mapuche es construir una epistemología de base para la reflexión de los contextos en los que se desarrollan las relaciones interculturales entre mapuches y no mapuches.

En un estudio sobre migración y movilidad de mapuches de Chile a la Patagonia argentina, Gunderman, González y De Ruyt, (2009:21) señalan que éstos están viviendo cambios que se describen “mediante la noción de postcomunalidad” para referirse a las emigraciones y a la movilidad social que tiene lugar. Este proceso de movilidad implica acceder a mejores fuentes de ingreso, lo que amplía los espacios sociales en los que participan, situación que también se debería a la modernización acelerada que viven ambos países. Este mismo fenómeno ha ocurrido con la emigración de mapuches desde las comunidades tradicionales hacia los centros urbanos regionales, nacionales e internacionales.

Como resultado de la emigración, actualmente, los mapuches, en su mayoría, viven en el medio urbano (Valdés, 2008). Estas emigraciones, en Chile, se están revirtiendo, ya que las adjudicaciones de tierra a jóvenes les

permiten permanecer en el medio rural, conformando, así, nuevas comunidades. Éstas se hallan en un proceso de cambio que se explica como nuevos contextos de vida, pues se modifica el hábitat original y, también, la forma de trabajo y de relación con la sociedad en su conjunto. Por otra parte, los emigrantes se reencuentran con un grado de organización social en los grandes centros urbanos como Buenos Aires, Santiago, Bariloche, Temuco, Neuquén, entre otros, con el fin de mantener un vínculo con sus raíces, pero también se observa que habitan en ciudades europeas como París, Amsterdam, Bristol, Londres, etc. Es decir, los nuevos contextos de vida mapuche derivan de lo que se ha definido como postcomunalidad que se vincula con la modernización de ambos países. Estas situaciones han generado un nuevo contexto de vida en el marco de la globalización, lo que, naturalmente, amplía los espacios sociales y culturales de los mapuches.

*Universidad Católica de Temuco, diciembre de
2009*

BIBLIOGRAFÍA

- ABALLAH-PRETCEILLE, M. (1992) *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: CNDP/ Hachette.
- ABALLAH-PRETCEILLE, M., PORCHER, L. (1999) *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris: Ed. Anthropos.
- BRIONES, C. et al. (2006) Diversidad cultural e interculturalidad como construcciones socio-históricas, en Ameigeiras, Aldo y Elisa Jure (comp.) *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires: Prometeo/UNGS, p. 255-264.
- CANTONI, W. (1978) Relaciones del mapuche con la sociedad nacional chilena. En: *Un estudio sobre las relaciones entre los grupos étnicos en el Caribe de lengua inglesa, Bolivia, Chile y México*. Paris: UNESCO.
- DEMORGON, J. (2000) *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris: Anthropos.
- DEMORGON, J ET LIPIANSKY, M. (1999) *Guide de l'interculturel en formation*. Paris: Éditions Retz.
- FERNÁNDEZ, C. (2003) *La escuela rural. Interculturalidad mapuche*. Buenos Aires: Dunken.
- FORNET-BETANCOURT, R. (2001) Filosofía e interculturalidad en América Latina, Intento de introducción no filosófica. En: Heise M. (ed.) *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Inversiones Hathuey S.A.C., pp. 63-73.
- GUNDERMAN, H.; GONZÁLEZ, H.; DE RUYT, L. (2009) Migración y movilidad mapuche a la Patagonia argentina. En: *Magallania*, vol. 37(1), pp 21-35.
- MERINO, M., PILLEUX, M. QUILAQUEO, D., SAN MARTÍN, B. (2007) Racismo discursivo en Chile. El caso mapuche. En: Van Dijk, T. *Racismo y discurso en América Latina*. Editorial Gedisa, S. A. pp. 137-179.
- MUÑOZ, J.; VELARDE, J. (2000) *Compendio de epistemología*. Madrid: Editorial Trotta.
- QUILAQUEO, D.; QUINTRIQUEO, S.; CÁRDENAS, P. (2005) *Educación, curriculum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Santiago: Frasis editores,
- QUILAQUEO, D.; QUINTRIQUEO, S. (2008) Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. En: *Cuadernos Interculturales*, primer semestre, año/vol. 6, numero 10, Universidad de Valparaíso, Viña del Mar, Chile, pp. 91-110.
- SALAS, A. (1987) Hablar en mapuche es vivir en mapuche. Especificidad de la relación lengua/cultura. En: *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)* N° 25, Concepción.
- VALDÉS, M. (2008) Migración interna indígena y no indígena en América Latina. En: *Estudios avanzados*, 6 (9), pp. 113-133.

DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CHILE¹

Mauricio Huircan
Programa de Educación Intercultural Bilingüe
Ministerio de Educación

RESUMEN

Este artículo se basa en el análisis de las acciones de instituciones y organismos públicos que se han creado en Chile para dar respuesta a la demanda en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), haciendo referencia a los mecanismos legales en los que se sustentan dichas acciones, en particular la Ley Indígena 19.253. De tal modo, a partir de la revisión de documentos de trabajo existentes en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), se presentan el proceso de creación e inicios del Programa, sus avances y los resultados existentes a la fecha.

Palabras clave: Interculturalidad. Bilingüismo. Pueblos indígenas.

DEVELOPMENT OF BILINGUAL INTERCULTURAL EDUCATION IN CHILE

ABSTRACT

This article is based on the analysis of public organisms and institutions actions created to respond to demands on Bilingual Intercultural Education by referring to the legal mechanisms grounding such actions, particularly, the Indigenous Act 19.252. In this way, the Program's beginning and creation process, its progress and outcomes up to now are presented from the checking of working documents of the Intercultural Bilingual Education Program.

Key words: Interculturality. Bilingualism. Indigenous peoples

¹ Texto elaborado por Mauricio Huircan y editado por Elsa González Caniulef, Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación de Chile.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB) EN EL CONTEXTO CHILENO

Inicios de la Educación Intercultural en Chile

A partir de 1925, ya es posible encontrar documentos que contienen algunas demandas planteadas por el pueblo mapuche en relación con recibir educación en su lengua materna y a partir de su propia cultura y cosmovisión. Estas demandas fueron realizadas tanto por organizaciones étnicas tradicionales como por agrupaciones de profesores mapuches en diversos momentos de la historia de este siglo.

En diciembre de 1935, la Junta General de Caciques del *Butahuillimapu* (Jefes Políticos Mapuches de las Grandes Tierras del Sur) pidieron al Presidente de la época, Arturo Alessandri Palma lo siguiente:

“Colegios propios dentro de sus reducciones, el nombramiento de una comisión para que estudie el idioma mapuche, textos de enseñanza que se destinaran gratuitamente en los colegios fiscales para que mapuches y mestizos chilenos asimilaran el idioma nativo de los padres de raza chilena de este país”.

Propusieron, además, dentro de los establecimientos: “el nombramiento de profesores mapuches de ambos sexos y, para las primeras letras, facilidades para designar como educadores a personas sin diploma y por cuenta de los señores caciques y del pueblo en general”.¹

Es decir, desde el primer cuarto del siglo XX, las autoridades tradicionales indígenas habían tomado conciencia de que en la educación se encontraba la posibilidad para que los pueblos indígenas encontraran una salida a la pobreza y al subdesarrollo al que fueron conducidos tras la conquista y la colonización de sus territorios.

Durante mucho tiempo, el Estado no supo entregar respuestas a estas demandas. Sin embargo, con el transcurso del tiempo y, una vez que Chile retornó al sistema democrático, fue patente la desprotección que afectaba a los pueblos indígenas, por lo cual se promulgó la Ley Indígena 19.253 que, entre otras medidas,² permitiría la creación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

¹ Caciques Generales de Butahuillimapu. *Memorial y Documentos*. Imprenta El Imparcial, Santiago de Chile, 1937.

² Existen numerosos instrumentos legales de derecho internacional que son de gran importancia para la educación intercultural bilingüe en lo que se refiere a los derechos culturales, lingüísticos y de religiosidad, dado que, desde el proceso de conquista española hasta finales del siglo XX, se ha actuado como si los sistemas de creencias

Políticas públicas y EIB

Durante la última década del siglo XX, el Ministerio de Educación (MINEDUC) emprendió ambiciosos programas de reforma educativa,³ sin embargo, en este inicio, no se consideró la realidad sociocultural de los pueblos indígenas. Tal como ha sido señalado, esta situación se puso de manifiesto y se expresó sólo en 1993 con la promulgación de la Ley 19.253, denominada Ley Indígena.⁴ Bajo el mandato de esta ley y, asociados a ella, se crearon gradualmente instituciones y organismos, como la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y el propio Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), por ejemplo, que garantizaron la puesta en marcha de dicha ley.

En este contexto, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se inició al interior del MINEDUC en el año 1996 producto de un Convenio entre este Ministerio y la Corporación de Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). De este modo, en sus inicios, lo que actualmente conocemos como Programa de Educación Intercultural Bilingüe era sólo un componente del Programa de Educación Básica Rural del MINEDUC, cuyo propósito era realizar algunas experiencias pilotos de la EIB en regiones que tienen presencia significativa de población indígena, desarrollando un trabajo conjunto con universidades regionales.

Durante este período, cinco universidades regionales asistieron técnicamente a los establecimientos focalizados en que, por un lado, éstas identificaran estrategias pertinentes a la diversidad cultural y lingüística de los alumnos y, por otro, generaran orientaciones generales para mejorar y contextualizar las prácticas pedagógicas de los/as profesores/as, los materiales didácticos utilizados por los/as alumnos/as y el currículum propuesto a nivel nacional.

Los resultados de estas experiencias permitieron realizar los primeros cambios de la política en materia educativa, ya que a partir del año 2000 y, una vez concluidas las experiencias pilotos, se comienza a institucionalizar el PEIB como un Programa propiamente tal.⁵ Por lo tanto, en ese año se

sagradas de los pueblos indígenas no tuvieran relevancia alguna para los niños y niñas indígenas.

³ Véase, por ejemplo: Brunner, J et al. Los Desafíos de la Educación Chilena frente al Siglo 21. Síntesis de la Propuesta del Comité Técnico designado por S.E. el Presidente de la República. Santiago, 1994; Decreto Supremo de Educación N° 40, Santiago de Chile, enero de 1996. En: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/dec19960040.pdf>

⁴ Esta Ley, con el transcurso del tiempo, impulsaría a considerar las etnias indígenas de Chile en todo el andamiaje institucional del estado chileno.

⁵ Es decir, deja de ser sólo un componente del Programa de Educación Básica Rural.

empieza a construir paulatinamente una política centrada en establecimientos con características similares a los participantes del programa piloto inicial.

En esta fase, que comprende el período 2000-2004, el PEIB del MINEDUC se planteó como una propuesta pedagógica en desarrollo, ya que las lecciones aprendidas señalaron la importancia de contar con orientaciones didácticas específicas a la realidad cultural y lingüística de los estudiantes indígenas. Asimismo, el Ministerio reconoció, entonces, la necesidad de levantar información diagnóstica sobre diversas variables que influyen en la calidad de los aprendizajes de estos niños y niñas.

MARCO LEGAL DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB) EN CHILE

Marco legal general

Para poder implementar un proceso de Educación Intercultural Bilingüe se debieron conjugar varias coyunturas políticas y momentos históricos dentro del país. Un análisis del marco legal que permitió el desarrollo del Programa nos entrega el marco conceptual adecuado para la comprensión del enfoque de la EIB que se ha desarrollado hasta el momento.

Además de la Ley Indígena 19.253, existen otros marcos legales importantes para la EIB en Chile. Ejemplo de ello son los principios contenidos en la Constitución Política de la República que sustentan la educación como un derecho y que pueden resumirse de la siguiente manera:

- “El Estado está al servicio de la persona humana y su finalidad es promover el bien común. Para lo cual 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 educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida...” y le “corresponderá al Estado fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación” (Art. 19, Inc. 10).⁶

⁶ En: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>

Asimismo, en cuanto a normativa educacional, la EIB se enmarca en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) N° 18.962 de 1990 y en los Decretos que la modifican. Esta ley habilita a las escuelas insertas en contextos indígenas para elaborar el **currículum**⁷ de acuerdo con la realidad sociocultural de sus alumnos y alumnas, esto es respetando la lengua y la cultura de origen de los estudiantes. En esta Ley se establece que “los establecimientos educacionales tendrán libertad para fijar planes y programas de estudio que consideren adecuados para el cumplimiento de los objetivos y contenidos mínimos obligatorios por año y los complementarios que cada uno de ellos fije” (art. 20).⁸

Junto con lo anterior, cabe señalar que en Chile, actualmente, la entrada en vigencia de la Ley General de Educación (LEGE), que garantizaría aún con más claridad la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, se encuentra en consulta, en el poder Legislativo. En particular, la LEGE, en el Título I expone en el primer punto que considera lo siguiente como principios especiales de la Educación Pública:

“a) Laicismo y libertad de conciencia. Comprende velar por el pleno reconocimiento de la libertad de conciencia, respeto de la diversidad cultural y la libre manifestación y ejercicio de todos los cultos que no se opongan a la moral, a las buenas costumbres y al orden público”.⁹

Contenidos de la ley indígena en materia educativa

El cuerpo legal más importante, para efectos de la Educación Intercultural Bilingüe, lo constituye la ley N° 19.253,¹⁰ ya que sus disposiciones apuntan a la instauración de un sistema educativo más pertinente a las características socioculturales y lingüísticas de los/as alumnos/as indígenas, y más adecuado a las satisfacciones y

⁷ Currículum: “aquella selección cultural con propósitos formativos, que organiza la trayectoria de los alumnos y alumnas en el tiempo y que, en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que contribuyen a comunicar, es un regulador mayor de su experiencia futura” (Cox, Cristian. El currículo escolar del futuro. <http://www.perspectivas.cl>).

⁸ En: http://www.uv.cl/corporativo/archivos/marco/LOCE_DFL1_2005.pdf

⁹ http://www.camara.cl/pley/pley_detalle.aspx?prmID=6637&prmBL=6251-04

¹⁰ Uno de los sentidos de mayor relevancia de la Ley 19.253 tiene relación con que el Estado chileno -al dar paso al reconocimiento de los pueblos indígenas- establece derechos inalienables bajo el amparo de la Ley, a la vez que surgen deberes para los propios indígenas, tales como proteger su cultura e idioma.

aspiraciones de los/as ciudadanos/as que pertenecen a los pueblos indígenas del país.

La Ley 19.253, en primer lugar, reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias, y que para ellos, la tierra es el fundamento principal de su existencia y de su cultura. Como consecuencia, se establece por primera vez en una ley de la República, 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, sus familias y sus comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines.¹¹ En segundo lugar, esta ley pone de manifiesto que el Estado reconoce el derecho de los indígenas a mantener y desarrollar sus propias manifestaciones culturales.

En tercer lugar, establece una serie de medidas destinadas al reconocimiento, respeto y protección de las tradiciones y lenguas, entre ellas:

“El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto con el español, en las áreas de alta densidad indígena; el establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que permita a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente; la promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior”.¹²

Estos acápites dicen relación con la necesidad de implementar una interculturalidad en la que no sólo los ciudadanos y las ciudadanas indígenas tengan la posibilidad de conocer y valorar los aspectos de la cultura nacional de raigambre hispánica, sino que, a su vez, los ciudadanos y las ciudadanas no indígenas respeten y valoren las culturas originarias. Este punto es fundamental para el establecimiento de relaciones interétnicas de cooperación entre indígenas y no indígenas en que prevalezca un espíritu de convivencia y aceptación mutua.

En cuarto lugar, la Ley también insta un mecanismo de participación y consulta, al señalar que los servicios de la administración del Estado y las organizaciones de carácter territorial, cuando traten materias que tengan

¹¹ Véase, CONADI. *Ley Indígena N° 19.253*. Temuco, 2008.

¹² Título IV, Párrafo I, Artículo 28 de la citada Ley. Véase CONADI. *Ley Indígena N° 19.253*. Temuco, 2008.

injerencia o relación con cuestiones indígenas, deberán escuchar y considerar la opinión de las organizaciones de estos pueblos.

En quinto lugar, se establece que la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) promoverá la fundación de Institutos de Cultura Indígena como organismos autónomos de capacitación, encuentro, desarrollo y difusión. En su funcionamiento, podrán vincularse con las municipalidades respectivas.

Finalmente, en relación con la educación, se determina que una de las funciones de la CONADI es: “Promover las culturas e idiomas indígenas y sistemas de Educación Intercultural Bilingüe en coordinación con el Ministerio de Educación” (art. 39, letra b).¹³

Decretos en materia educativa

Un análisis de los decretos en materia educativa que orientan la intervención del MINEDUC permite comprender el proceso de implementación de la EIB en el marco de las políticas públicas del sector educación.

Actualmente, la Educación General Básica está normada por el Decreto Supremo de Educación N° 232, el cual establece los objetivos fundamentales¹⁴ y los contenidos mínimos obligatorios para la Educación Básica, y que fija normas generales para su aplicación. En sus consideraciones se amplían los espacios que la LOCE abrió a la EIB sobre la base de “un proceso de descentralización curricular, en que cada establecimiento educacional podrá decidir si prepara y propone sus planes y programas de estudio propios¹⁵ o pone en práctica aquellos que deberá

¹³ CONADI. *Ley Indígena N° 19.253*. Temuco, 2008.

¹⁴ El Decreto N° 232, expresa que se considerarán como objetivos fundamentales: “ (...) 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” y como contenidos mínimos obligatorios: “ (...) los conocimientos específicos y prácticas para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos obligatoriamente deben enseñar, cultivar y promover para cumplir los objetivos fundamentales establecidos para cada nivel”. En: Ministerio de Educación. *Currículum. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica*, Santiago de Chile, 2002.

¹⁵ El Decreto N° 40 expresa que se entiende por: “PLAN DE ESTUDIO: El documento de carácter normativo que señala para cada curso, los sectores de aprendizaje, asignaturas y actividades de carácter genérico, con indicación de la respectiva carga horaria semanal.

PROGRAMA DE ESTUDIO: El Documento de carácter normativo que expone secuencialmente los objetivos específicos, los contenidos de enseñanza y las actividades que deben aplicarse en conformidad al plan de estudio”. En: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/dec19960040.pdf>

elaborar el Ministerio de Educación. En ambos casos, se debe estructurar un currículum, con el fin de darles debido cumplimiento a estos objetivos y contenidos. Basados en la real vigencia del principio de igualdad de oportunidades educacionales, los establecimientos deben ofrecer una educación que, sobre una base común de carácter nacional, dé igualmente, cuenta de los intereses y expectativas de las diferentes comunidades escolares”.¹⁶

Asimismo, el Decreto N° 40, referido a los procedimientos y plazos para la elaboración y legalización de planes y programas de estudio, establece que:

“El Ministerio de Educación, mediante decreto, podrá autorizar¹⁷ casos de **readecuación** de la secuencia de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF- CMO) establecidos en el artículo primero para efectos de cumplir con las exigencias de enseñanza bilingüe de la Ley N° 19.253 que establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas; las necesidades de la enseñanza bilingüe, regular en idioma extranjero, o con requerimientos propios de la instalación de proyectos de experimentación curricular; la **readecuación** que se autorice solo podrá afectar el orden o secuencia temporal en que se cumplen o desarrollen los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, manteniéndose, en todo caso, su tratamiento completo dentro de la enseñanza básica”.¹⁸

De acuerdo a lo anterior, se entenderá por PLAN Y PROGRAMA PROPIO: el documento de carácter normativo que al marco curricular nacional, le incorpora un Plan de Estudio y un Programa de Estudio particular a la realidad cultural y lingüística del establecimiento educacional, para lo cual incorpora algún(os) sector(es) de aprendizaje(s) o asignatura(s) y actividad(es) de carácter genérica(s) y su respectiva carga horaria y además expone secuencialmente los objetivos específicos, los contenidos de enseñanza y las actividades que deben aplicarse en conformidad al plan de estudio propio.

¹⁶ PEIB- MINEDUC. Orientaciones para la Contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe. Santiago, 2005.

¹⁷ La autorización será requerida en instancias en que se trate de la re-adequación de los OF-CMO para la incorporación de un proceso de enseñanza bilingüe: “Para estos efectos, se entenderá por enseñanza bilingüe aquella que, con excepción de la enseñanza del Idioma Castellano, imparte en lengua vernacular o en un determinado idioma extranjero la mayor parte o todas las enseñanzas establecidas en el plan de estudio de los diversos niveles de la enseñanza básica” (art. 1°, inciso 2°). En: Decreto 520, Santiago de Chile, 2 de julio de 1995.

¹⁸ Véase párrafo 3, artículo 5°, Decreto N° 40, Santiago de Chile, 24 de enero 1996. En: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/dec19960040.pdf>

Por lo tanto, los establecimientos educacionales, insertos en contextos indígenas, cuentan con el respaldo para realizar las adecuaciones curriculares¹⁹ y/o contextualización curricular,²⁰ a través de la elaboración de Planes y Programas Propios (PPP) de Estudio con carácter de Intercultural²¹ o Intercultural Bilingüe,²² que la EIB necesita.

En este sentido, cabe señalar que el Decreto N° 232 plantea que:

“la elaboración de los programas²³ y el quehacer del profesor o profesora deberá contemplar un conjunto de principios tales como la significación de los textos, la estructuración de situaciones comunicativas con sentido para los niños, la valoración de la diversidad cultural y lingüística, que incorpore tradiciones orales y elementos que conforman el mundo natural y cultural de ellos como factor de enriquecimiento personal y social.

Tratándose de los alumnos y alumnas cuya lengua materna no es el castellano, se deberá reconocer y valorar su diversidad étnica y cultural. Considerando su particular manera de ver y codificar la realidad, se deberá tratar de lograr una expansión lingüística y cultural tan adecuada como la que se plantea para los alumnos hispano hablantes”.²⁴

¹⁹ Un establecimiento educacional podrá hacer Adecuaciones Curriculares -en el sentido de alterar el orden de la implementación de los OF-CMO- o implementar actividades “propias” desarrolladas por los docentes y que les permitan desarrollar los OF-CMO propuestos por los Programas de Estudio del MINEDUC, a saber: aprendizajes esperados; indicadores; actividades genéricas.

²⁰ Se entenderá por Contextualización Curricular, el proceso de implementación de actividades “propias de la cultura” que siendo desarrolladas por el establecimiento educacional permiten alcanzar los OF-CMO propuestos en los Programas de Estudio del MINEDUC.

²¹ Se entenderá por PPP Intercultural: el documento normativo que implementa la enseñanza diseñada en el Plan de Estudio Propio diseñado por el Establecimiento Educacional en idioma Castellano.

²² Se entenderá por PPP Bilingüe: el documento normativo que implementa la enseñanza diseñada en el Plan de Estudio Propio y el Programa de Estudio Propio diseñado por el Establecimiento Educacional en “lengua vernacular o en un determinado idioma extranjero la mayor parte o todas las enseñanzas establecidas en el plan de estudio de los diversos niveles de la enseñanza básica” (art. 1°, inciso 2°). En Decreto N° 40: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/dec19960040.pdf>

²³ Se refiere a los Programas de Estudio que se implementan en el aula, éstos pueden ser los que entrega el MINEDUC o los que han sido creados por el establecimiento como Planes y Programas de Estudios Propios.

²⁴ MINEDUC. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. Santiago, 2002.

Más adelante agrega:

“Debe destacarse que, en aquellas comunidades en las que la mayoría de los alumnos es de habla mapuzugun, aymara, rapa nui²⁵ u otra, es necesario que la escuela propicie los medios para que los niños y niñas desarrollen la lengua indígena, reconociendo los procesos de transmisión oral propios de ella, y fortalezcan su identidad cultural”.²⁶

Junto con lo anterior, el decreto exento N° 177 del Ministerio de Educación, del 27 de marzo de 1996, aprueba un convenio entre este Ministerio y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena que establece la realización de acciones conjuntas tendientes al desarrollo e instalación de la Educación Intercultural Bilingüe en el país. La importancia de esta decisión radica en que da inicio al cumplimiento de las normas legales relacionadas con la EIB contenidas en la legislación. En sus considerandos el Decreto expresa:

“Que el Ministerio de Educación es la Secretaría de Estado a la que le corresponde fomentar el desarrollo de la educación y la cultura.

Que los indígenas de Chile conservan manifestaciones étnicas y culturales propias.

Que tanto el Ministerio de Educación como la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena están interesados en aunar esfuerzos y realizar acciones conjuntas destinadas al desarrollo integral de las personas y comunidades indígenas especialmente en lo cultural”.²⁷

En tal sentido, el convenio expresa la coordinación que se requiere entre ambas instituciones para lograr los objetivos. De tal modo estipula que:

“Considerando las funciones de ambas entidades y los fines que persigue el Estado a través de ellas, puedan dentro del marco de sus respectivas leyes orgánicas complementarse en acciones de cooperación mutua, por el presente acto vienen a convenir y

²⁵ Mapuzugun: idioma del pueblo mapuche; aymara: idioma del pueblo aymara; rapa nui: idioma de la comunidad polinésica.

²⁶ MINEDUC. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica*. Santiago, 2002.

²⁷ Decreto exento N° 177, Santiago de Chile, 27 de marzo de 1996.

establecer las siguientes acciones y declaraciones de principios globales de cooperación:

- a) Generar proyectos de educación intercultural bilingüe a ser desarrollados en cualquier punto del país en áreas de alta densidad indígena.
- b) Desarrollar dentro de los respectivos programas y proyectos institucionales, las acciones de cooperación mutua, destinadas a promover y financiar una educación adecuada a la realidad sociocultural de los educandos indígenas, en el marco de los objetivos de la educación nacional.
- c) Coordinar acciones para desarrollar programas de investigación de arte y cultura y, en especial, de formación de profesores en educación intercultural”.²⁸

Instrumentos de Derecho Internacional que favorecen la EIB en Chile

Entre los marcos legales de derecho internacional suscritos por el Estado chileno, que orientan el accionar de la Educación Intercultural Bilingüe, es posible señalar en primer lugar la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Esta declaración establece en su artículo 5: “Los pueblos indígenas tienen derecho a conservar y reforzar sus propias instituciones políticas, jurídicas, económicas, sociales y culturales”.²⁹

Por otra parte, la Convención de los Derechos del Niño, suscrita por el Gobierno de Chile el 26 de enero de 1990 y convertida en Ley de la República el 14 de agosto de 1990, cuya fuente principal emana de los principios contenidos en la Declaración de los Derechos del Niño, proclamada por las Naciones Unidas en 1959, es de gran importancia para la EIB en Chile.

- Especial relevancia tiene, para nuestro propósito, hacer presente la idea principal planteada en dicha declaración, que se puede resumir en que todos los seres humanos nacemos libres e iguales en dignidad y derechos. A partir de este principio, se desprenden fundamentos claves para el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe tales como:

²⁸ Decreto exento N° 177, Santiago de Chile, 27 de marzo de 1996.

²⁹ ONU. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. En: http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf

- “El niño gozará de todos los derechos enunciados en la declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia”. (Principio 1)
- El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria, por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. (Principio 7)
- El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole. Debe ser educado en el espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes”. (Principio 10)³⁰

Asimismo, la Convención sobre los Derechos del Niño en su artículo 30 señala: “En los Estados en que existan minorías étnicas religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia cultura, a profesar y practicar su propia religión o a emplear su propio idioma”.³¹

Junto con ello, en el artículo 31, del Convenio 169 de la OIT también se establecen medidas destinadas a eliminar prejuicios existentes respecto de estos pueblos, por tanto: “(...) deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados”.³²

Finalmente, junto a los instrumentos legales señalados, debemos mencionar la Convención sobre la Protección y Promoción de la

³⁰ Véase: ONU. Declaración de los Derechos del Niño. En: http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/25_sp.htm

³¹ Véase: ONU. Convención sobre los Derechos del Niño. En: http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.htm

³² Véase: Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. En: <http://www.webhostingconadi.cl/convenio169/parteVI.html>

Diversidad de las Expresiones Culturales y su Anexo que reconoce “la importancia de los conocimientos tradicionales como fuente de riqueza inmaterial y material, en particular los sistemas de conocimientos de los pueblos autóctonos y su contribución positiva al desarrollo sostenible, así como la necesidad de garantizar su protección y promoción de manera adecuada”.³³

ORIENTACIONES DEL PROGRAMA EIB

Principales problemas que enfrenta la EIB

Los fundamentos del programa establecen que la Educación Intercultural Bilingüe se justifica por la existencia de un bajo rendimiento y logros de aprendizaje de niños y niñas indígenas, en relación con los resultados de su comunidad escolar y con las metas del sistema educativo. Ello se comprueba en la realidad de muchos establecimientos rurales y de sectores urbanos pobres del país.

Para el PEIB, esto se debe a la descontextualización del currículum respecto de la cultura local, al desarrollo de prácticas pedagógicas inadecuadas a los intereses, necesidades y motivaciones de aprendizajes de niñas y niños, así como a la exclusión de las lenguas indígenas. De tal modo, el programa plantea que esta situación no es irreversible y se puede mejorar mediante la elaboración de programas educacionales pertinentes, que reconozcan la variedad lingüística del país, en los cuales se deberá incorporar la participación de la comunidad local y educativa indígena.

En síntesis, para la EIB, hay cuatro factores que atentan especialmente contra la calidad de la educación y los aprendizajes de niñas y niños indígenas: la marginalidad urbana en la que viven muchos de ellos y que les impide acceder a una serie de servicios de la modernización; la pobreza estructural en la que han vivido y que tiene consecuencias en su desarrollo; el sistema educacional que se basa en un currículum inadecuado que no reconoce ni considera la lengua ni el universo cultural del niño; la inequidad social debido a factores étnicos, que los discrimina y afecta en su autoestima e identidad.³⁴

³³ Véase: Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>

³⁴ Al respecto, véanse por ejemplo: PEIB-MINEDUC. Orientaciones para la contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe. Santiago, 2005; Cañulef, E. Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera, Temuco, 1998.

Este diagnóstico es concordante con lo expuesto en investigaciones realizadas por diversos especialistas en EIB e instituciones académicas de prestigio nacional.³⁵

Lineamientos del PEIB del MINEDUC

Dado los principios orientadores determinados para la implementación del PEIB del MINEDUC y la articulación que la EIB debe desarrollar con las políticas educacionales del país, el programa, debe apegarse tanto a los objetivos propios de la Reforma Educacional (calidad - equidad - participación) como también a aquellos que se plantean desde el mundo y sociedades indígenas. Es en este sentido que se impulsan prioritariamente las siguientes áreas de intervención:

- Contextualización curricular para el ámbito de la calidad y la equidad
- Participación comunitaria en el ámbito de la participación
- Enseñanza de las lenguas indígenas en el ámbito de la equidad

Descripción de los ejes de intervención del PEIB³⁶

Acciones en el ámbito de la contextualización curricular

Para implementar las acciones de este eje, se consideraron los factores que inciden en los escasos logros de aprendizaje, que han sido evaluados a través de la prueba SIMCE, además de otras variables como pobreza y condición indígena. De acuerdo con lo anterior, se ha llegado a concluir que: “un estudiante indígena y pobre obtendrá resultados significativamente menores en su rendimiento escolar en relación con el promedio de los estudiantes”.³⁷

La atención del programa, por tanto, está dirigida hacia aquellos establecimientos educacionales con matrícula significativa de niños y niñas

³⁵ Véase: CIEG-Universidad de Chile, Factores socioculturales asociados al aprendizaje en el marco de la educación intercultural bilingüe. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Imprenta Salesianos, Santiago, 2005; Cañulef, E. et al, Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus fundamentos. MINEDUC. División de Educación General. Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Santiago, 2002.

³⁶ Este apartado se basa en los aportes de Felino García Choque, profesional del PEIB. Véase: García, F. *Manuel Instructivo para la Implementación del PEI intercultural*. Santiago, 2006. En: <http://www.peib.cl/medios/documentos/PEI.pdf>

³⁷ Capa Blanca Consultores. Evaluación del Proceso de Implementación y Operación del Programa Becas Indígenas. Universidad de Chile, 2001.

indígenas que presentan bajos logros de aprendizaje³⁸ y que se basan en currículum descontextualizados de su cultura y de su lengua local, factores que inevitablemente inciden en los resultados académicos y niveles de aprendizaje.

En este marco, la contextualización curricular cumple la función social de vincular los ámbitos definidos por la escuela y por la sociedad. La descontextualización, en cambio, acentúa la desigualdad existente en la distribución del conocimiento disponible y limita las oportunidades de desarrollo de las competencias de niñas y niños indígenas de nuestro país. Es por esto que se requiere contar con programas educativos pertinentes que consideren la diversidad cultural y lingüística de todos los que participan de la educación formal y, al mismo tiempo, que se ajusten a los procesos impulsados por la reforma educacional.

Para las escuelas que inician su trabajo en EIB, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe definió tres estrategias de intervención curricular en las escuelas focalizadas, que se describen a continuación:

GRUPO DE TRABAJO	ÉNFASIS
<i>Fortalecimiento curricular</i>	<i>Las escuelas que opten por esta estrategia de trabajo, iniciarán el proceso de elaboración e implementación de planes y programas de estudio propios, desde el nivel NB1.</i>
<i>Desarrollo de estrategia de enseñanza en EIB</i>	<i>Las escuelas de este grupo se concentrarán en la didáctica, relacionada con el uso, aplicación y elaboración de material didáctico pertinente, con estrategias que faciliten el desarrollo de un currículum contextualizado, lo que permita una práctica pedagógica exitosa frente a las exigencias del sistema.</i>

³⁸ Por logros de aprendizaje se entiende tanto el conjunto de competencias básicas definidas por el MINEDUC para cada nivel de educación, como aquellas competencias propias de los contextos interculturales en el que se desarrollan los niños y niñas.

<p>Apropiación de la EIB</p>	<p><i>Los establecimientos educacionales de este grupo de trabajo estarán abocados a la reformulación del PEI, e identificación de los factores que inciden en los procesos y resultados pedagógicos de los estudiantes, y cuyo objetivo será elaborar una propuesta que asegure el avance en el mejoramiento de los aprendizajes, mediante una mayor apropiación curricular.</i></p>
------------------------------	---

Esta estrategia de trabajo permitió clasificar las escuelas focalizadas en tres grupos de acuerdo con la triangulación de variables tales como: resultados SIMCE; niveles de vulnerabilidad; tasa de retención; participación en distintos programas del Ministerio; niveles de apropiación de la EIB; antecedentes de prácticas pedagógicas que favorecen a la EIB. De acuerdo con ello, cada una de estas escuelas, bajo el amparo de la ley, puede desarrollar una adecuada contextualización curricular de acuerdo con las necesidades lingüísticas y culturales de la comunidad donde está inserta la escuela.

Acciones en el ámbito de la participación comunitaria

Para los pueblos indígenas, la participación se asume como un derecho básico que adquiere una legitimidad política basada en el consenso. Así, toda intervención externa que quiera hacer una contribución real al desarrollo de una cultura, necesariamente debe incluir a los beneficiarios en los procesos de toma de decisiones. Por esta razón, las comunidades indígenas se apropian de los proyectos haciéndolos suyos o toman distancia cuando no han sido parte en su diseño, y menos en su desarrollo.

A partir de este principio orientador, el PEIB impulsa la incorporación de un representante de la comunidad indígena en la que está inserta la escuela. Al interior del establecimiento escolar, este representante de la comunidad se denomina “Educador Tradicional” y su misión principal es la de transmitir conocimientos y contenidos culturales.³⁹

Acciones en el ámbito de las lenguas indígenas

El eje de fortalecimiento lingüístico se sustenta en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del establecimiento, a partir de las acciones que se planifiquen en él, tales como: la propuesta curricular; el diseño de prácticas

³⁹ Contenidos Culturales: Son las convenciones particulares y/o conocimientos específicos, prácticas y actitudes propias de la cultura indígena que se transmiten de una generación a otra según sus propias pautas.

pedagógicas; la planificación de actividades; la ejecución de proyectos docentes, entre otros. Se espera que cada una de estas actividades y otras generen espacios para que la comunidad hablante incorpore el uso de la lengua y, por este medio, se logre el fortalecimiento de su identidad. En este sentido, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe ha fomentado la política de que todo establecimiento que inicie su trabajo en EIB debe desarrollar un PEI intercultural.

Cabe señalar que la propuesta de EIB orienta su accionar hacia el fortalecimiento de las lenguas indígenas en las escuelas, lo que posibilitaría que los estudiantes se conectaran con el conjunto de conocimientos, representaciones, símbolos y significaciones de las culturas a las cuales pertenecen. En este sentido y, desde el punto de vista pedagógico, al valorizar la lengua y conectar al estudiante con el mundo simbólico de su cultura, se contribuye al reconocimiento de la identidad étnica y al mejoramiento de la autoestima. Por esta razón, el Proyecto Educativo Institucional Intercultural Bilingüe debe tener claridad sobre los objetivos lingüísticos de su programa: qué tipo de bilingüismo se quiere lograr, qué grado de bilingüismo, para qué, cuáles son las actitudes de la comunidad en relación con las dos lenguas, cuáles son las ventajas del bilingüismo (psicológicas, culturales, pedagógicas).

Resguardando estos aspectos, es posible diseñar estrategias más adecuadas para intervenir aquellos aspectos atinentes a la promoción social de la lengua minorizada.

Proyecto Educativo Institucional Intercultural

Como una definición general, podemos decir que es un instrumento técnico, político y de gestión, elaborado en forma conjunta por la comunidad escolar y la comunidad indígena. Este instrumento incorpora la participación de autoridades tradicionales y no tradicionales a partir de una mirada inherente a los pueblos indígenas con el propósito de realizar una práctica pedagógica lo más coherente y eficaz posible.

En su formato técnico, este programa se configura en torno a tres ejes, a saber: currículo; fortalecimiento lingüístico; participación y se establecen puntos de articulación entre el interés general del Ministerio de Educación respecto de la educación formal y el interés particular de cada establecimiento inserto en una comunidad local e indígena, en los que se conjugan los principios de diversidad cultural.

El diseño de un PEI intercultural da pie al desarrollo de un plan anual de acción que aborde adecuadamente los ejes de trabajo del PEIB.

CONCLUSIONES

Luego de la fase inicial con experiencias piloto en EIB, al interior del Ministerio de Educación, se empezó a construir una política dinámica de focalización y expansión paulatina de establecimientos educacionales con características similares a las de las escuelas pilotos.

Con posterioridad, con la incorporación del Programa Orígenes, el PEIB del MINEDUC incorporó formalmente una política de implementación de recursos materiales y técnicos en las escuelas focalizadas. Estas líneas de trabajo, concordantes con la política de EIB del Ministerio de Educación, son:

- La incorporación de textos bilingües que abordan la problemática intercultural desde el punto de vista pedagógico.
- La distribución de softwares de las culturas y lenguas indígenas del país en las escuelas y liceos focalizados por el Ministerio de Educación.
- La formación de maestros bilingües mapuches y aymaras.
- La creación de sistemas de inmersión de lengua rapa nui en Isla de Pascua.
- La contextualización de los programas de estudios a la realidad cultural y lingüística de los estudiantes.
- El desarrollo de proyectos educativos institucionales con participación de las comunidades indígenas.
- La participación de autoridades indígenas en actividades pedagógicas de la escuela
- La generación de modelos de uso de nuevas tecnologías en escuelas con población indígena (Televisión e Informática Educativa).

Como resultado del eje de Contextualización Curricular, que ya se ha mencionado anteriormente en este artículo, uno de los grandes logros implícitos del Programa de Educación Intercultural Bilingüe ha sido el impulso de la creación de Planes y Programas Propios (PPP) en las escuelas con alta concentración de alumnas y alumnos indígenas. El diseño y posterior realización de estos PPP ha constituido todo un desafío profesional y cognitivo para los profesores y las profesoras que desarrollan su labor en estas escuelas pues, en términos de la profesionalización docente, cuando éstos/as ejercitan la posibilidad de desarrollar una adecuación curricular a las especificidades de la Educación Intercultural Bilingüe se auto capacitan progresivamente para diseñar sus propias propuestas curriculares y se auto imponen procesos de investigación-acción.

En forma paralela, estas acciones han incentivado a las universidades chilenas a mirar con detenimiento el proceso de formación inicial de los docentes, debiendo planificar en las materias del currículum un estudio de la factibilidad de insertar unidades que, además de entregar los contenidos propios del área temática, entreguen herramientas técnicas de readecuación de diseño curricular y EIB.

En relación con el eje de Participación Comunitaria del PEIB, uno de los mayores logros que se ha conseguido es la incorporación del **educador(a) tradicional** en cada una de las escuelas focalizadas, lo que ha implicado necesariamente que los contenidos culturales y conocimiento indígenas propios (y, por ende, la lengua indígena) tengan un reconocimiento por parte del sistema educativo nacional. Así, esta forma de conocimiento se plantea como un modelo sobre el cual los profesores y profesoras pueden contextualizar actividades respetando la cosmovisión indígena y, al mismo tiempo, permitiendo que los niños y niñas indígenas alcancen mayores logros en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, como resultado de la incorporación del Educador(a) Tradicional en los establecimientos, esto ha tenido como consecuencias la transmisión paulatina de la lengua y de la cultura indígena en los espacios escolares; en primera instancia, a través de talleres de lengua y cultura indígena en el ámbito de la Jornada Escolar Completa (JEC) y, también, mediante la incorporación de subsectores de Lengua y Cultura Indígena en el ámbito de la contextualización curricular. Sin embargo, el resultado de mayor envergadura que puede exhibir el PEIB en la actualidad es, sin lugar a dudas, la pronta incorporación del subsector de Lengua Indígena en el Marco Curricular del país, que considera las lenguas aymara, quechua, rapa nui y mapuche. Para llevar a cabo esta iniciativa, el PEIB ha desarrollado un proceso de capacitación permanente para los **educadores(as) tradicional de las escuelas focalizadas, y una formación continua para los profesores(as) y directivo** que desarrollan su labor en las escuelas con alta concentración de niños indígenas.

La lengua es un conocimiento esencial en la comprensión y valoración de la cultura, por lo que este subsector pone énfasis en el aprendizaje de la lengua y fomenta, a través de ésta, la aproximación a la cultura, ya que desde el aprendizaje del idioma se pueden aprender aspectos fundamentales de una cosmovisión propia, tales como la circularidad del tiempo, la relación con el entorno natural, la posición y definición de la persona en relación con ese entorno y la armonía entre pares.

Por tanto, esta propuesta organiza metodológicamente la enseñanza y el aprendizaje de la lengua desde sus características semánticas, lo que implica que la construcción de un idioma se relaciona directamente con las

significaciones culturales del pueblo que la utiliza, y mantiene como propósito formativo la enseñanza y el aprendizaje de la lengua indígena, principalmente, en los establecimientos con matrícula escolar indígena.

A partir de lo anterior, el PEIB planificó este subsector con orientación a las distintas lenguas indígenas presentes en el país, por lo que su formulación no se ha realizado basándose particularmente en una, sino considerando una aproximación genérica que permite la incorporación de distintas características lingüísticas a través de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. Así, en los programas de estudio destinados a cada lengua se deberán considerar las particularidades lingüísticas, asumiendo la flexibilidad que exigen los diferentes contextos para su implementación. Éstos serán elaborados por el Ministerio de Educación y por aquellos establecimientos e instituciones que estén en condiciones de hacerlo, incorporando elementos culturales que correspondan a cada lengua en estudio.

BIBLIOGRAFIA

- BRUNNER, J et al. Los Desafíos de la Educación Chilena frente al Siglo 21. Síntesis de la Propuesta del Comité Técnico designado por S.E. el Presidente de la Republica. Santiago, 1994; Decreto Supremo de Educación N° 40, Santiago de Chile, enero de 1996.
<http://www.mineduc.cl/biblio/documento/dec19960040.pdf>
- CACIQUES GENERALES DE BUTAHUILLIMAPU (1937) *Memorial y Documentos*. Santiago de Chile: Imprenta El Imparcial,.
- CAÑULEF, E. (1998) *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera,
- et al. (2002) *Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus fundamentos*. Santiago: MINEDUC. División de Educación General. Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- CAPA BLANCA Consultores. (2001) *Evaluación del Proceso de Implementación y Operación del Programa Becas Indígenas*. Universidad de Chile.
- CONVENCIÓN SOBRE LA PROTECCIÓN Y PROMOCIÓN DE LA DIVERSIDAD DE LAS EXPRESIONES CULTURALES:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>
- CIEG-Universidad de Chile (2005) *Factores socioculturales asociados al aprendizaje en el marco de la educación intercultural bilingüe*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago: Imprenta Salesianos.
- GARCÍA, F. (2006) *Manual Instructivo para la Implementación del PEI intercultural*. Santiago: 2006. En: <http://www.peib.cl/medios/documentos/PEI.pdf>
- MINEDUC, NB1. PEIB-MINEDUC. (2005) *Orientaciones para la contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago
- (2002) *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica*. Santiago.

- (1995) Decreto 520, Santiago de Chile, 2 de julio de 1995. (art. 1º, inciso 2º).
- (1996). Decreto exento N° 177 de Educación. Santiago de Chile, 27 de marzo de 1996.
- (1996) Decreto N° 40, Santiago de Chile, 24 de Enero 1996. En:
<http://www.mineduc.cl/biblio/documento/dec19960040.pdf>
- LOCE (LEY ORGANICA CONSTITUCIONAL DE EDUCACIÓN). En:
http://www.uv.cl/corporativo/archivos/marco/LOCE_DFL1_2005.pdf
- CONADI (1993) Ley Indígena N° 19.253.
- ONU. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. En: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- *Declaración de los Derechos del Niño*. En:
http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/25_sp.htm
- *Convención sobre los Derechos del Niño*. En:
http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.htm

LENGUAS Y PUEBLOS INDÍGENAS DE LA ARGENTINA

Marisa Censabella
Universidad Nacional del Nordeste
CONICET

RESUMEN

Este trabajo presenta brevemente la situación sociolingüística de algunos pueblos originarios de la Argentina, específicamente aquellos cuyas lenguas vernáculas son utilizadas en diversos ámbitos de la vida comunitaria indígena. Se parte del autoreconocimiento de los pueblos originarios para luego abordar solamente aquellos cuyas lenguas son utilizadas, con diversos grados de vitalidad, en la vida intracomunitaria indígena, centrado la exposición en aspectos de adquisición y competencias comunicativas de sus hablantes. Luego se presenta un bosquejo de la legislación argentina en relación a la educación intercultural bilingüe y se comentan las fortalezas y debilidades en relación a: i) el impacto que las políticas educativas estatales implementadas en los últimos veinticinco años han tenido en la visibilización de los pueblos originarios y sus particularidades culturales y lingüísticas; ii) la enseñanza de las lenguas originarias en las escuelas y su impacto en revitalizar de las mismas.

Palabras clave: Pueblos indígenas. Lenguas originarias. Sociolingüística. Interculturalidad. Bilingüismo.

PEOPLES AND INDIGENOUS LANGUAGES IN ARGENTINA

ABSTRACT

This paper considers briefly the sociolinguistic situation of some aboriginal peoples of Argentina, especially those whose languages are still used in different fields of aboriginal community life. We start from these peoples' self recognition of their own ethnic identity. Next, we consider those languages that are still alive with different degrees of vitality, within intra-community life, and we focus on some aspects of acquisition and communicative competences of their native speakers. Finally, we present a sketch of Argentine laws in relation to Intercultural Bilingual Education and comment on strong and weak points regarding: i) state educative politics during the last twenty-five years and their impact on the visibility of aboriginal peoples and their cultural and linguistic particularities; ii) the teaching of aboriginal languages in schools and their impact on their revitalization.

Key words: Aboriginal peoples. Aboriginal languages. Sociolinguistics. Interculturality. Bilingualism.

INTRODUCCIÓN

A continuación presentaremos un panorama general acerca de la situación sociolingüística de los pueblos indígenas que habitan en la Argentina y un breve comentario crítico acerca de las acciones en educación intercultural bilingüe (EIB) implementadas en los últimos treinta años. La diversidad de situaciones sociolingüísticas, inclusive para hablantes de una misma lengua, y las particularidades con las que las acciones educativas se han desarrollado en cada provincia, dificultan la presentación de un panorama breve y esquemático. No nos detendremos en los rasgos histórico-culturales ni lingüísticos específicos de cada uno de los pueblos; preferimos enfocar el tema desde una perspectiva sociolingüística amplia que esperamos ofrezca otra forma de pensar las prácticas educativas en EIB.

Tomamos como punto de partida los ‘pueblos’ indígenas de la Argentina y, en segundo lugar, las lenguas que hablan. Consideramos que elegir como primer parámetro de exposición las lenguas, y no sus hablantes y su autoadscripción étnica y lingüística, dificulta la comprensión de los procesos sociales involucrados en el desplazamiento de lenguas; así como también impide observar la compleja relación entre las representaciones acerca de cómo debe ser la educación intercultural bilingüe y las prácticas educativas concretas, tanto de indígenas como de no-indígenas en interacción con los primeros.

El término ‘pueblo’ para referirse a grupos indígenas se halla consagrado en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1989. El mismo hace referencia a la existencia de sociedades organizadas con identidad propia, en lugar de agrupaciones de individuos que comparten algunas características raciales o culturales (Carrasco 2006: 246). En muchos contextos se prefiere utilizar el término ‘pueblo’ al de ‘etnia’, ya que este último hace referencia a clasificaciones realizadas desde la antropología y utilizadas por los estados, es decir por observadores externos, basadas en diacríticos identitarios tales como lengua, tipo de organización social y características de la cultura material. Las denominaciones etnonímicas, lo sepamos o no como usuarios de una lengua, poseen una historicidad particular, surgen de ‘emisores’ más o menos identificables social e históricamente, y transmiten los valores e ideología que dichos emisores poseen acerca de los sujetos denominados. El término ‘pueblo’, entonces, hace especial referencia a la autodenominación grupal y como tal, es dinámica, es decir cambia a través del tiempo, siendo reflejo y a la vez productora de prácticas sociales (Akin 1999:7). Aceptar desde un primer momento esta dinámica permite

comprender con mayor profundidad la relación de los ‘pueblos’ con las lenguas que hablan, de qué manera éstas vehiculizan la etnicidad, a la vez que permite comprender las frecuentes contradicciones entre las representaciones acerca del uso de las lenguas frente al uso efectivo de las mismas por parte de sus hablantes.

PUEBLOS INDÍGENAS DE LA ARGENTINA EN LOS ÚLTIMOS CENSOS NACIONALES

En la Argentina viven más de treinta pueblos originarios, tal como se puede observar en la Tabla 1, que reproduce el listado proporcionado por el INDEC en la *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004-2005*. Creemos que es necesario familiarizarse con este listado e intentar extraer datos de la abundante información brindada.¹

**Población por pueblo indígena.
Total del país. Años 2004-2005**

Pueblo indígena	Población
Atacama	3.044
Ava guaraní	21.807
Aymara	4.104
Chané	4.376
Charrúa	4.511
Chorote	2.613

¹ Este listado se confeccionó sobre la base de la pregunta realizada en el Censo Nacional de Población del año 2001: ¿Existe en este hogar alguna persona que se reconozca descendiente o perteneciente a un pueblo indígena? La respuesta inicial era dicotómica: Sí o No. En caso de responder de manera afirmativa la pregunta complementaria señalaba: ¿A qué pueblo? ofreciendo las siguientes respuestas: Chané, Chorote, Chulupi, Diaguita Calchaquí, Huarpe, Kolla, Mapuche, Mbyá, Mocoví, Ona, Pilagá, Ranculche, Tapiete, Tehuelche, Toba, Tupi Guaraní, Wichi, Otro pueblo indígena e Ignorado. Mediante esta pregunta se identificaron 57.000 hogares, de todas las provincias del país, donde al menos una persona se reconoció como perteneciente o descendiente de un pueblo indígena. La Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) se aplicó a una muestra representativa de dicha población y está organizada en regiones muestrales que aglutinan a varias provincias (Munilla y Goldberg 2007).

**Población por pueblo indígena.
Total del país. Años 2004-2005**

Chulupí	553
Comechingón	10.863
Diaguita/ Diaguita calchaquí	31.753
Guaraní	22.059
Huarpe	14.633
Kolla	70.505
Lule	854
Mapuche	113.680
Mbyá guaraní	8.223
Mocoví	15.837
Omaguacé	1.553
Ona	696
Pampa	1.585
Pilagá	4.465
Quechua	6.739
Querandí	736
Rankulche	10.149
Sanavirón	563
Tapiete	524
Tehuelche	10.590
Toba	69.452
Tonocote	4.779
Tupí guaraní	16.365
Wichí	40.036
Otros pueblos declarados ⁽¹⁾	3.864
Pueblo no especificado ⁽²⁾	92.876
Sin respuesta	9.371

Fuente: INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005. Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

Según la ECPI, en Argentina **600.329** personas se reconocen pertenecientes a un pueblo indígena o descendientes de pueblos indígenas en primera generación de unos 30 pueblos (más una categoría que engloba ‘otros pueblos’ y otra nombrada como ‘pueblos no especificados’). Esta cifra total no es admitida por las organizaciones indígenas del país quienes consideran que la cifra se acerca al millón de personas. Los resultados de la ECPI resultan de suma utilidad, más que por su estricta representatividad cuantitativa, por aspectos de orden cualitativo que reflejan el actual proceso de visibilización de una gran cantidad de comunidades originarias que, se creía, estaban totalmente asimiladas a la población criolla. En algunos casos, la autoadscripción parece responder a la posibilidad de mostrar a la comunidad nacional la pertenencia a un pueblo originario en un contexto socio-político más favorable a aceptar la diversidad étnica (por ejemplo, los *diaguitas*); en otros casos, la autoadscripción parece deberse a procesos de etnogénesis o reetnización más complejos (por ejemplo, los *huarpes*) (Escolar 2007).

Dos observaciones más deben tenerse en cuenta al consultar los datos de la ECPI 2004-2005. En primer lugar, los guarismos de la población autoadscripta a los pueblos *avá-guaraní*, *mbyá*, *tupí-guaraní* y *guaraní* deben tomarse con precaución, ya que dos de estos ‘pueblos’ no poseen referentes claros (*tupí-guaraní* y *guaraní*). Todos los hablantes de lenguas del tronco guaraní denominan a la persona *ava* y muchos suelen decir que su origen es tupí-guaraní, identificando el nombre de la familia lingüística con el nombre de un pueblo. Por otra parte, muchos hablantes criollos de guaraní correntino² dicen que descienden de los ‘indios guaraníes’. En segundo lugar, algunos pueblos que mantienen pautas culturales tradicionales y cuyas lenguas son muy vitales -como los pilagás y wichíes- parecen subestimados en la ECPI. Para los pilagás, censos no oficiales realizados por organizaciones no gubernamentales daban cifras mayores a 5.000 personas, mientras que la ECPI brinda una cifra de 4.465. En la bibliografía específica no encontramos razones para suponer que la población pilagá haya disminuido; en el caso de la población wichí, Palmer (2005) estima una cifra mayor a 50.000 mientras que la ECPI censó 40.036, casi 10.000 personas menos. La literatura específica no reporta ningún caso de autoinvisibilización del pueblo wichí ni de migraciones significativas hacia otros países o grandes ciudades. Esta subestimación podría deberse a que la ECPI fue pensada como una encuesta complementaria a los datos ya relevados por el censo nacional de población del año 2001. Si en ese primer momento algunas poblaciones no

² Ver comentarios nota N° 7.

fueron censadas, luego tampoco se consideraron en la ECPI de los años 2004-2005.

Un aspecto positivo de la ECPI fue la inclusión de tres preguntas referidas a competencias lingüísticas.³ Tomando poblaciones de más de cinco años de antigüedad, se brinda el número de encuestados que considera que a) su lengua materna es la indígena, b) habla habitualmente en su casa lengua/s indígena/s y 3) población que habla y/o entiende lengua/s indígena/s. Los guarismos confirman observaciones de los mismos indígenas y de lingüistas y antropólogos sobre el desplazamiento de las lenguas en las zonas urbanas; también reflejan que los encuestados dicen comprender lenguas indígenas en mayor proporción de lo que dicen hablarlas, hecho importante a la hora de estudiar las representaciones de los hablantes en relación al uso de sus lenguas y sobre las cuales diseñar programas de revitalización. Finalmente, las cifras acerca del nivel máximo de instrucción alcanzado por indígenas en el país y de población que no recibe clases en la lengua indígena deberían hacer reaccionar de inmediato a las autoridades educativas nacionales y provinciales.

SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE LA ARGENTINA

Esta treintena de pueblos indígenas habla, al menos, trece lenguas vernáculas además del castellano. Ellas son, siguiendo clasificaciones de corte lingüístico-tipológico: *toba*, *pilagá*, *mocoví*, *vilela*, *wichí*, *nivaclé*, *chorote*, *ava-guaraní*,⁴ *tapiete*, *mbya*, *quechua*, *tehuelche* y *mapuche*, cada una de ellas con sus correspondientes variedades regionales y con situaciones sociolingüísticas y número de hablantes muy variable entre sí.

³ Por razones de espacio aquí no presentamos estas cifras, se pueden consultar en www.indec.gov.ar sección Población/Pueblos Indígenas.

⁴ También denominado *guaraní occidental* y anteriormente identificado como *chiriguano*, etnónimo y glotónimo hoy rechazado por las comunidades que lo hablan.

Lenguas habladas en la actualidad por algunos pueblos originarios de la Argentina (sin considerar grados de vitalidad)⁵

Pueblo	Lengua	Familia Lingüística	Localización
Avá-guaraní	avá-guaraní	Tupí-guaraní	Jujuy, Salta C. de Bs.As y Gran Bs.As.
Chané	avá-guaraní	Tupí-guaraní	Salta
Tapiete	tapiete	Tupí-guaraní	Salta
Mbyá-Guaraní	mbyá	Tupí-guaraní	Misiones C. de Bs.As y Gran Bs.As.
Wichí	wichí	Mataco-Mataguaya	Chaco, Formosa, Salta
Chorote	chorote	Mataco-Mataguaya	Salta
Nivaclé (Chulupí en la ECPI)	nivaclé	Mataco-Mataguaya	Formosa y Salta
Toba	toba	Guaycurú	Chaco, Formosa y Santa Fe C. de Bs. As. y Gran Bs. As.
Pilagá	pilagá	Guaycurú	Formosa Resto del país
Mocoví	mocoví	Guaycurú	Chaco y Santa Fe C. de Bs. As. y Gran Bs. As.
Vilela	toba / vilela (sólo un puñado de recordantes)	Lule-vilela	Chaco
Kolla	castellano fundamental	Quechua	Jujuy, Salta C. de Bs As y Gran

⁵ En esta tabla hemos decidido nombrar las lenguas con su denominación habitual en castellano ya que seleccionar los nombres vernáculos nos exigía nombrar, a veces, más de uno para cada lengua y, por ende, detenernos en explicaciones de corte dialectológico que no es posible realizar en este breve capítulo.

Lenguas habladas en la actualidad por algunos pueblos originarios de la Argentina (sin considerar grados de vitalidad)⁵

Pueblo	Lengua	Familia Lingüística	Localización
	mente / ¿quechua? ⁶		Bs.As.
Mapuche	mapuche	Lengua independiente	Neuquén, Río Negro, La Pampa y Chubut C. de Bs.As y Gran Bs.As.
Tehuelche	tehuelche	Chon	Santa Cruz

Desde una perspectiva geográfica, once de estas trece lenguas se hablan en el norte del país, en las regiones del Gran Chaco argentino, nordeste argentino en sentido amplio y noroeste; sólo dos son habladas en la región Patagonia: el mapuche y el tehuelche. Debido a migraciones hacia grandes ciudades, y hacia Buenos Aires y alrededores, muchos hablantes de estas lenguas viven en la zona central del país.

Todas las lenguas mencionadas poseen al menos un estudio de referencia de corte fonológico y morfosintáctico elaborado en los últimos veinte años, pero el conocimiento acerca de las variedades regionales, el léxico, aspectos sociolingüísticos y de socialización es todavía escasísimo.⁷ El estudio de las variedades regionales (o dialectales) de las lenguas mencionadas es de suma utilidad para el ámbito de la educación intercultural bilingüe; además, permite revisar las clasificaciones genéticas propuestas y estudiar fenómenos de contacto particulares con mayor fundamento. Veamos un ejemplo ilustrativo. Hasta mediados del S. XIX, casi la totalidad de la región del Gran Chaco argentino conformaba un espacio de continuidades dialectales en los que relaciones genéticas (variedades de lenguas emparentadas entre sí) y de contacto o convergencia (variedades no emparentadas genéticamente pero en contacto

⁶ Aunque la bibliografía tradicional da por perdido el uso de la lengua quechua en la población kolla del noroeste argentino, existen muchos testimonios de que en ciertas regiones la lengua es hablada por ancianos en situaciones intra-comunitarias, poco visibles a observadores externos. El tema merece un estudio en profundidad y de corte etnográfico para poder acceder a dichas situaciones de habla.

⁷ Una bibliografía completa y actualizada sobre los estudios lingüísticos y antropológicos de los pueblos indígenas de América del Sur se encuentra en <http://butler.cc.tut.fi/~fabre/BookInternetVersio/Alkusivu.html> sitio actualizado por el lingüista Alain Fabre.

geográfico) dieron forma a las unidades lingüísticas que en la actualidad se clasifican como se muestra en la Tabla 2. Una continuidad dialectal, o *continuum dialectal*, es un conjunto de dialectos contiguos geográficamente. La particularidad de las continuidades dialectales es que las variaciones (fonológicas, morfosintácticas, léxicas) son acumulativas a medida que los dialectos se separan en el espacio. Así, los dialectos contiguos son totalmente inteligibles (los hablantes se comprenden entre sí), mientras que los dialectos que se encuentran distantes, o son ininteligibles para sus hablantes, o bien éstos perciben grandes diferencias, a tal punto que consideran que se trata de lenguas diferentes.

A partir de fines del S. XIX, las nuevas condiciones de vida impuestas a los indígenas quebraron estas continuidades dialectales debido a las relocalizaciones y reagrupamientos forzados para utilizar la fuerza de trabajo indígena, o debido a desplazamientos para permitir la ocupación de tierras por parte de colonos criollos e inmigrantes extranjeros. Este es el caso de las lenguas guaycurúes: en la actualidad, y a pesar de sus semejanzas, tanto los lingüistas como los propios hablantes consideran que se trata de tres lenguas: toba, pilagá y mocoví. En otros casos la continuidad dialectal no se quebró, en buena medida porque la contigüidad geográfica de los dialectos ha perdurado hasta la actualidad. Es el caso del wichí, cuya continuidad dialectal abarca una gran extensión, con una franja que comienza desde la mitad del río Bermejo hacia el oeste, con enclaves en ambas orillas, hasta llegar a la provincia de Salta y luego hacia el norte, desde Salta hasta el Dpto. Tarija en Bolivia. En este caso, los lingüistas hablan de una sola lengua, el wichí, y sus hablantes, aparentemente, consideran que se trata también de la misma, aunque la denominen de manera diferente: *wichí* en Argentina y *weenhayek* en Bolivia.

En otros casos, y debido a razones etnohistóricas, un pueblo que habla un dialecto casi idéntico -desde el punto de vista estructural- al del pueblo que los sojuzgó, considera que está hablando una lengua diferente, y los lingüistas, según los criterios que utilicen (maximizar o minimizar las diferencias) presentan clasificaciones diferentes: González (2005) considera que el tapiete hablado en Argentina posee más diferencias que las que comúnmente se reconocen -sugiriendo que podría tratarse de una lengua diferente, mientras que Dietrich (1986) considera que se trata de una variedad de la lengua chiriguana (avá-guaraní). Todos estos ejemplos muestran que historia, identidad y lengua se entrelazan produciendo situaciones dinámicas, complejas y ricas que deben necesariamente comprenderse, y luego tenerse en cuenta, a la hora de diseñar políticas lingüísticas, culturales y educativas.

Cada una de estas trece lenguas ha tenido y tiene una particular historia de contacto, con otras lenguas indígenas y con el castellano, cuyos rastros son observables tanto en el plano estructural (sistema fonológico, estructura morfosintáctica, aspectos pragmático-discursivos), como en las reglas de interacción comunicativa. Las lenguas indígenas, a su vez, han influido considerablemente sobre las variedades de castellano utilizadas en las zonas de contacto. De origen indígena, pero habladas por población criolla que no se autoidentifica como indígena, en Argentina se habla el guaraní correntino⁸ y el quichua santiagueño.⁹

Las ideologías que sustentaron los procesos de homogeneización lingüística y cultural promovidos por el Estado argentino desde mediados del S. XIX, especialmente la desvalorización de los productos culturales, estilo de vida y lenguas de los pueblos indígenas provocaron, lo que en sociología del lenguaje se denomina *desplazamiento de lenguas* (desde una postura más reificante de las lenguas como organismos vivos) o *abandono de la transmisión intergeneracional de la lengua vernácula* (designación que hace hincapié en las decisiones -conscientes o inconscientes- de los hablantes). Una comunidad de habla bilingüe –lengua indígena L1 (primera aprendida) y castellano L2 (segunda aprendida en el seno de la sociedad mayoritaria)- utiliza la lengua indígena para hablar con familiares, vecinos y otros miembros de la comunidad indígena, mientras que el castellano se reserva para las relaciones con los no-indígenas, en la escolaridad, en el ámbito laboral y en todo tipo de reclamos y trámites que se relacionen con servicios del estado. Las ideologías de desvalorización hacia los indígenas provocan que estos últimos dejen de utilizar sus

⁸ Entendemos por guaraní correntino al repertorio de, al menos, dos variedades denominadas por algunos de sus usuarios “guaraní cerrado” y “guaraní mezclado”, que poseen una distribución funcional social y espacial bien delimitada (Cerno 2005: 4). Diversas estimaciones indicarían que alrededor de 100.000 correntinos poseen diferentes competencias comunicativas en estas variedades que, por migraciones a grandes ciudades, también se hablan en ciudades como Buenos Aires y Rosario. Desde el punto de vista de su vitalidad, se trata de una lengua (o variedades) amenazada cuyos hablantes atraviesan procesos de pérdida de competencia comunicativa al igual que las lenguas habladas hoy por pueblos indígenas. En zonas fronterizas con el Paraguay (provincias de Misiones y Formosa) hay hablantes de guaraní paraguayo (o yopará), muchos de ellos trilingües nivaclé o chorote o toba/castellano/guaraní yopará.

⁹ El quichua santiagueño es hablado por alrededor de 100.000 criollos oriundos de la provincia homónima con diferentes niveles de competencia comunicativa y con presencia en otras regiones del país debido a migraciones a provincias limítrofes y a grandes ciudades. Desde el punto de vista de su vitalidad, se trata de una lengua amenazada cuyos hablantes atraviesan procesos de pérdida de competencia comunicativa al igual que las lenguas habladas hoy por pueblos indígenas.

lenguas en el ámbito familiar y comunitario próximo. Este fenómeno se observa con más claridad en padres indígenas, que habiendo aprendido castellano como segunda lengua, racionalizan las dificultades de inserción en ámbitos laborales por falta de competencia comunicativa en la lengua mayoritaria, y por lo tanto, deciden -más o menos conscientemente- hablar a sus hijos pequeños en la lengua de la sociedad mayoritaria. Estos procesos no son lineales o simples, ni significan desprecio consciente por parte de los hablantes hacia sus lenguas maternas. Por el contrario, se anclan en ideologías lingüísticas particulares a las comunidades de habla y sus consecuencias pueden ser diversas. El impacto de las prácticas de socialización lingüística vernáculas en los procesos de desplazamiento de lenguas debe estudiarse en relación a la lógica del resto de las relaciones de habla en cada comunidad en particular. Así, el hablar a los hijos sólo la lengua de la sociedad envolvente puede tener consecuencias negativas en algunos grupos tobas urbanos, aún cuando los padres consideren que la lengua vernácula se aprenderá cuando los hijos sean adultos (aunque esto muchas veces no suceda). Por el contrario, la misma práctica de socialización no posee consecuencias tan directas en el abandono del uso del guaraní correntino en ámbitos rurales, ya que son otros niños mayores, en situaciones de habla relacionadas con la viveza, la picardía verbal y la resistencia cultural, los que nutren la adquisición de las competencias comunicativas en dicha lengua.

Debido al abandono de la transmisión intergeneracional de la lengua vernácula, el número de personas perteneciente a cada pueblo es siempre mayor al número de personas que se consideran hablantes de la lengua: de los 10.590 ciudadanos que se consideran miembros o descendientes en primera generación del pueblo tehuelche según la ECPI, sólo un puñado de ellos es 'recordante' de la lengua (Fernández Garay 1998); de los 69.462 ciudadanos tobas, a partir de estimaciones realizadas sobre investigaciones sociolingüísticas, se puede calcular, aproximadamente, que sólo la mitad es hablante fluido de la lengua; de los 40.036 wichíes -cifra que consideramos subestimada en la ECPI- más de un 90% posee un alto nivel de competencia comunicativa en su lengua vernácula.

Casi la totalidad de los hablantes de las lenguas indígenas son bilingües, algunos plurilingües, y poseen diferentes niveles de competencia en la lengua indígena, según diversas variables como pueden ser la edad, la localización geográfica (enclave rural o urbano) y el nivel de escolaridad. Debido a los procesos de interrupción de la transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas, reforzando el desplazamiento idiomático en favor del castellano, en una misma localidad una lengua indígena puede haberse adquirido como primera de un grupo etario y como segunda de otro. En

otros casos, no reportados por la bibliografía especializada pero seguramente existentes, los niños adquieren una primera lengua bilingüe; es decir, adquieren simultáneamente dos lenguas como primeras. Este podría ser el caso de niños hijos de matrimonios mixtos chorote y nivaclé que aprenden ambas lenguas a la vez, o el caso de niños hablantes de wichí, que en algunas localidades, por relaciones de vecinazgo con criollos y competencias bilingües de los padres, adquieren el wichí y el castellano simultáneamente.

Todas las lenguas indígenas de la Argentina pueden considerarse en peligro ya que la transmisión intergeneracional de las mismas se encuentra amenazada. No existe una regla o fórmula que permita realizar un diagnóstico inmediato para conocer el grado de amenaza a la vitalidad de una lengua; sin embargo, es posible hacerse una idea observando, en conjunto y para cada comunidad de habla, las siguientes variables: a) grado de transmisión intergeneracional de la lengua vernácula como primera lengua (alto, medio, bajo); b) número de hablantes; c) dislocamiento geográfico¹⁰ (bajo, medio, alto); d) aspectos actitudinales grupales en la relación 'lengua-etnicidad' (fuerte, mediana o baja lealtad lingüística); e) posibilidades contextuales de uso de la lengua (discriminación fuerte, media, baja -abierta o encubierta- de la sociedad dominante hacia el uso de las lenguas indígenas); f) localización geográfica de los hablantes (enclaves rurales vs. enclaves urbanos).

Si ubicamos las lenguas citadas en una escala de vitalidad, fácilmente podemos identificar dos polos: uno en el que la lengua indígena es transmitida por todos los padres como lengua primera (L1) a sus hijos, como es el caso de la mayoría de las comunidades rurales wichí, chorote y nivaclé del país; el otro extremo es el de las lenguas donde la transmisión intergeneracional se ha quebrado por completo desde hace mucho tiempo, como es el caso del tehuelche y del vilela. Entre estos polos observamos una variedad de situaciones sociolingüísticas que podríamos caracterizar de la siguiente manera: a) Utilización de la lengua indígena en ámbitos cada vez más restringidos, hecho que tiene como consecuencia -a nivel individual- la reducción de estilos de habla. La lengua se utiliza, haciendo uso de frases 'congeladas' o 'palabras/conceptos', con un repertorio temático reducido, en situaciones tales como curaciones shamánicas, discurso político y/o religioso y conversaciones con ancianos de la comunidad. b) Se observan diferentes niveles de competencia comunicativa entre hablantes de la misma edad que provienen de la misma

¹⁰ Traslados voluntarios o involuntarios de comunidades de habla por motivos económico, políticos y culturales.

comunidad urbana, según el tiempo de residencia en la ciudad y la actitud familiar frente al mantenimiento de la lengua. En ámbitos rurales -y dependiendo de las características del conflicto social con la sociedad regional dominante-, las lenguas indígenas tienden a ser las primeras aprendidas por los niños en sus hogares, mientras que en ámbitos urbanos o peri-urbanos, se aprende primero la lengua de la sociedad dominante, adquiriendo diferentes niveles de competencia comunicativa en la lengua vernácula según diversos factores, especialmente la actitud y representaciones lingüísticas de los padres frente a la utilidad de dichas lenguas. Con respecto a la variable edad, en los enclaves urbanos se observa frecuentemente que a mayor edad, mayor competencia comunicativa y lingüística en la lengua vernácula; a menor edad, menor competencia comunicativa y lingüística en la misma. c) Sus hablantes sufren una fuerte discriminación social y lingüística -abierto o camuflado- por parte de la sociedad dominante regional, hecho que provoca que los padres no deseen o no logren transmitir la lengua a las nuevas generaciones. Éstas adquieren el castellano como L1, con las particularidades estructurales y pragmáticas propias de cada región y registro social.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA ARGENTINA

Cualquier abordaje crítico a las políticas lingüísticas implementadas en una región o país debe necesariamente ir acompañada de una contextualización histórica e ideológica que permita iluminar el sentido de las acciones emprendidas. En las páginas que siguen, se presentan brevemente las diferentes concepciones de interculturalidad utilizadas en torno a la educación para indígenas, a fin de evaluarlas a la luz de la mirada que aquí nos interesa: el enfoque sociolingüístico.

LEGISLACIÓN NACIONAL Y RECLAMOS INDÍGENAS

La toma de conciencia del desplazamiento de sus lenguas y la lucha por la defensa de los derechos lingüísticos de los individuos y de los pueblos es activa entre los indígenas de Argentina. Su impronta se ve reflejada en leyes nacionales, provinciales y documentos del Ministerio de Educación de la Nación que se elaboraron, en su gran mayoría, a partir de la recuperación de la democracia en 1983.

Las ideologías dominantes desde la primera mitad del S. XX - especialmente aquellas que forjaban discursos desde las élites porteñas y la

zona central del país- sostenían que la Argentina era un país ya sin indígenas, cuyos pobladores nativos eran criollos y los no-nativos “venían de los barcos”, en alusión al importante flujo inmigratorio europeo que recibió este país desde 1870 a 1930. Según Carrasco (2000: 27 y sig.), en el transcurso de la historia legislativa argentina se sancionaron alrededor de cuarenta leyes referidas al tema indígena, las trece primeras (período 1853/1884) dedicadas a instalar las bases de un proceso homogeneizador y a administrar el territorio en el que la sociedad nacional deseaba expandirse. Luego, en las primeras tres décadas del S. XX, el eje dominante de las políticas estatales fue la radicación de indígenas nómades en la región chaqueña. A partir de la década de 1940, aparece la preocupación por la “integración sociocultural” de los indígenas más que su “radicación”, con una actitud tutelar del Estado. Los dos primeros gobiernos peronistas (1946-1955) marcaron un cambio de actitud, ya que propiciaron su inclusión en la vida política y se realizó la primera y masiva documentación de indígenas. En la década de 1960, en concordancia con el espíritu desarrollista de la época, surge la preocupación por convertir al indígena en sujeto activo de su propia integración, tendiendo al mejoramiento de sus condiciones de vida. En los primeros años de la década de 1970 surge una dirigencia indígena que se fijó metas políticas, visibles en el Primer Parlamento Indígena Nacional (Futa Traun) de 1972 y Asociación Indígena de la República Argentina (AIRA) en 1975. Desde la década de 1980, la promulgación de leyes indígenas se inició en las provincias, luego pasó a la legislación nacional y por último se incorporaron estos contenidos en la Constitución Nacional reformada en 1994.¹¹ Como aciertos y críticas a las leyes de este período, los estudios del grupo GELIND (2000:100) consideran que las leyes indigenistas dictadas en Argentina entre 1984 y 1993 instalaron el discurso del respeto a la

¹¹ Ley Nacional 23.302/85 “Sobre política indígena y de apoyo a las comunidades aborígenes”; Constitución Nacional Argentina, reformada en 1994, art. 75, inc. 17: para el cual son atribuciones del Congreso: “reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe y bicultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan; regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargo. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones”. Para un compendio de las leyes referidas a los pueblos indígenas en Argentina y su análisis ver Carrasco (2000); un sitio de internet que se mantiene actualizado con normativa nacional, provincial y comparada con otros países latinoamericanos es el mantenido por la Dra. Zamudio y equipo de investigación de la Fac. de Derecho de la UBA <http://www.indigenas.bioetica.org>

diversidad indígena, admitiendo por primera vez en voz alta que existen poblaciones indígenas en proporción significativa y que los estados nacional y provinciales tienen responsabilidades particulares hacia ellos.¹²

Lenton (2007) considera que el proceso de surgimiento de las primeras organizaciones y federaciones indígenas en Argentina data de principios de la década de 1970, con fuertes influencias de ciertas corrientes internas de la Iglesia Católica y en confluencia con organizaciones del campo social y sindical, tales como las Ligas Agrarias del Nordeste y la Federación Unida Campesina de Salta. Este escenario cambió abruptamente a partir del golpe militar de 1976, período durante el cual toda actividad de este tipo fue perseguida. Las organizaciones indígenas entraron nuevamente en escena a partir de la recuperación de la democracia en 1984 y orientaron la lucha hacia los aspectos legales: la reforma de la Constitución Nacional y la promulgación de leyes generales de orden provincial, todas referidas a aspectos territoriales, sociales, culturales y educativos. Este período abarca hasta mediados de la década de 1990, en el que también surgen con fuerza una multiplicidad de organizaciones creadas y administradas por indígenas, dedicadas a temas de salud, titulación de tierras, vivienda, asistencia social, cooperativas de venta y distribución de artesanías y religiosas de diversas corrientes (evangélicas principalmente).

Entre 1996 y 1997, con soporte estatal pero sin la ingerencia del mismo, se desarrolló el programa de Participación de Pueblos Indígenas (PPI) en todo el país. Se trataba de un proyecto amplio de discusión política cuyo objetivo era elaborar los criterios y pautas que debería adoptar el Estado para la efectiva operativización del art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional reformada en 1994. En las conclusiones de este importante trabajo de consulta, se encuentra una discusión muy rica sobre la representatividad de los delegados indígenas en las instancias de diálogo con el Estado y las precauciones que éste debería tener a la hora de consensuar políticas específicas. Otro tema para destacar en las conclusiones del PPI es que el mayor número de reclamos, identificados con una precisión ausente en otros rubros, versan sobre la promoción de la educación bilingüe intercultural. Una vez finalizada la etapa de análisis y presentación de propuestas, este programa no tuvo continuidad. En la actualidad, más que movimientos con alcance nacional, se observa una mayor ingerencia de agrupaciones y cooperativas indígenas locales y

¹² Este grupo de investigación ve limitaciones en las leyes, por ejemplo la existencia de ideas estereotipadas con respecto a la “diferencia cultural”, la “comunidad aborigen” y las “prácticas colectivistas”. Los autores sostienen que las leyes pregonan el respeto a los usos y costumbres indígenas pero no crean figuras jurídicas para institucionalizar la representatividad indígena en diversas instituciones.

regionales -con mayor o menor apoyo de ONGs argentinas y extranjeras- en torno a temas puntuales, y en diálogo con autoridades provinciales y nacionales.

Los reclamos actuales giran en torno a varios temas, principalmente recuperación de tierras, desarrollo económico sustentable respetando concepciones culturales y educación intercultural bilingüe. En todos los casos, las dificultades reportadas en la concreción de los objetivos propuestos tienen como base el desencuentro entre los objetivos de los organismos oficiales o agencias de promoción y los sentidos que les asignan a dichos objetivos las comunidades indígenas.¹³ Aunque incipiente, se observa una mayor inserción de representantes indígenas en espacios estatales (diputaciones provinciales, coordinaciones de áreas educativas interculturales bilingües, directores de institutos provinciales del aborigen, etc.) en la última década.

LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EIB

Las provincias argentinas que nuclean la mayor cantidad de población indígena ofrecen educación intercultural bilingüe y formación terciaria de maestros interculturales. Sin embargo, las normativas y los documentos que permanentemente se elaboran desde los ministerios de educación de las provincias, en concierto con las directivas del Ministerio de Educación de la Nación, no alcanzan a modificar una realidad instalada desde principios de la década de los noventa: la oferta intercultural bilingüe para indígenas se limita al nivel inicial y a los primeros años de la escolarización primaria, y siempre en un universo reducido de escuelas que poseen población indígena en cada provincia. La ECPI traduce esta realidad con cifras muy bajas de escolaridad primaria completa para la población indígena, menores todavía para estudios secundarios completos y casi inexistentes en el nivel superior para la población indígena del país. Más del 90% de los niños indígenas no recibe clases en sus lenguas indígenas primeras o en sus lenguas de herencia o segundas lenguas, lo que evidencia la falta de maestros indígenas y de cargos docentes para ese fin. Este choque, entre las expresiones de deseo de las normativas y la realidad no sólo se explica por falta de recursos económicos: existen enormes diferencias en las concepciones sobre cómo debería ser la educación para indígenas entre

¹³ Por ejemplo, De la Cruz (1997) analiza las diferentes concepciones de la noción de 'comunidad' poseen los indígenas wichíes de zonas rurales y los organismos de promoción y desarrollo.

funcionarios de la educación nacionales, provinciales, maestros no-indígenas, maestros indígenas, ancianos y jóvenes padres indígenas, por sólo mencionar aquellos actores más sobresalientes de estos procesos sociales y educativos.

En la Argentina, como en otros países de Latinoamérica, el concepto de *interculturalidad* ha tenido distintas interpretaciones según las épocas. En la década de 1980, el concepto estuvo asociado sólo a la educación destinada a grupos indígenas, por entonces llamada *educación bilingüe intercultural* en la que, al menos en el plano discursivo, se hacía principal hincapié en la responsabilidad por parte de escuelas y auxiliares docentes aborígenes de brindar una alfabetización en la lengua materna de los estudiantes con el fin de facilitar el proceso de alfabetización en castellano. En la década de 1990, el concepto expandió su ámbito de acción y se incorporó en cuerpos normativos de diferente naturaleza, “estableciéndose como criterio para la acción estatal encaminada hacia la profundización de la convivencia democrática” (Batallán y Campanini 2006: 109). Otros términos, como los de ‘diversidad cultural’, ‘interculturalidad’ o incluso ‘multiculturalismo’ han experimentado, según Briones et al. (2006:255), “un sensible proceso de institucionalización, apareciendo como valores indiscutidos sin que ello signifique que haya una confluencia necesaria en el sentido otorgado a los mismos.”

Según Briones et al. (2006:261), se pueden identificar tres concepciones de la interculturalidad a partir de los documentos oficiales de los últimos veinticinco años: 1) la interculturalidad que propone insertar las lenguas y culturas indígenas en la escolarización para facilitar la ‘integración’ de los pueblos indígenas a los valores de una identidad nacional; 2) la interculturalidad entendida como un espacio curricular dentro de la educación formal que permite a cada minoría insertar sus lenguas y culturas sin modificar la currícula de los grupos considerados mayoritarios; 3) la interculturalidad, no más concebida como una ‘concesión’ de los grupos dominantes hacia los subordinados, sino un hacer ‘entre’ los diferentes actores, dirigida tanto a los indígenas como a toda la sociedad civil; esta postura necesita de una reforma integral del sistema educativo, que intente impactar en las prácticas sociales extra-escolares. Esta última posición asume que los conflictos y desacuerdos entre los diferentes actores son parte necesaria de la interculturalidad.

En la actualidad, ninguno de los actores involucrados en la EIB (indígenas y no-indígenas) estaría de acuerdo en interpretar la interculturalidad como en los puntos 1 y 2 arriba mencionados pero una observación atenta muestra que las concepciones no impactan sobre las prácticas pedagógicas cotidianas si no existe un trabajo verdaderamente

intercultural entre los actores de dichas prácticas. Preocupa la falta de resultados en la enseñanza de las lenguas indígenas, siendo los propios maestros y padres indígenas quienes más lo lamentan. Múltiples dificultades actitudinales y procedimentales de parte de maestros indígenas y no indígenas frenan las acciones y desalientan a los participantes involucrados. En su gran mayoría, maestros y directivos no-indígenas persisten en la desvalorización de las acciones emprendidas por los maestros indígenas, basados en prejuicios étnicos y en un profundo desconocimiento de aspectos socioculturales relacionados con el bilingüismo, por ejemplo la utilización mecánica del término ‘primera lengua’, negando la complejidad sociolingüística y su dinámica temporal y espacial, tal como la hemos bosquejado en las páginas anteriores.

En lo que a enseñanza de lenguas indígenas se refiere, los nuevos discursos de la interculturalidad han opacado la temática de la enseñanza de las lenguas indígenas. Si en la década de los noventa era imprescindible abordar el tema de la interculturalidad para no caer en el folklorismo, este principio de siglo exige, de parte de todos los actores involucrados, una reflexión seria y global sobre el por qué, para qué y cómo insertar la enseñanza de lenguas indígenas en las currículas escolares. Los actores de la EIB deben reflexionar sobre un nuevo campo: el de la *didáctica de enseñanza de lenguas no estandarizadas en proceso de desplazamiento*. Un espacio ‘intercultural’ debe nutrirse: el que conformarán maestros indígenas, hablantes fluidos de las lenguas vernáculas y especialistas en didáctica de enseñanza de lenguas (primeras, segundas, de herencia).¹⁴ Las diferentes situaciones sociolingüísticas, inclusive para una misma lengua, deben ser tomadas como base para el diseño de planificaciones específicas: los niños indígenas en edad escolar de una determinada región ¿han adquirido la lengua indígena como primera o segunda?, la lengua

¹⁴ Esta denominación, que señala un campo de estudios de reciente formación, puede ser definido de manera amplia o restringida. Desde un punto de vista más amplio, una lengua de herencia es aquella que posee relevancia familiar (Fishman 2001: 81), incluye a todos aquellos que han sido criados con una fuerte conexión cultural hacia una lengua en particular a través de la interacción familiar, cuyas competencias son más parecidas a las de los aprendices de una lengua que a la de los hablantes. En algunos casos se trata de una lengua con la que sólo se tiene contacto a través de la familia, en otros casos el aprendizaje se asemeja más a una segunda lengua pero a través del sistema escolar (no en la interacción con la vida social más amplia). Desde un punto de vista más restringido, una lengua de herencia es aquella que se ha aprendido en el seno del hogar pero cuya adquisición no se dio de manera completa porque hubo un quiebre en la adquisición de la misma y el aprendiz cambia a la lengua dominante. Esta definición es utilizada por Valdés (2000) y Polinsky y Kagan (2007).

vernáculo ¿se habla en la comunidad de donde provienen los niños? ¿por qué grupo etario? ¿en qué situaciones de habla?, etc. Resulta imprescindible para el diseño de planificaciones educativas en interculturalidad y bilingüismo conocer las competencias comunicativas de las comunidades de habla así como las ideologías lingüísticas que los hablantes poseen acerca del valor funcional de las lenguas/variedades que utilizan o desean utilizar. Este tipo de investigaciones podría brindar nuevos criterios de reflexión y de acción para achicar las distancias entre normativas democráticas y reivindicadoras y una realidad todavía muy injusta, desigual y discriminatoria para con los pueblos originarios, su historicidad, lenguas y culturas.

BIBLIOGRAFÍA

- AKIN, SALIH (1999) Présentation, en Salih Akin (dir) *Noms et renoms: la dénomination des personnes, des populations, des langues et des territoires*, Rouen, Presses Universitaires de Rouen, Collection Dyalang, p. 7-12.
- BATALLÁN, GRACIELA y SILVANA CAMPANINI (2006) Interculturalidad y democracia: problemas en torno al concepto de diversidad en las narrativas curriculares. En: Ameigeiras, Aldo y Elisa Jure (comp.) *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires: Prometeo/UNGS, p. 109-122.
- BRIONES, CLAUDIA et al. (2006) Diversidad cultural e interculturalidad como construcciones socio-históricas. En: Ameigeiras, Aldo y Elisa Jure (comp.) *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires: Prometeo/UNGS, p. 255-264.
- CARRASCO, MORITA (2006) Diversidad cultural en pueblos indígenas. En: Ameigeiras, Aldo y Elisa Jure (comp.) *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires: Prometeo/UNGS, p. 243-254.
- (ed.) (2000) Los derechos de los pueblos indígenas en Argentina. Buenos Aires: IWGIA.
- CENSABELLA, MARISA (1999) *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires: Eudeba, 152 p.
- (en prensa) Funcionarios nacionales, maestros interculturales bilingües y ancianos. Desencuentros “ideológicos” en una comunidad toba urbana de la provincia del Chaco (Argentina). En: Francesca Gobbo y Cecilia Costa (eds.) *Antropología y educación en América Latina*. Roma: CISU.
- CERNO, LEONARDO (2005) Categorías nativas y significado social del habla. Una aproximación etnográfica a la comunidad guaraní hablante de la provincia de Corrientes. En: *Actas I Congreso Latinoamericano de Antropología*, Rosario, Escuela de Antropología, Fac. de Humanidades y Artes, CD-Rom ISBN 987-20286-9-9.
- DE LA CRUZ, LUIS MARÍA (1997) *Y no cumplieron. Reflexiones acerca de la apasionada relación entre los organismos de promoción del desarrollo y los grupos wichi*. Salta: Fundación para el Desarrollo Agroforestal de las Comunidades del Noroeste Argentino.
- DIETRICH, WOLF (1986) *El idioma chiriguano*. Madrid: Instituto de Cooperación Iberoamericana.

- ESCOLAR, DIEGO (2007) Los dones étnicos de la Nación. Identidades huarpe y modos de producción de soberanía en Argentina. Buenos Aires: Prometeo.
- FABRE, ALAIN (2005) *Diccionario etnolingüístico y guía bibliográfica de los pueblos indígenas sudamericanos*. Edición electrónica disponible en: <http://butler.cc.tut.fi/~fabre/BookInternetVersio/Alkusivu.html> consultada el 20/10/2009.
- FERNÁNDEZ GARAY, ANA (1998) *El Tehuelche. Una lengua en vías de extinción*. Valdivia: Estudios Filológicos, Universidad Austral de Chile.
- FISHMAN, JOSHUA (1991) *Reversing language shift*. Clevelon: Multilingual Matters, 431 p.
- (ed.) (2001) *Can threatened languages be saved?*, Multilingual Matters, 503 p.
- GONZÁLEZ, HEBE (2005) *A grammar of Tapiete (Tupi-Guarani)*. Tesis doctoral, University of Pittsburgh.
- GRUPO DE ESTUDIOS EN LEGISLACIÓN INDÍGENA GELIND (2000) La producción legislativa entre 1984-1993. En: Morita Carrasco (ed.) *Los derechos de los pueblos indígenas en Argentina*. Buenos Aires: IWGIA. 63-104.
- INDEC (2006) *Resultados de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005*. Disponible en: www.indec.gov.ar, Sección Población, subsección Pueblos Indígenas. Consultado el 15/01/2008.
- LENTON, DIANA (2007) Etnografía y Memoria de la militancia indígena en la Argentina, ponencia presentada en taller interdisciplinario *Las poblaciones indígenas de la actual Argentina: pasado y presente*, organizado por la Comisión Científica de Demografía Histórica de la AEPa y el IIGHI (CONICET). Resistencia, 28 y 29 de junio.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2004) *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*. Buenos Aires: MECyT-Proeibandes-UNICEF. En: <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD9/contenidos/experiencias/index.html>
- MUNILLA, DIANA y CAROLA GOLDBERG (2007) Los pueblos indígenas hoy. La experiencia de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas, ponencia presentada en taller interdisciplinario *Las poblaciones indígenas de la actual Argentina: pasado y presente*, organizado por la Comisión Científica de Demografía Histórica de la AEPa y el IIGHI (CONICET). Resistencia, 28 y 29 de junio.
- PALMER, JOHN (2005) *La buena voluntad wichi. Una espiritualidad indígena*. Formosa: APCD, CECAZO, EPRAZOL, Franciscanas Misioneras de María, Parroquia Nuestra Señora de la Merced, Tepeyac; Salta: Asociacion, FUNDAPAZ.
- POLINSKY, MARIA y OLGA KAGAN (2007) Heritage Languages: In the 'Wild' and in the Classroom, en *Language and Linguistics Compass* 1/5: 368-395.
- VALDÉS, GUADALUPE (2000) The teaching of heritage languages: an introduction for Slavic-teaching professionals. En: Olga KAGAN y Benjamin RIFKIN (eds.) *The learning and teaching of Slavic languages and cultures*, 375-403. Bloomington, IN: Slavica.

RACIONALIDAD DE LOS SABERES EDUCATIVOS MAPUCHES APOYADA EN LA MEMORIA SOCIAL DE LOS *KIMCHES*¹

Daniel Quilaqueo Rapimán
Núcleo Milenio CIECII
Universidad Católica de Temuco

RESUMEN

Los saberes educativos mapuches, utilizados en la formación de los niños, niñas y jóvenes, se apoyan en contenidos socioculturales, métodos específicos y valores. Para ello, se recurre a la memoria social de las familias y de las comunidades, es decir, a una racionalidad que les ha dado sentido y éxito para organizarse en las distintas territorialidades que han ocupado. Esta concepción de educación se aborda desde la coherencia que los *kimches* (sabios portadores del conocimiento social, cultural y educativo) le otorgan a sus discursos educativos, que no son reconocidos en el contexto escolar, no obstante, la existencia de instrumentos jurídicos nacionales e internacionales que reconocen el derecho de incorporar sus saberes y conocimientos al medio escolar. Esta investigación contó con la participación de 30 *kimches*, cuyos discursos se categorizan mediante la Codificación Abierta de la Teoría Fundamentada y manifiestan, como resultado, las categorías conceptuales *Kimeltuwün* (acción educativa), *Kimün* (saberes) y Prácticas Socioculturales.

Palabras clave: Saberes educativos mapuches. Formación de persona. Racionalidad *kimche*.

RATIONALITY OF MAPUCHE EDUCATIONAL KNOWLEDGE SUPPORTED ON THE SOCIAL MEMORY OF *KIMCHES*

ABSTRACT

The Mapuche educational knowledge used in children and teenager formation is based on sociocultural contents, specific methods, and values. This process is possible by means of social memory of families and communities, i.e. through a rationality that has given them sense and success to organize themselves in the different territories. This comprehension about education is discussed from the logic given by *kimches* (wise

¹ Este artículo presenta resultados del proyecto Fondecyt Regular N° 1085293, desarrollado en el Núcleo Iniciativa Científica Milenio, “Centro de Investigaciones en Educación en Contexto Indígena e Intercultural”, Universidad Católica de Temuco.

man/woman who carries educational, cultural, and social knowledge) to their educational discourse, which is not recognized at school, in spite of having legal instruments, both national and international, that recognize the right to include their knowledge in the school context. Participants of this research were 30 *kimches* whose discourses were categorized through Open Coding of the Grounded Theory, resulting in conceptual categories of *Kimeltuwün* (educational action), *Kimün* (knowledge), and Sociocultural Practices.

Key words: Mapuche educational knowledge. Person formation *Kimche* rationality.

INTRODUCCIÓN

Los saberes educativos mapuches, vitales para su desarrollo como pueblo, subsisten entre las familias y en las distintas comunidades territoriales.¹ Son saberes que misioneros católicos dieron a conocer durante la colonización española, al mismo tiempo que los *logkos* (jefe de comunidades) les reclamaban el uso de la lengua *mapunzugun* en la evangelización de sus hijos (Molina, 1778; Housse, 1939; Latcham, 1924; Nogglér, 1972; Bradford, 1976; Bengoa, 1987). Posteriormente, con la creación de la escuela de las misiones católicas y protestantes y la escuela pública, a fines del Siglo 19, y pese a la demanda de los *logkos*, los saberes educativos mapuches no fueron considerados en el currículum escolar. Al contrario, y al igual que lo ocurrido con los pueblos indígenas de América Latina, la escuela impuso el modelo de castellanización, como el principal medio de integración de los niños y niñas indígenas a los estados nacionales, modelo que se ha justificado con la idea de modernización (Yanez, 1988). En efecto, se implantó una educación monolingüe y monocultural que favoreció a los hijos de colonos que se instalaban entre las comunidades mapuches. Desde entonces, los *logkos* y los padres de familias han solicitado al Estado y a la Iglesia Católica la inclusión de sus saberes educativos, conjuntamente con los saberes de la escuela para la formación de sus hijos (Nogglér, 1972; Quilaqueo, 1994 y 2006).

Sin embargo, desde 1993, la Ley Indígena N° 19.253, en Chile, y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en el plano internacional, plantean la inclusión de los saberes culturales indígenas a las escuelas con población indígena. La Ley Indígena y el Convenio 169, ratificado por Chile en el año 2009, son instrumentos jurídicos que proponen una educación intercultural (CONADI, 1993; OIT, 1989). Esto significa que es legal la incorporación del conocimiento educativo mapuche en las escuelas instaladas en sus comunidades y en las escuelas situadas en los nuevos contextos de vida² mapuche.

¹ La comunidad territorial se refiere al concepto de *colectividad histórica* que se utiliza generalmente para referirse a los mapuches como grupo étnico. De acuerdo con Schnapper (1998), este concepto es más pertinente para designar lo que se denomina habitualmente como *grupo étnico*. Para el caso de las *territorialidades mapuches*, el concepto de colectividad histórica permite explicar la ocupación geográfica del territorio, puesto que el aspecto sociocultural y saber geográfico mapuche permite designar las comunidades, por ejemplo, las denominaciones territoriales como la zona Pewenche, Lafkenche, Picunche y Williche de acuerdo con los Puntos Cardinales.

² Se denomina nuevo contexto de vida mapuche al asentamiento en el medio urbano como efecto de la emigración y, en las dos últimas décadas, en el medio rural, como

En investigaciones sobre educación intercultural en contexto mapuche, se muestra que las familias de las comunidades reclaman una mejor calidad de educación y la incorporación de conocimientos socioculturales mapuches a la vida escolar (Loncón, 1997; Mineduc, 2003; Vial, 2005; Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005; Quilaqueo, 2007). La incorporación de los saberes educativos admite una base epistemológica que da cuenta de la sabiduría que proviene de las propias personas que portan el conocimiento educativo y cultural mapuche. Sin embargo, al mismo tiempo, esto implica considerar la racionalidad que le ha permitido al pueblo mapuche subsistir como personas, familias y comunidad con una identidad cultural propia (Quilaqueo, Quintriqueo, Catriquir y Llanquino, 2004). Las personas formadas a partir de saberes y conocimientos culturales lo han hecho mediante mitos, leyendas, cuentos y la historia de la ascendencia paterna y materna de cada persona; es decir, mediante hechos y contenidos de la memoria familiar y de las comunidades (Quilaqueo, 2007). Entre las personas que cultivan estos conocimientos, se reconoce al *kimche*, quien conoce los saberes educativos, los aspectos sociales y culturales de las familias y de las distintas comunidades territoriales, a partir de lo que ellos denominan *kuifike zugu*. El *kuifike zugu* se traduce como temas principales del conocimiento ancestral y se puede asociar con el concepto de memoria social.

En este artículo, se presentan tres categorías principales de los saberes educativos mapuches: *kimeltuwün*, *kimün* y prácticas socioculturales, que se establecieron mediante la Codificación Abierta de la Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 1967; y de Strauss & Corbin, 2002). Además, se considera, por un lado, la crítica epistemológica en la desigualdad de oportunidades (Van Haecht, 1999) y, por otro, una explicación fundada en el paradigma de la identidad cultural (Bajoit, 2003) como principales enfoques teóricos. El propósito es llegar a conformar un cuerpo de proposiciones teóricas para articular una teoría que contenga los conocimientos y saberes educativos propios de las comunidades mapuches en el contexto de las territorialidades abordadas en el estudio.

resultado del programa de restitución de tierras, por parte del Estado, en nuevas localidades fuera de la comunidad consanguínea.

MARCO TEÓRICO

El enfoque teórico general, en que se enmarca este trabajo, se refiere a las lógicas de estudios socioeducativos (Colom, 1992) tanto mapuches como no mapuches. En estudios realizados por investigadores de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, actualmente investigadores del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII), se ha presentado el concepto de acción educativa denominado *kimeltuwün* (Quilaqueo et al. 2005). El *kimeltuwün*, según el testimonio de los *kimches*, es un proceso de aprendizaje-enseñanza entre dos o más personas que tienen intención de comprender y aprender un contenido respecto de la naturaleza y del medio social o espiritual (Quilaqueo y Quintriqueo, 2007). Para Quintriqueo (2005), es un enfoque primordial utilizado para guiar la formación de los niños, niñas y jóvenes. El proceso se fundamenta en cinco principios: 1) el *kümeyawal ta che*, definido como actitud y relación de respeto que idealmente se debe establecer entre los miembros de la familia y las comunidades mapuches; 2) el *yamüwal ta che*, representado por una relación de estima y de reconocimiento entre personas de un mismo grupo parental y de la comunidad mapuche en general; 3) el *küme rakizuam ta nieal*, definido como principio que considera el conocimiento de formación que permite asumir la concepción de la persona al interior de la familia y en la comunidad; 4) el *küme che geal*, reconocido como enfoque evaluativo para determinar si la persona actúa solidariamente dentro del grupo parental; 5) y el *kim che geal*, definido como principio que guía la formación de la persona.

Desde una perspectiva sociológica, considerando las proposiciones de Bajoit (2003), se puede señalar que no es posible comprender la vida social actual de los pueblos indígenas si no se pone al sujeto individual como elemento central, donde la vida social implica obligaciones de las comunidades sobre los individuos que forman parte de ella. Esta perspectiva intenta explicar las conductas mapuches colectivas, el orden y el cambio en las comunidades a partir del conocimiento de los *kimches*. Los sujetos mapuches, que a la vez son sujeto y objeto de sus relaciones sociales, buscan construir y realizar su identidad personal mediante intercambios que le permiten comprender la vida social.

Una de las proposiciones de Bajoit plantea que “la vida social implica apremios del colectivo sobre los individuos que forman parte de éste” (2003:31). Esto indica que es urgente considerar los saberes educativos mapuches como saberes vitales para su desarrollo como pueblo. Debido a que no se han resuelto los problemas que implica la escolarización

descontextualizada de las escuelas que están ubicadas en las comunidades, el saber educativo mapuche está en peligro. Esta situación puede ser equivalente a dificultades económicas y sociales, ya que los saberes educativos mapuches presentan una racionalidad que le ha permitido procrearse como pueblo y vivir como tal en comunidades territoriales, comunidades consanguíneas y en familias (Da Silveira, et al., 2002); es decir, una proyección social con conocimientos culturales propios enseñados a niños, niñas y jóvenes.

El concepto de racionalidad en el campo de las ciencias sociales ha estado vinculado con el estudio de las sociedades, sus culturas y su proyecto de vida. En este artículo, el concepto de racionalidad se considera como el medio por el cual la persona busca garantizar y adecuar sus creencias y acciones al contexto, con el objeto de que sea una base segura que le permita tener razones suficientes y válidas para justificar dichas creencias. Esto quiere decir que se espera que exista una aceptación general, común entre las personas de las comunidades y que simbolice el reconocimiento de la fundamentación y explicación de sus acciones en el medio social (Ramírez, 2001). Desde una perspectiva política, la racionalidad es la adecuación de nuestras creencias a la realidad, ya que proporciona una base segura al acierto de nuestras acciones y hace posible el consenso entre los individuos, sin decidir de antemano si correspondería a una facultad específica, separadas de otras (Villorio, 1988).

El concepto de racionalidad de la educación mapuche está asociado con la noción de conocimiento como construcción y uso social que se le da. Al respecto, tanto la educación escolar como la educación mapuche desempeñan una función vital, porque posibilitan que el sujeto mapuche acceda a los códigos de la racionalidad en un contexto de diversidad sociocultural determinado. Desde esta perspectiva, Habermas considera racional "...a la persona que interpreta sus necesidades a la luz de los estándares de valor, aprendidos en su cultura; pero sobre todo, cuando es capaz de adaptar una actitud reflexiva frente a los estándares de valor con que interpreta sus necesidades" (1987:27). Por otro lado, desde la perspectiva de Giroux (2004), si la racionalidad en la educación ciudadana va a revitalizarse a sí misma en favor de la creación de una sociedad más digna y más justa, tendrá que liberarse de la carga de su propia historia intelectual e ideológica. Para hacer esto "...tendrá que desarrollar una nueva racionalidad y una nueva problemática para examinar la relación entre las escuelas y la sociedad" (Giroux, 2004:216). Esta nueva racionalidad permitiría reformular la educación mapuche y la educación escolar en su propio contexto, analizando el pasado, presente y futuro e

indagando en las complejas relaciones entre el conocimiento y poder dominante desde un pensamiento basado en el diálogo intercultural.

De este modo, la racionalidad es "...un conjunto específico de supuestos y prácticas sociales que median las relaciones entre un individuo o grupo con la sociedad amplia" (Giroux, 2004: 218). Así, subyacente a cualquier modo de racionalidad, como en la educación mapuche, se encuentra un conjunto de intereses que definen y califican cómo se manifiestan ante los demás. Es un punto de vista epistemológico, en el que los conocimientos, creencias, expectativas y tendencias que definen la racionalidad de la educación mapuche condicionan y son condicionados por las expectativas en las que se plantean hoy día. En términos de Gasché (2001), esto se reconoce como doble racionalidad en las actividades socioculturales de las comunidades indígenas, "...donde co-existen una lógica universal y una racionalidad vernácula, vinculada a las creencias" (Amado y Borzone, 2006: 12).

Para el análisis, como enfoque epistemológico, este trabajo presenta los saberes educativos mapuches basado en la perspectiva teórica de indagar con los mismos individuos, considerándolos simultáneamente como objeto y sujeto de sus relaciones sociales, para explicar las conductas colectivas relacionadas con dichos saberes desde la memoria social (Montesperelli, 2004). Además, como crítica epistemológica, es planteada como desigualdad de oportunidades (Van Haecht, 1999); es decir, lo que constituye diferencia y lo que constituye desigualdad. En términos de Lahire (2008), las condiciones históricas pueden transformarse en desigualdad social o cultural. En consecuencia, se trata de iniciar una explicación fundada en el paradigma de la identidad cultural (Bajoit, 2003).

Con respecto al concepto de memoria social, esta investigación se fundamenta en los trabajos sobre memoria colectiva e individual de Halbwachs (1970), Le Goff (1991), Sabourin (1997), Montesperelli (2004) y Quilaqueo (1994 y 2005). Al respecto, se consideran los siguientes aspectos de la memoria social mapuche: la continuidad y discontinuidad de los valores educativos, las regularidades sociales, los cambios sociales y los problemas conceptuales que supone la rearticulación de los diversos hechos sociales una vez descritos. Los *kimches* encuentran en la memoria social los saberes educativos por segmentos que cada uno utiliza de acuerdo con el tipo de conocimiento que se va a enseñar. Además, esto se observa en el *weupin*, definido como confrontación de saberes para construir conocimientos (Quintriqueo, 2005). Estos conocimientos poseen características comunes como productos humanos, es decir, como producto de la memoria no es sólo un acervo de conocimientos intrínsecos de cada

individuo, sino que se proyecta al exterior. Ésta se vuelve colectiva e inter-subjetiva al ser compartida, ya que va más allá de su objetivación (Berger y Luckman, 2002; Montesperelli, 2004).

Como conclusión, la memoria social ha sido la fuente principal de conocimientos y de la identidad sociocultural mapuche. En expresiones de Groshens (1986), aparece como un elemento indispensable en la producción de la identidad de una colectividad y, para la educación mapuche, es el espacio donde se pueden encontrar esquemas reguladores. Los principales elementos constitutivos de la memoria social de la educación mapuche, a partir de la condición social de los *kimches*, se encuentran en contenidos como el *zugu* o tema en castellano, en contenidos procedimentales como el *gübam* o formas de enseñar mediante tipos de consejos y en contenidos actitudinales como el saber escuchar y el saber respetar, por ejemplo (Quilaqueo, 2006).

El concepto de *kimche* ha sido definido como sabio, docto y erudito (Augusta, 1903; Erize, 1960) y, desde el punto de vista socioeducativo, como sabio portador del conocimiento educativo (Quilaqueo, 2005 y 2007). En efecto, el *kimche*, hoy día, puede definirse como la persona que posee conocimientos mapuches y no mapuches, cuyo objetivo es articular un discurso³ educativo (Quilaqueo et al., 2004; Quilaqueo 2006). Esto se puede constatar actualmente entre las distintas comunidades mapuches de Chile, ya que hay hombres y mujeres considerados *kimches* por sus conocimientos respecto de la educación mapuche (Alchao, Cariman, Ñanculef y Sáez, 2005). Estos sabios conocen métodos de enseñanza para entregar valores, sobre los cuales se fundamentan los saberes mapuches (Quilaqueo, 2006), por ejemplo, la actitud de aprendizaje que debe tener el niño o la niña, o la persona que debe asumir la condición de *kimche* cuando le corresponde enseñar (Quintriqueo, 2002; Cavières, et al., 2005). El uso que los *kimches* han hecho de los saberes educativos ha sido racional, porque no es sólo un conjunto de habilidades prácticas derivadas de la vida cotidiana, sino el resultado de una reflexión apoyada en el marco de una base sociocultural de la memoria social ancestral (Montesperelli, 2004) denominada *kuifike zugu* por los *kimches*.

³ Para identificar los saberes educativos, el concepto de discurso que se ha utilizado se entiende como un complejo de tres elementos interrelacionados e interdependientes entre sí: el texto y sus elementos constitutivos, la práctica discursiva que los hablantes realizan a través de los textos y la práctica social, donde tanto práctica discursiva como texto son modelados ideológicamente (Fairclough 1995; Van Dijk 1984, 1997 y Wodak 2003). En el contexto de familias y comunidades mapuches, el saber está asociado a prácticas discursivas y se desarrolla en relación con la territorialidad.

En la educación mapuche hay varios conceptos que se relacionan con la enseñanza y el aprendizaje; sin embargo, este trabajo se refiere principalmente al concepto *kimün*, que se define en general como saber (Augusta, 1903; Erize, 1960; Catrileo, 1995; Quilaqueo y Quintriqueo, 2007). Se traduce, además, como conocer, aprender, sentir y adivinar. La palabra *kimün* proviene de la raíz *kim*, que en su carácter de adjetivo significa sabido y entendido. Augusta, en su gramática, señala que *kim* "...es la radical del verbo *kimn*" (1903:138), que se traduce como saber, aprender y sentir. Así, la ante sílaba *kim* porta tres campos de significados. Uno de los significados se vincula con el conocimiento y el saber que, como sustantivo, significa sabiduría; otro de los significados se vincula con lo educativo, que incluye el binomio enseñar y aprender y, por último, otro significado dice relación con la idea de toma de conciencia y metacognición.

En ciencias sociales, para Foucault, "un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva..." (1997:306), mientras que para Lyotard (1994), refiriéndose al saber científico, éste no es todo el saber, ya que siempre ha estado en excedencia, en competencia, en conflicto con otro tipo de saber y, para resumir, este autor lo denomina saber narrativo. En tanto, Ogien conceptualiza el saber como saber de sentido común y como conocimiento corriente, puesto que son "...dos nociones que la sociología emplea a menudo como si fueran análogas" (2007:96). Desde el punto de vista de la educación, Zamorano, al considerar la relación entre saber y representación, lo asocia con la didáctica señalando que "...el conocimiento es el producto del acto de la ciencia y el saber, como una forma de gramática sobre la ciencia, que explica su origen, objetos y procedimientos" (2005:61). Estas acepciones subyacen en el desarrollo de la investigación de las cuales derivan los resultados.

METODOLOGÍA

El diseño utilizado para esta investigación es cualitativo. Este enfoque permite un intento de comprensión global y conceptualización del estudio del conocimiento educativo vernáculo mapuche. De acuerdo con Ruiz (1996), es necesario tener en cuenta dos características de este tipo de diseño. La primera obliga a tener una visión global del fenómeno que se va a estudiar, donde cada objeto de investigación puede ser entendido como un texto en un contexto y ambos deben ser abordados en su totalidad. La segunda característica es la que impulsa a no perder contacto con la realidad inmediata, puesto que la proximidad es un requisito indispensable. Para el desarrollo de esta investigación,

se parte del núcleo temático de los saberes educativos mapuches por parte de una muestra de *kimches*. La investigación está orientada a descubrir, captar y comprender una teoría, una explicación, un significado que permita reconstruir el proceso de formación de las personas y la representación de la educación mapuche. El diseño se apoya en la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) de Glaser & Strauss (1967), la cual es definida por Strauss y Corbin en 2002 como "...una teoría derivada de los datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación" (2002:13).

Con el fin de comprender la racionalidad de los saberes educativos mapuches, es necesario elaborar un cuerpo conceptual que se articule a través de proposiciones lógicas que lleven a la construcción de una teoría, ya que teorizar no sólo implica desarrollar o descubrir ideas (conceptos); sino que, además, formularlas mediante un modelo lógico, sistemático y explicativo. Así, una teoría implica un conjunto de categorías bien construidas, es decir, la interrelación de temas y conceptos a través de proposiciones que indican relaciones con el objeto de formar un marco teórico (Strauss y Corbin 2002). Sin embargo, de acuerdo con lo anterior, se debe aclarar que este marco teórico proviene de un modelo descriptivo propio y tradicional del enfoque de tipo investigativo cualitativo a un modelo conceptual teórico pertinente a los objetivos del estudio, lo que implica mayor capacidad de abstracción e integración de los resultados y hallazgos a otros contextos educativos similares. En este sentido, la conceptualización resultante del trabajo con la Teoría Fundamentada va más allá de un método descriptivo y sus limitaciones asociadas a la fiabilidad y generalización (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006).

Para la recopilación de los datos, se aplicó una entrevista semiestructurada. La primera parte de la entrevista se centró en la percepción global del entrevistado sobre las características de la educación mapuche. La segunda parte se centró en descubrir las experiencias personales de los *kimches* como expertos de la educación mapuche. Las entrevistas fueron aplicadas en *mapunzugun* y los participantes fueron contactados mediante organizaciones mapuches y a través de familiares de estudiantes de la carrera de Pedagogía Intercultural en Contexto Mapuche de la Universidad Católica de Temuco.

El corpus está compuesto por el discurso de 30 *kimches* de las territorialidades *Lafkenche, Naqche, Pehuenche y Wenteché* de la región de la Araucanía. Los *kimches* entrevistados pertenecen a las comunidades de Huapi, Traiguén, Trapilhue, Paliwepillán, Sahuelhue, Cumcumñaqui y Huentelar. Las entrevistas fueron transliteradas al castellano formal. Tres son las razones teóricas para trabajar con esta muestra: el conocimiento

educativo está validado en la memoria social mapuche que los *kimches* conocen; los conocimientos de los *kimches* permiten dar una interpretación adecuada sobre el saber educativo presente en las familias mapuches de estas territorialidades; y, por último, al describir los principales saberes educativos, se apela a los valores desde la lógica cultural mapuche que subyace en el discurso de los *kimches* (Quintriqueo, 2002).

El análisis de la muestra tiene en cuenta la lógica de construcción de conocimiento que se manifiesta en el discurso en *mapunzugun* de los *kimches* (Quilaqueo, et al., 2004). Además, como estudio de problemas sociales relevantes, éste considera una postura crítica e interdisciplinaria, ya que se tiene en cuenta particularmente la relación existente entre el discurso y las comunidades en un contexto socioeducativo (Colom, 1992). Al mismo tiempo, puede ayudar a fijarse en todos los niveles y dimensiones del discurso. Finalmente, descubre lo implícito, lo que está escondido y que, por algún motivo, no es inmediatamente obvio en las relaciones de dominación discursiva o de sus ideologías subyacentes (Wodak, 2003). En la aplicación de las entrevistas a los *kimches*, el argumento metodológico se apoya en la saturación empírica de contenido (Valle, 1997; Pires, 1997). De acuerdo con esto, las categorías conceptuales del saber educativo consideran otras dimensiones presentes en el discurso de los *kimches*, se trata de dimensiones que se sitúan en un *continuum* de propiedades valóricas presentes en la memoria social (Halbawch, 1970; Sabourin, 1997).

De acuerdo con el diseño teórico metodológico, es importante considerar como eje articulador del proceso de codificación y categorización teórica el Método Comparativo Constante (MCC). Este método es un procedimiento que sirve para interpretar textos, esto es cuando los intérpretes comparan una y otra vez de manera sistemática los códigos a medida que se van definiendo. Así, un investigador analiza datos para elaborar conceptos, al mismo tiempo que codifica, haciendo comparaciones de ocurrencias específicas de los datos (Flick, 2004). Es decir, el investigador refina estos conceptos, identifica sus propiedades, explora sus interrelaciones y los integra en una teoría coherente (Taylor y Bogdan, 1996).

Un segundo elemento articulador del proceso y asociado al anterior es la Saturación Teórica (ST). Esto ocurre cuando las comparaciones no arrojan nuevas relaciones o nuevas propiedades de los datos. En ese momento, se llega a la etapa de ST, donde el muestreo teórico comienza a definir su término y ya no es necesario realizar más entrevistas ni observaciones, porque los datos comienzan a tornarse repetitivos y no se obtiene nada nuevo, emprendiéndose, entonces, el proceso de retirada del campo. Uwe Flick señala que "...el muestreo e integración de material nuevo se acaba

cuando la saturación teórica de una categoría o grupo de casos se ha alcanzado, es decir, cuando no surge ya nada nuevo” (Flick, 2004:79). En síntesis, se utiliza un marco de referencia teórico-metodológico pertinente para la sistematización de saberes y conocimientos mapuches que permite articular aquellos aspectos teóricos expuestos en el discurso de los *kimches*, todo esto para establecer categorías susceptibles de ser incorporadas al currículum de escuelas que están en contextos mapuches.

Por su parte, el diseño cualitativo, admite cambios durante el transcurso de la investigación con el fin de acercarse lo más posible a la comprensión del fenómeno en cuestión; Ruiz (1996) señala que se intenta comprender en su totalidad el objeto de estudio, nunca fragmentado o aislado del contexto. En términos de Sandín, es necesario comprender e incorporar el conocimiento de los *informantes* (en este caso los discursos de los *kimches*) y lograr que éstos hablen por sí mismos acercándose a su experiencia particular desde los significados y la visión del mundo que poseen (Sandín, 2003). Para ello, se recurre a la elaboración de categorías que se relacionen por medio de proposiciones e hipótesis para formar la teoría.

MUESTRA

Para la selección, se utilizó un muestreo intencional, partiendo de un criterio estratégico. En este caso, se decide por los que, por su conocimiento de la situación o del problema a investigar, demuestran ser los más idóneos y representativos de la población que se va a estudiar (Ruiz, 1996). En tanto, la segunda modalidad de muestreo apunta a la construcción de una teoría mediante la recolección, codificación y análisis de los datos donde el investigador decide qué datos recoger y dónde encontrarlos, ya que, más que preocuparse por el número o su selección al azar, se preocupa por la información más relevante para el concepto o teoría buscada. De esta manera, la muestra está constituida por 15 hombres y 15 mujeres *kimches* residentes en la región de la Araucanía, en Chile, cuyas edades fluctúan entre 45 y 85 años. La mayoría de los participantes son casados con un cónyuge mapuche. El 64% de ellos ha completado, al menos, cuatro años de enseñanza básica; un 25% no ha sido escolarizado o bien sólo ha completado hasta el primer año básico; y un 12% no ha asistido a la escuela. Más de la mitad de la muestra (21) ha sido miembro de organizaciones mapuches y cuatro de ellos han desempeñado roles de liderazgo. El estatus económico de la muestra es bajo y medio bajo.

Para controlar la calidad de la investigación, se usa la triangulación propuesta por Denzin (1978). Se aplica la triangulación de datos diferenciados, que fueron recogidos y analizados en tiempos y espacios diferentes (Ruiz, 2003), debido a que los *kimches* de la muestra pertenecen a distintas comunidades territoriales, lo que implica algunas diferencias en sus saberes debido a su entorno sociocultural y natural. Finalmente, se utiliza la triangulación de investigadores desde el punto de vista de la sociología y la pedagogía, lo que constituye núcleos de intercambio tanto de experiencia como de conceptos teóricos y perspectivas de discusión y análisis (González, 1997). Es decir, la triangulación entre investigadores parte del hecho de que, como equipo, presenta potencialidades y debilidades, lo que posibilita un ensamblaje que fortalece todos los recursos disponibles en la investigación.

RESULTADOS

Basándose en la Codificación Abierta, emergieron tres subcategorías que están representadas en una red conceptual, como recurso gráfico, para la interpretación de los resultados (Figura 1). El análisis se realiza a partir de los datos de cada código de las subcategorías y su frecuencia de uso, a partir del proceso de codificación teórica (Tabla 1). Como principales subcategorías, surgen el *Kimeltuwün* (proceso y acción educativa mapuche), el *Kimün* (saberes y conocimientos) y las Prácticas Socioculturales. Son subcategorías que, a la vez, están contenidas en la categoría central de Saberes Educativos Mapuches. Aquí se consideran sólo las subcategorías cuyos códigos han alcanzado la saturación teórica.

En la red de datos de la Figura 1, se observan tres subcategorías como parte fundamental de la categoría Saberes Educativos Mapuches: *kimeltuwün*, *kimün* y prácticas socioculturales. La subcategoría *kimeltuwün* contiene los códigos conceptuales de enseñanza *kimche*, con un 26,8%; formación en la niñez, con un 45,2%; y formas de construcción de conocimientos, que representa un 28,0%. En la subcategoría *kimün*, el *küpan* es parte de los contenidos enseñados y representa el 36,1%; el *tuwün*, asociado al contenido del *küpan*, es parte de los principales contenidos enseñados, con el 24,2%; el código de oficios enseñados representa el 39,7%, porque contiene y explica los dos contenidos de los códigos de *küpan* y *tuwün*. La subcategoría prácticas socioculturales es consecuencia, principalmente, del código de creencias en *günechen*, que alcanza la mayor frecuencia, con un 60,8%; las prácticas sociales, por su parte, alcanzan un 21,6%; y las ceremonias, el 17,6%.

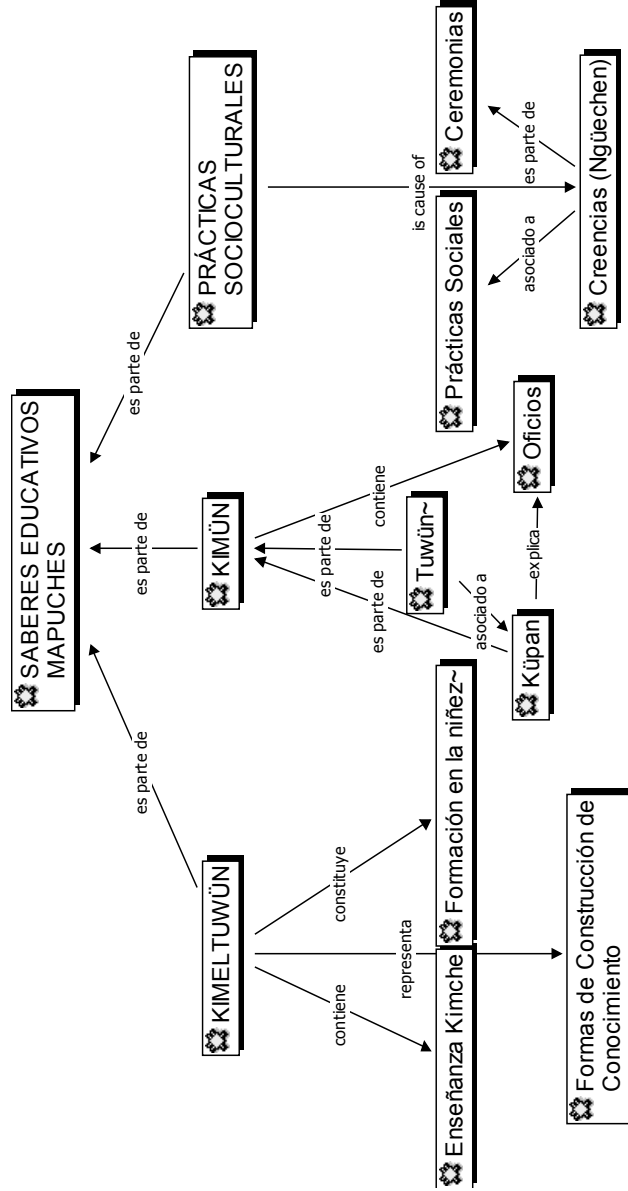
Tabla 1. Frecuencias de uso de los códigos de las subcategorías kimeltuwün, kimün y prácticas socioculturales

Kimeltuwün		Kimün		Prácticas Socioculturales	
Enseñanza <i>Kimche</i>	26,8 %	<i>Kúpan</i>	36,1 %	Prácticas Sociales	21,6%
Formación en la niñez	45,2 %	<i>Tuwün</i>	24,2 %	Ceremonias	17,6 %
Formas de construcción conocimiento	28,0 %	Oficios	39,7 %	Creencias en <i>Günechen</i>	60,8 %
Total	100 %	Total	100 %	Total	100 %

Fuente: elaboración propia, mediante el software Atlas-ti 5

A continuación, se realiza una descripción de los conceptos fundamentales (como subcategorías de los saberes educativos mapuche), revelados en el trabajo de campo. Son saberes y conocimientos educativos surgidos desde las entrevistas con *kimches*, que son los principales actores de la educación familiar mapuche.

Figura 1. Red de datos de Saberes Educativos Mapuche



SUBCATEGORÍA *KIMELTUWÜN*

El concepto *kimeltuwün* se define como acción educativa que implica un proceso de aprendizaje y enseñanza entre dos o más personas que tienen intención de abordar un contenido de aprendizaje. Sintetiza el proceso educativo mapuche que aborda aspectos tales como quiénes aprenden, cómo y qué se enseña considerando la edad del niño y de la niña. Este proceso incluye elementos (códigos) como la responsabilidad familiar en la enseñanza y la exclusividad de los padres y abuelos en la entrega de conocimientos cotidianos para la formación de la persona. Los conocimientos son de tipo práctico, acompañados de consejos que abordan cuestiones valóricas, míticas e históricas ancestrales. De la categoría *kimeltuwün* se desprenden tres conceptos: formación en la niñez, formas de construcción de conocimientos y enseñanza *kimche*.

En la categoría recién mencionada, el concepto de formación en la niñez es el que se presenta con mayor frecuencia entre los *kimches* entrevistados, con un 45,2 %. Se define a partir de la entrega constante de consejos, donde un tipo de conversación denominado *güxam* constituye la base del método de enseñanza. Ante la pregunta ¿qué temas se abordan para que aprendan los niños?, un *kimche* indica que “se le habla en mapunzugun, se tratan temas acerca de la convivencia: vivir bien, cuál es la forma correcta de pedir a *günechen*. Eso es lo que se enseña...” (Entrevista 28, 48:36). Es decir, la base de la enseñanza es un contenido de la vida cotidiana y simbólico espiritual sobre *günechen*. En cuanto a cómo se entregaba la formación de los niños y niñas en épocas pasadas, se señala que “Se le comparaba con otro joven o niño de su misma edad o de más edad, para que él se sintiera diferente al otro. Así, uno se daba cuenta que era distinto al otro y elegido para ser guiado por un *kimche* que tenía la sabiduría” (Entrevista 22, 42:35).

En relación con las formas de construcción de conocimientos, la frecuencia en que se presenta es de un 28 %; se explicitan estrategias y métodos utilizados, principalmente, la comprensión. Comprensión e interpretación es lo que los *kimches* utilizan para explicar la realidad de la vida cotidiana y la construcción de conocimientos de los niños. En este sentido, la interpretación de sueños (*peuma*) funciona como fuente de conocimiento. Al respecto, una madre que no conocía la forma de enseñar a sus hijos en la tradición mapuche, al casarse e integrarse a una familia de una determinada comunidad explica su experiencia de aprendizaje mediante sueños, especificando que “...en el sueño le dicen a uno cómo realizar un trabajo,...un consejo a los hijos. De esta manera esa persona sabrá cómo hacer...”. Esta madre explica la situación vivida señalando que

“...llegué a sufrir harto y se reían de mi, me decían que era señora *wigka*. Yo lloraba mucho y me sentía muy mal, pero, una noche soñé y, así, aprendí y ahora conozco las costumbres mapuches como hacer *gübam*, por ejemplo” (Entrevista 10 [10:12]).

Este método de enseñanza es conocido como *gübam* y corresponde a una forma de consejo formativo de carácter temático entregado durante la niñez y la adolescencia. Se observa que los padres y los familiares más cercanos intervienen en la formación durante la niñez, señalándose que “...el hombre y la mujer, la madre o el padre tienen la misma obligación de entregar el *gübam*...”. Sin embargo, se recalca en los discursos de los *kimches* que “...esto antes también era relativo, puesto que si en una familia uno de los padres tenía más conocimiento, ésta persona era la encargada de dar *gübam*...” (Entrevista 19 [140:142]). Es decir, se buscaba formar a los niños con la persona que poseía mayores conocimientos socioculturales del grupo familiar y de la comunidad.

El concepto de enseñanza *kimche*, con el 26,8 %, se define a partir de la comprensión e interpretación del discurso educativo de los *kimches*, que ellos denominan pensamiento educativo mapuche. El pensamiento educativo se refiere a una lógica de cómo construir con los niños, niñas y jóvenes los conocimientos educativos. El *kimche* lo denomina *pensaduría*, la cual se entiende como la manera que él tiene de representar la racionalidad de lo que explica, porque engloba aspectos sociales y culturales en el contexto de las actuales relaciones interculturales e interétnicas. Esta reflexión del *kimche* se refiere esencialmente al aprendizaje que puede lograr una persona sobre hechos que se comunican a partir de la memoria social como el *kuifike zugu*. En relación con esto, se asegura que *sólo puede enseñar el que aprende*. De aquí se desprende que, para aprender, la persona debe observar, escuchar y preguntar. Los *kimches*, en su mayoría, afirman que “...el verdadero *kimche* puede llegar a la esencia del conocimiento mapuche, puesto que conoce un método para reconstruir el conocimiento recurriendo a etapas retrospectiva de tiempo pasado o *kuifi*” (Entrevista 10 [10:12]).

Desde la perspectiva de la enseñanza de los *kimches* se pueden conocer aspectos vitales que reflejan la identidad mapuche tales como *mapunche*.¹ Con respecto los términos mapuche y *mapunche*, en estudios anteriores

¹ El concepto *mapunche* aparece en los textos de Campos Menchaca (1972: 29), cuando señala que “...don Alonso de Ercilla inventó la palabra *araucano*, tomándola del nombre del fuerte; la palabra pasó después a designar la raza de los mapuches, su idioma y su territorio, tanto que da lo mismo ahora decir *mapuche* o *araucano*. Los indígenas despreciaron esa denominación por provenir de los *huincas* y siguen llamándose *mapuche* o *mapunche*”.

con *kimches*, se señala que "...son dos denominaciones que los mapuches han utilizado para referirse a sí mismos, de acuerdo a la manera de relacionarse, tomando en cuenta la ascendencia parental y su relación con el entorno natural, social, espiritual y la explicación a través del lenguaje respecto del territorio que ocupan" (Quilaqueo, 2005:25). Es decir, el término *mapunche* se refiere a cómo un mapuche asume su identidad territorial y familiar como *gente de la tierra*. Por lo tanto, esta categoría explica las áreas de conocimientos que enseñaba el *kimche* a los jóvenes. De esta manera, se identifica el comportamiento como un aspecto primordial, más precisamente, el hecho de *saber comportarse*. La finalidad de esta enseñanza ha sido mostrarse como ejemplo ante las demás personas, puesto que "...de esta forma se comunican, se pide ayuda, se entregan buenos pensamientos, un buen uso del lenguaje y una buena actitud para tener un comportamiento adecuado. Eso decían nuestros antepasados..." (Entrevista 30 [30:2]).

SUBCATEGORÍA KIMÜN

El concepto *kimün* revela, en general, el saber mapuche en los distintos campos del desarrollo humano (social, cultural, económico, entre otros). No obstante, para conseguir el objetivo de este estudio, se considera la construcción de conocimiento como saberes educativos. Asimismo, se pueden clasificar los distintos saberes con respecto a la naturaleza, la sociedad, la lengua, la salud, las formas de organizar la comunidad, las condiciones y los pasos (métodos) para formar una *machi*, una partera, etc. Desde un punto de vista más práctico, de la vida cotidiana, se encuentran todos los saberes de los oficios, que se mencionan con mayor frecuencia en esta subcategoría, un 39,7 %, por ejemplo, la textilera y la agricultura. Sin embargo, en este trabajo consideramos los saberes educativos más relevantes de la organización familiar y de la comunidad: los conocimientos de *küpan* y de *tuwün*. Estos dos conceptos sintetizan la construcción del conocimiento para los niños y, al mismo tiempo, se consideran hitos familiares para reconocerse como mapuches y *mapunches*, según sea el grado de conocimiento sociocultural de la persona y la territorialidad a la cual pertenezca.

El concepto *küpan*, con el 36,1%, distingue los aspectos de ascendencia familiar paterna más importante de la categoría *kimün*. Se señala que es un *conocimiento primordial* que debe poseer un sujeto sobre su ascendencia familiar. De esta forma, cuando a los niños se les enseña mediante un *gübam*, se les instruye sobre los distintos grados de parentesco y los

distintos tipos de *az* o rasgos de personalidad de sus familiares, por ejemplo, "...en un *gübam* se le dice quienes eran sus tíos y abuelos, porque si uno no hace eso después los niños no saben quienes son sus familiares... enseñándole las principales características de ascendencia. Es decir, como a mí me enseñaron..." (Entrevista 06 [63:63]).

Por su parte, el concepto *tuwün*, con el 24,2%, en términos más generales, se refiere al origen materno-territorial de un individuo, sin embargo, implica muchos aspectos más del territorio en el cual se desenvuelve el sujeto. Según los *kimches*, se refiere al conocimiento del origen geográfico del individuo con respecto a sus antepasados. Un ejemplo del uso de este concepto se observa en el siguiente discurso: "...sí, como lo ha dicho el *peñi* [hermano] que anda con Usted. Usted escuchó que mencionó de donde provenía él. Ha dicho que viene del lado del mar y nosotros diremos vino una visita que proviene del lado del mar: es *lafkenche*. Esa es la información que voy a tener ahora" (Entrevista 13 [169:169]). Es decir, lo que el *kimche* recalca es el conocimiento territorial que él tiene de la comunidad *lafkenche* o comunidad del lado del Océano Pacífico.

SUBCATEGORÍA PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES

En las prácticas socioculturales se expresa que en cada persona subyace la creencia en un espíritu superior denominado *günechen*. Entre los *kimches* de la muestra de este estudio, la referencia a *günechen* es mayoritariamente frecuente, con el 60,8 %. A partir de esto, se puede distinguir un aspecto que es más religioso y otro que tiene un carácter más social. El concepto de religiosidad que se manifiesta se desprende de los principales ceremoniales y su frecuencia es de un 17,6 %, en el testimonio de los *kimches*; se destaca el *gijatun* (ceremonia socioreligiosa) y las oraciones de cada participante tales como el *gijatu*. Aquí, se destaca también el *awün* (saludo ceremonial y respeto a las personas) y el *misawün* (comida compartida en una reunión sociocultural). La religiosidad se expresa como gratitud y petición en el *gijatun* y se señala, por ejemplo: "Gran padre te pedimos que nos libres de enfermedades a todas nuestras familias y también a nuestros animales, te pedimos por nuestro futuro... Te agradecemos por el agua que tu das cada día, por el sol que nos siga iluminando..." (Entrevista 24 [104:104]).

Entre las características de las prácticas sociales, con una frecuencia del 21,6 %, se destaca el conocimiento construido para desarrollar los discursos *wewpin*, como un espacio para construir conocimiento. El

contenido se refiere al conocimiento ancestral de cada familia y comunidad, indicándose que el *wewpin* se realizaba "...sobre temas elegidos para la conversación en grupo o entre dos personas... Allí se producía una forma de interrogación entre los *kimches*, se preguntaban recíprocamente con respecto a la información o conocimientos que tenía cada uno sobre el tema elegido..." (Entrevista 16 [12:14]). Aquí se observa que el discurso se hace en tiempo pretérito para explicar lo que es el *wewpin* cuando se especifica que "...eso era lo que hacía la gente antes, la gente que sabía, la gente que hacía *gübam* (forma de consejo) por ejemplo, la gente más anciana, ellos eran los que llevaban adelante las conversaciones" (Entrevista 27 [12:14]). En este ejemplo, se pone énfasis en el carácter temático del *wewpin*, el conocimiento construido y la información o, como lo señala Morin (1999), es mediante el reencuentro con el pasado que un grupo humano encuentra la energía para enfrentar su presente y preparar su futuro. Además, se señala que el *wewpin* lo realizaban las *personas que tenían el conocimiento* mediante la estrategia educativa *gübam* (Quilaqueo, 2006). En los testimonios, se observa que, cuando se refieren a la gente más anciana, en realidad se están refiriendo a un *kimche*, persona que ha logrado ser reconocida como tal por las familias de una comunidad.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en cuanto a saberes educativos descritos mediante los conceptos *kimeltuwün*, *kimün* y **prácticas socioculturales** revelan que la educación mapuche utiliza contenidos socioculturales, socio religiosos, sobre la naturaleza y sobre relaciones sociales. Entre ellos, se identifican contenidos de saberes específicos de la educación familiar como el *küpan* y el *tuwün*. Esta información representa un primer acercamiento para la construcción de un cuerpo teórico-práctico que muestre los saberes y conocimientos educativos desde una lógica mapuche. En las últimas décadas, desde una perspectiva no mapuche, existen en general estudios centrados en la descripción etnográfica (Bradford, 1976) o sociohistórico (Bengoa, 1987) y de aspectos relacionados con creencias y relatos sobre mitos mapuches, desde una perspectiva lingüística (Kuramochi, 1988), sin ninguna vinculación entre la *lógica universal* y la racionalidad que subyace en el saber educativo mapuche. Siguiendo los estudios de Gasché (2004), al referirse a un modelo sintáctico de cultura, existe una *racionalidad oculta* en las creencias que originan la realización de ciertos actos y discursos míticos (ver también Amado y Borzone,

2006). En el caso mapuche, serían también actos y discursos míticos los que estarían vinculados a creencias e ideas de orden universal que configuran la existencia de una doble racionalidad. Esto se refiere a actividades de prácticas de la vida cotidiana, relacionadas con aspectos simbólicos sobre *günechen* y conocimientos universales de tipo biológico, físico, geográfico, o contenidos como los conceptos de *tuwün* y *küpan*.

De lo anterior se desprende que, hasta ahora, no se ha construido un sistema conceptual de saberes educativos y culturales mapuches pertinentes para que sean incorporados al currículum escolar. Desde esta perspectiva, la categorización realizada en este trabajo puede orientar la construcción de un marco teórico que haga explícita la relación del saber o *kimün* con la lógica de pensamiento cultural mapuche y no mapuche para elaborar, por ejemplo, un modelo pedagógico intercultural (Quilaqueo, 2007). De esta manera, se podría superar el problema del desconocimiento del saber educativo mapuche a partir de una nueva forma de relacionarse con el saber (Charlot, 1997; Beillerot, 1998). El objetivo final es incorporar ambas lógicas de pensamiento para plasmarlas en un currículum intercultural de escuelas ubicadas en contextos mapuches (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005). Es decir, es necesario contar con un currículum integrador que contenga ambas lógicas de pensamiento, puesto que "...si desde la escuela no se valoriza lo que cada uno es y sabe, los gustos e intereses personales, se estarán negando la identidad y el derecho a ser de cada uno" (Sagastizabal, 2006:87). De esto, surge la necesidad e importancia de reconocer y valorizar la lengua *mapunzugun*, ya que permite conocer la complejidad de las expresiones socioculturales de la identidad sociocultural mapuche. Esta idea, supone replantear el estado del conocimiento educativo propuesto en un currículo unidireccional y monocultural que, de acuerdo con Morín (1994, 2002 y 2004), tiende a la simplificación y fragmentación del conocimiento, causando incompreensión de la realidad e identidad de los sujetos, no permitiendo dar respuestas a la complejidad e incertidumbre de la vida. En términos de interculturalidad, todo esto exige una confrontación permanente de distintos puntos de vistas (Abdallah-Pretcheille, 1996), porque, la interculturalidad no se refiere a la incorporación del otro en lo propio, como en lo religioso, moral o ético, sino que busca más bien la transfiguración de lo propio y de lo ajeno sobre la base de lo común y en vista a la creación de un espacio común determinado por la convivencia (Fornet-Betancourt, 2001).

Así, las categorías conceptuales pertinentes a una lógica de pensamiento occidental de la educación podrían incorporar, a partir de los saberes y conocimiento mapuches que corresponden a contenidos conceptuales,

procedimentales y actitudinales (Bixio, 1997; Quilaqueo et al., 2004; Quintriqueo, 2007), saberes tales como el *küpan* y el *tuwün*, y valores como respetar y saber escuchar. Asimismo, se podría incorporar el procedimiento metodológico *gübam*, que se apoya en una lógica que le permite a la familia mapuche mostrar a sus hijos la entrega del conocimiento ancestral mediante consejos. Para entregar estos consejos, se recurre a procedimientos simbólicos que parecen irracionales (Wallerstein, 2005) para los no mapuches y, actualmente, también para muchos jóvenes mapuches, particularmente, el uso del *kuifike zugu*. Es así, ya que este procedimiento implica recurrir a la memoria social de la familia, de la comunidad consanguínea y de la comunidad territorial, desde el saber ancestral con las continuidades y discontinuidades que presenta. Este tipo de educación, sustentada en la memoria social, presenta dificultades a las nuevas generaciones, porque no poseen un buen conocimiento de la lengua *mapunzugun*. Todo esto influye negativamente en la comprensión de los valores educativos y en las regularidades del uso de los métodos sociales de formación, donde los cambios socioculturales que se observan crean problemas debido al desconocimiento de los diversos hechos sociales descritos desde la memoria social (Sabourin, 1997); Montesperelli, 2004; Quilaqueo, 1994 y 2005).

Para incluir los saberes educativos mapuches, teniendo en cuenta la problemática de la racionalidad, es necesario desarrollar nuevos enfoques pedagógicos y didácticos para la formación ciudadana (Giroux, 2004), los cuales podrían mejorar las relaciones entre los saberes de los grupos socioculturales presentes en el contexto de las comunidades mapuches. Así, al reconocer la doble racionalidad que los niños y niñas mapuches manifiestan en sus relaciones con los saberes, se podría evitar el choque psicosocial que se produce con la escolarización descontextualizada. Esto significa que en la investigación educativa, es necesario problematizar con la finalidad de estudiar las situaciones de doble racionalidad que los niños y niñas mapuches poseen, mediante un enfoque intercultural que plantee hipótesis, supuestos y preguntas, sin dejar de lado la matriz cultural occidental que, a su vez, es intercultural (Demorgon, 2000) y que, al mismo tiempo, está en función de las situaciones interpersonales e intergrupales en las cuales se presenta. En consecuencia, la investigación se debe plantear desde un enfoque intercultural histórico y estratégico fundamental para una comprensión más singular.

Desde la perspectiva de los *kimches*, la problemática de la racionalidad de los conocimientos educativos y los principios que han guiado la formación de los niños y niñas, les ha permitido, de acuerdo con las ideas de Wallerstein (2005), desarrollar su cultura y un tipo de relación social

entre familias y comunidades. En la educación mapuche, la racionalidad se presenta en lo que se ha denominado principios que guían la formación de la persona. En el marco teórico se han descrito cinco principios (Quintriqueo, 2005). Estos principios permiten racionalizar desde el punto de vista social y cultural lo que se enseña, por ejemplo, la actitud y relación de respeto, que idealmente se debe establecer entre los miembros de la familia y las comunidades mapuches definida como *kümeyawal ta che*, que se complementa con una relación de estima y de reconocimiento entre personas de un mismo grupo parental y de la comunidad mapuche o *yamüwal ta che*. Sin embargo, en relación con el saber, se propone el *küme rakizuam ta nieal*, como eje de formación que permite asumir la concepción de persona al interior de la familia y en la comunidad. Desde un punto de vista evaluativo de la formación, se reconoce a la persona que actúa con el grupo parental, pero esto se sintetiza en el principio *kim che geal*, que guía la formación de la persona sustentada en el conocimiento que trasciende lo social y cultural, y que se resume en el respeto a *günechen*, categoría que en este trabajo ha alcanzado la mayor frecuencia, un 60,8%. Esto permite plantear la hipótesis de la doble racionalidad de los saberes educativos mapuches, que se sustenta en la idea de hombre-naturaleza y aspectos simbólicos relacionados con *günechen*, ya que *günechen*, sería lo que le da sentido y utilidad a la educación y formación de las personas, es decir, lo que permite racionalizar los saberes. Considerando lo expresado por los *kimches*, la doble racionalidad se puede extender a lo que se realiza en las escuelas situadas en los nuevos contextos de vida mapuche. En síntesis, los principios descritos y la expresión *pensaduría* corresponden tanto a la explicación de la racionalidad de la educación mapuche a partir de la memoria social ancestral como a la explicación actual del comportamiento a partir de la educación mapuche de hoy.

Finalmente, desde una perspectiva sociológica, la vida social actual de las familias y comunidades se puede comprender si se considera al sujeto individual como elemento central, tal es el caso de los niños y niñas en formación, cuando la vida social implica obligaciones de las comunidades sobre ellos. De este modo, la vida social implica apremios de la familia y de la comunidad sobre los niños y niñas y se constata que los saberes educativos mapuches son vitales para la contextualización de la educación mapuche y del currículum escolar. Esta es una perspectiva que explica cómo considerar las conductas mapuches colectivas, el orden y el cambio en las comunidades a partir del conocimiento de los *kimches*. Los niños, niñas y jóvenes mapuches buscan construir y manifestar su identidad personal mediante intercambios que le permiten comprender la vida social

desde la memoria social para proyectar sus aspiraciones y esfuerzos personales, porque es en este reencuentro con el pasado que un grupo humano encuentra la energía para enfrentar su presente y preparar su futuro (Morín, 2002). Esto explicaría teóricamente la fidelidad a la ascendencia expresada por los *kimches*, para referirse al presente y a la necesidad de incorporar contenidos educativos mapuches en la educación familiar y escolar.

CONCLUSIÓN

La racionalidad de los contenidos socioculturales encuentra en la memoria social *kuifake zugu* procedimientos propios de métodos específicos para enseñar a los niños, niñas y jóvenes. Los contenidos valóricos y actitudes de los *kimches* son aspectos vitales de este tipo de educación sustentada en el entorno sociocultural de la familia y de su comunidad. El objetivo de categorizar los saberes educativos desde la lógica utilizada por los *kimches*, de acuerdo con las categorías conceptuales manifestadas, permite dar respuesta al problema de la coherencia que los *kimches* le otorgan a sus discursos educativos; es decir, una racionalidad de construcción del conocimiento que se fundamenta en una lógica cultural propia.

Desde un enfoque epistemológico de la construcción de los conocimientos educativos mapuches, se manifiesta que la memoria social de las comunidades y de las familias es la base para comprender la doble racionalidad que presentan los niños, niñas y jóvenes cuando participan en contextos externos a sus comunidades y medio familiar. Además, se pone en evidencia la necesidad de recurrir a la perspectiva teórica de indagar con los *kimches*, que son los sujetos portadores de los saberes culturales y educativos, puesto que su sabiduría y conocimientos permiten explicar las conductas colectivas relacionadas con el aprendizaje de los niños y niñas en el medio escolar.

Como crítica epistemológica a la desigualdad de oportunidades frente al acceso a los saberes no mapuches, la relación con los saberes desarrollados entre mapuches y no mapuches en el medio escolar se apoya todavía en la dominación cultural impulsada como política del Estado con la castellanización. La desigualdad de oportunidades se refleja en la monoculturalidad de la escuela como condición histórica que no logra superarse, aún cuando se propone un enfoque intercultural que busca la transformación de la cultura propia y la ajena, sobre la base de una nueva racionalidad educativa que apunte a la construcción de un espacio común de convivencia. En consecuencia, todo enfoque intercultural debe

considerar la identidad cultural de cada uno de los actores que conforman el contexto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996) *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.
- AMADO, B. y BORZONE, A. (2006) El concepto de la doble racionalidad en la educación. En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, pp. 20-26
- BENGOA, J. (1987) *Historia del Pueblo Mapuche*. Santiago de Chile: Ediciones Sur. Colección Estudios Históricos.
- BRADFORD, M. (1976) El sistema de valores del mapuche. En: *Estudios antropológicos sobre los mapuches de Chile sur-central*. (Recopilación e introducción: Dillehay, Tom). Temuco. Pontificia Universidad Católica de Chile, Sede Regional.
- COLOM, A. (1992) *Modelos de Intervención Socioeducativa*. Madrid: NANCEA S. A. de Ediciones.
- CORPORACIÓN NACIONAL DE DESARROLLO INDÍGENA, (1993) Ley Indígena. (Ley N° 19.253 D. of. 5° 10° 1993). Temuco: CONADI.
- DA SILVEIRA, Y.; MAHEUX, G.; SIMARD, D., QUILAQUEO, D. (2002) Construction de savoirs professionnels et échanges interculturels en contexte de formation des enseignants inuit et mapuche. En: *Collectif interculturel*. La revue de l'Institut de Recherche et de Formation Interculturelles de Québec, V. n° 2, pp. 167-185
- DEMORGON, J. (2000) *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris: Anthropos.
- DENZIN, N. (1991) *Interpretative Interaccionism*. (4ª Ed.) California. United States of America: Editorial Sage.
- FAIRCLOUGH, N. (1995) *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language*. London: Longman.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- FORNET-BETANCOURT R. (2001) Filosofía e interculturalidad en América Latina, Intento de introducción no filosófica. En: Heise M. (ed.) *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Inversiones Hathuey S.A.C., pp. 63-73.
- GASCHÉ, J. (2001) El reto de una educación indígena amazónica. En: *Cultura y Educación*, Vol. 13, pp. 59-72.
- GASCHÉ, J. (2004) Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuente de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En: *Red internacional de estudios interculturales*, Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://www.pucp.edu.pe/invest/ridei/index.htm>
- GIROUX, H. (2004) *Teoría y resistencia en educación* (sexta edición) Buenos Aires: Editorial Siglo XXI,
- GLASER, B. & STRAUSS, A. (1967) *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine

- GONZÁLEZ, M. J. (1997) *Metodología de la investigación social*. (1ª Ed.). Valencia, España: Editorial Aguacilara.
- HABERMAS, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa*, tomo I y II, Madrid: Editorial Taurus.
- HALBWACHS, M. (1970) *Morphologie sociale*. Paris: Armand Colin.
- HOUSSE, E. (1939) *Une épopée indienne. Les Araucans du Chili*. Paris: Librairie Plon.
- KURAMOCHI, Y., NASS, J. (1988) Kamarrikún. Valoración de la tradición y causalidad. *Actas de Lengua y Literatura mapuche*, N° 3, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad de la Frontera, pp. 26-56.
- LAHIRE, B. (2008) Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social. En: Tenti Fanfani, E. (compilador), *Nuevos temas en la agenda de la política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- LATCHAM, R. (1924) *La organización social y las creencias religiosas de los antiguos araucanos*. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes,
- LONCÓN, E. (1997) *Construyendo una Educación intercultural Bilingüe Mapuche. Propuestas y Desafíos*. Temuco: Sociedad Interdisciplinaria de Estudios y Desarrollo Social SIEDES.
- MINEDUC (Ministerio de Educación) (2003) *Orientaciones para la formulación de proyectos de mejoramiento educativo en el marco de la educación intercultural bilingüe*. Departamento de Educación Intercultural Bilingüe. Gobierno de Chile, División de Educación General.
- MOLINA, J. I. (1778) *Compendio de la historia geográfica, natural y civil del reyno de Chile*. Traducción de Domingo Joseph. Madrid, España: Antonio de Sacha.
- MORIN, E. (1994) *El método. El conocimiento del conocimiento*. (2ª Ed.) Madrid: Editorial Cátedra.
- MORIN, E. (2002) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (3a reimposición) Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión,
- MORIN, E. (2004) *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. (6ª Ed.) Barcelona: Editorial Seix Barral.
- NOGLER, A. (1972) *Cuatrocientos años de Misión entre los Araucanos*. Padre Las Casas, Temuco: Editorial San Francisco, 485 p.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT), (1989) Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes. En : *Revista América Indígena*, Volumen LVIII, Número 3-4, julio-diciembre 1996, pp. 37-56.
- QUILAQUEO, D. (1994) Participation Traditionnelle et Participation Provoquée. Les nouvelles communautés mapuche de deux provinces d'Argentine: Neuquén et Río Negro. *Mondes en Développement, de l'Institut de Mathématiques Appliquées ISMEA, tome 22, 1994, N°86, Paris. Pp. 17 – 26*
- QUILAQUEO, D. (2005) Educación Intercultural desde la Teoría del Control Cultural en Contexto de Diversidad Sociocultural Mapuche. En: *Cuadernos Interculturales*, Año 3, N° 4, Enero-Junio 2005. Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP). Universidad de Valparaíso, pp. 37-50.
- QUILAQUEO, D. (2006) Valores educativos mapuches para la formación de persona desde el discurso de kimches En: *Estudios Pedagógicos XXXII*, N° 2; Valdivia, pp. 73-86.
- QUILAQUEO, D. (2007) Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural. En: *Educar*, Curitiba, N° 29, p. 223-239, 2007. Brazil: Editora UFPR.
- QUILAQUEO, D., QUINTRIQUEO, S., CATRIQUIR, D. y LLANQUINAO, G. (2004) Kimeltuwün mew amukey ta zugu. Una didáctica para abordar

- conocimientos *mapunche* en el proceso de formación inicial en educación intercultural. En: Grupo de Investigación, *Cuatro estudios para mejorar la formación inicial docente*. Facultad de Educación. Universidad Católica de Temuco, pp. 53-148
- QUILAQUEO, D., QUINTRIQUEO, S. y CÁRDENAS, P. (2005) *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Santiago: Frasis editores,
- QUILAQUEO, D.; MERINO, M. y QUINTRIQUEO, S. (2005) Saberes mapuches y conocimientos educativos vernáculos transmitidos por kimches. Sistematización para una educación intercultural. Proyecto Conicyt/Fondecyt Regular, 2005-2007.
- QUINTRIQUEO, S. (2005) Implicancias de la escolarización en la construcción de la identidad cultural de alumnos mapuche en el medio escolar de la IX Región. En: Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Cárdenas, P. (2005). *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. pp. 191-248. Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Santiago: Frasis editores.
- RAMÍREZ, A. (2001) Problemas teóricos del conocimiento indígena, presupuestos e inquietudes epistemológicas de base. En: *Revista Yachaikuna*, N° 1, marzo pp. 4-15.
- RUIZ, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Ediciones: Universidad de Deusto.
- RUIZ, J. (2003) *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. (1ª Ed.). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- SAGASTIZABAL, M. (2006) *Aprender y enseñar en contextos complejos*. (1ª Ed.) Buenos Aires: Ediciones Noveduc.
- SANDÍN, M. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación*. España: Ediciones: Mc Graw Hill. Universidad de Barcelona.
- SABOURIN, P. (1997) Perspective sur la mémoire sociale de Maurice Halbwachs. En: *Sociologie et sociétés*, vol. XXIX, N° 2, automne 1997, p. 139-161.
- SCHNAPPER, D. (1998) *La relation à l'autre. Au cœur de la pensée sociologique*. Paris: Edition Gallimard.
- STRAUSS, A., & CORBIN, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Ediciones Universidad de Antioquia.
- TAYLOR, S., & BOGDAN, R. (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- TRINIDAD, A.; CARRERO, V. y SORIANO, M. (2006) *La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas,
- VALLES, M., (1997) *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Ediciones Síntesis Sociológica.
- VAN DIJK, T. (1984) Prejudice in Discourse. An Analysis of Ethnic Prejudice in Cognition and Conversation. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- VAN DIJK, T. (1997) *Racismo y análisis crítico de los medios*. Londres: John Wiley & Sons Ltd.
- VAN HAECHT, A. (1999) *La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- VIAL, C. Monseñor, 2005. Prólogo, Educación Currículum e Interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche. Santiago de Chile: Frasis editores.
- WALLERSTEIN, I. (2005) *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- VILLORIO, L. (1988) *Sobre el concepto de racionalidad*. Instituto de Investigaciones Humanísticas. Serie Filosófica, Lima: Editor Juan Camacho.
- WODAK, R. (2003) De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En: Wodak, R. & Meyer, M., compiladores. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. pp. 17-34. Barcelona: Editorial Gedisa.
- YANEZ, C., (1988) Estado del arte de la educación indígena en el área andina. En: *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, Washington, OEA.
- ZAMBRANO, A. (2008) *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CONTEXTO MAPUCHE: HACIA UNA ARTICULACIÓN ENTRE CONOCIMIENTO MAPUCHE Y CONOCIMIENTO DISCIPLINARIO EN CIENCIA¹

*Segundo Quintriqueo M.
Prosperino Cárdenas C.
Escuela de Educación Básica
Universidad Católica de Temuco*

RESUMEN

El artículo presenta algunos resultados parciales del proyecto Fondecyt N° 11075083, en relación a entrevistas y observaciones etnográficas a profesores/as y educadores/as tradicionales (*kimches*) en el Sector de Aprendizaje de Ciencia. El objetivo es analizar la articulación entre el conocimiento disciplinario y el conocimiento mapuche en los procesos educativos interculturales, desde la metodología de la investigación educativa. El supuesto es que existen lógicas de pensamientos presentes en los procesos culturales de construcción de conocimientos occidentales como conocimientos mapuches en el ámbito de la enseñanza de las ciencias, en escuelas situadas en comunidades mapuches de la IX Región de La Araucanía. Los resultados muestran una descripción sobre las lógicas de construcción de conocimientos tanto occidentales como mapuches, tomando como base el discurso de *kimches* (sabios), para la contextualización de la enseñanza-aprendizaje en procesos de implementación de la educación intercultural en contexto mapuche.

Palabras clave: Lógicas del conocimiento. Epistemología. Educación Intercultural.

¹ El trabajo se enmarca en el proyecto Fondecyt Iniciación N° 11075083 “Distancia entre el conocimiento mapuche y occidental en la educación escolar, hacia una base de conocimientos para la educación intercultural en contexto mapuche”, Quintriqueo, 2007-2009.

INTERCULTURAL EDUCATION IN THE MAPUCHE CONTEXT: TOWARDS DEVELOPING A RELATION BETWEEN MAPUCHE KNOWLEDGE AND DISCIPLINARY KNOWLEDGE IN SCIENCE

ABSTRACT

The present article presents some of the results of the project Fondecyt N° 11075083, based on interviews and ethnographic observations of teachers and traditional educators (*kimches*) in the sector of learning Science. The aim is to analyze the relation between disciplinary and mapuche knowledge in the processes of intercultural education from the educative Methodology of investigation. The premise is that within the cultural processes of construction of knowledge, both western and mapuche, in the area of science teaching, in schools situated in mapuche communities of the IX Region of the Araucania, there exists logic of thought processes. The results provide a description of the logic of the construction of knowledge from both western science and the mapuche social memory based on the discourse of *kimches* (wise people) for the contextualization of teaching/learning in processes of implementation of intercultural education in the mapuche context.

Key words: Logic of knowledge. Epistemology. Intercultural education.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, se enmarca en el contexto del trabajo escolar desarrollado por profesores de escuelas de Educación General Básica y educadores tradicionales mapuches, a quienes en adelante denominaremos *kimches*¹ (sabios mapuches). Estos últimos, colaboran con el profesor de aula en el desarrollo de actividades didácticas orientadas a la implementación de la educación intercultural en Chile, en escuelas seleccionadas por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación (MINEDUC), patrocinados por el Programa Orígenes dependiente del Ministerio de Planificación (MIDEPLAN). El análisis está centrado en los contenidos más relevantes, correspondientes al sector de aprendizaje Ciencia y subsectores Estudio y Comprensión de la Naturaleza y Estudio y Comprensión de la Sociedad. El sistema curricular chileno, considera en los planes y programas reconocidos y aprobados oficialmente por el MINEDUC, la cultura de la sociedad global, la cual es legitimada y transmitida por la escuela. El MINEDUC es la entidad que fija los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios para todas las escuelas de Educación Básica del país. La incorporación de otra cultura, en especial la cultura mapuche, que posee sus propias concepciones epistemológicas, supone la necesidad de plantear algunas reflexiones respecto de esta problemática.

Sostenemos que los *kimches* de familias y comunidades mapuches que colaboran con la implementación de la educación intercultural, reconocen los sistemas de saberes, contenidos y finalidades educativas vigentes y válidas en la cultura mapuche para la formación de las personas. Sin embargo, históricamente, la escolarización de niños mapuches en el contexto de las escuelas del sistema, se realiza sobre la base de contenidos y finalidades educativas monoculturales occidentales. Así, cuando los niños se incorporan a la educación escolar, adquieren un conjunto de elementos culturales que no les pertenece. Por lo tanto, los conocimientos se organizan y transmiten con códigos que tampoco pertenecen a los niños. Dichos conocimientos se estructuran sobre la base de la racionalidad epistémica occidental. La coexistencia de dos lógicas para explicar y

¹ Los *kimches* en su calidad de sabios son portadores de saberes y conocimientos fundados en la memoria individual y social mapuche; desde el Ministerio de Educación son incorporados con el nombre de Educadores Tradicionales a la escuela, para apoyar a profesores de ascendencia mapuche y no mapuche en la implementación de la educación intercultural, bajo la estrategia global de adaptación curricular en contexto de escuelas situadas en comunidades mapuches.

comprender el mundo en la enseñanza escolar es inevitable y se nos presenta como un problema (obstáculo) epistemológico, necesario de explicitar para desarrollar adecuadamente un currículum contextualizado interculturalmente. Ambas categorías y racionalidades de conocimientos, mapuche y occidental, constituyen aquí, objeto de reflexión y estudio, para la generación de conocimientos que fundamenten la educación intercultural.

La región Macro Centro Sur de Chile se caracteriza por la presencia ancestral de la población mapuche, la cual aún conserva una memoria individual y social, que le permite transmitir los sistemas de saberes y conocimientos propios, de generación en generación y que, al mismo tiempo, le permite construir conocimientos compartidos para educar a las nuevas generaciones. Sin embargo, en la actualidad, la población de niños y jóvenes mapuches que asisten a escuelas se escolarizan en base a un conjunto de contenidos y finalidades educativas fundamentadas en la racionalidad del conocimiento occidental (Quintriqueo y Maheux, 2004). En este espacio de escolarización, en el que se presentan las dos culturas, es donde se pone de manifiesto una distancia epistemológica entre los conocimientos culturales y el conocimiento escolar, en el campo específico del sector de Aprendizaje de Ciencia del currículum escolar desarrollado en el contexto mapuche.

MARCO DE REFERENCIA

Según Quintriqueo (2007), la distancia epistemológica entre el conocimiento cultural mapuche y el conocimiento escolar, fundamentalmente en el sector Ciencia, se expresa a partir de cuatro supuestos fundamentales:

A. En contexto mapuche, se observa la anulación del conocimiento cotidiano por acción del conocimiento escolar.

Este supuesto hace referencia al prejuicio generalizado de que el conocimiento vigente en la cultura mapuche es sinónimo de 'mal conocimiento'. Sin embargo, en la actualidad, se comprende que el conocimiento mapuche (cotidiano, popular) cumple un papel fundamental para la comprensión y acción de las personas en contextos específicos, diversos y globalizados. Por ejemplo, para comprender e interpretar normas y reglas de relación con el medio natural, social y cultural, tanto al interior como al exterior de la comunidad, en base al conocimiento mapuche y no mapuche (escolar).

- B. Se constata la coexistencia del conocimiento escolar y el conocimiento mapuche en prácticas de enseñanza escolar.

Este supuesto se fundamenta en el hecho de que el conocimiento escolar, desde el punto de vista social, tiene mayor valoración que el conocimiento mapuche, en lo que se refiere a la comprensión de la relación del hombre con la naturaleza. La relación entre ambos tipos de conocimientos es asimétrica, por lo que se superpone uno sobre el otro e invalida el poder de los conocimientos mapuches en el proceso de formación de las personas.

- C. Existe una difícil relación y comprensión entre conocimiento científico y conocimiento escolar.

En este supuesto, la enseñanza del conocimiento científico, en términos de transmisión del currículum escolar, prescrito, traslada contenidos y procedimientos que tienen sentido en contextos de actividad científica, pero no en otros. Es decir, el conocimiento científico es producto del método científico y el conocimiento escolar es la selección de ciertas categorías de contenidos disponibles en las ciencias. A partir de ello, se genera un conjunto de experiencias de aprendizajes, cuyo objetivo es que los alumnos adquieran dichos conocimientos, manteniendo la racionalidad desde la cual han sido construidos. Una de las exigencias que se le plantean a las escuelas, desde el punto de vista de las ciencias, es que en el proceso de transposición didáctica, se conserve la racionalidad y la estructura de la disciplina.

En escuelas situadas en contextos de comunidades, este fenómeno es irrelevante, toda vez que las categorías transmitidas por la escuela resultan ineficaces para que los alumnos logren ubicarse en el mundo y comprenderlo, desde la perspectiva del conocimiento cultural mapuche.

- D. Se observa una relación hipotética entre el conocimiento escolar y el conocimiento cultural mapuche.

Este supuesto señala la comprensión del conocimiento escolar como un marco para comprender la realidad objetiva (positivista), en oposición al conocimiento mapuche que tiene por objeto la comprensión auténtica (subjetiva) de la realidad.

Es decir, los sistemas de significados de los conocimientos mapuches, compartidos por las comunidades, se construyen en base a una relación intrínseca (extática) del hombre con la naturaleza, el cosmos, las fuerzas naturales y espirituales, presentes en las diferentes dimensiones espacio-temporales. Esto obliga, desde una mirada epistemológica, a que la reflexión sobre los elementos

estructurales de la cultura mapuche se haga, no desde la perspectiva de paradigmas tradicionales, sino a partir de paradigmas emergentes, como el de la complejidad.

Una relación dialógica del conocimiento mapuche con el conocimiento escolar supone la comprensión por parte de las personas no indígenas (principalmente), de los significados del conocimiento cultural mapuche y de la racionalidad desde la cual ha sido construido, como una oportunidad de los alumnos para complejizar (problematizar) la realidad, desde el conocimiento propio. En este sentido, se hace necesario generar un espacio para revitalizar la función social del conocimiento para mejorar la calidad de los aprendizajes y la enseñanza escolar, fundado en diferentes lógicas del conocimiento y pensamiento, para comprender la actuación del sujeto en la realidad.

En efecto, la distancia (discrepancia) epistemológica observada entre el conocimiento escolar y el conocimiento mapuche se relaciona con las dificultades que tienen los alumnos para asimilar un marco interpretativo científico, en el análisis de la realidad. Es posible que esto se deba a la poca importancia que se le da al conocimiento mapuche, el cual se ha considerado, desde casi todas las perspectivas, como una supuesta fuente contaminadora y obstaculizadora para el aprendizaje y la enseñanza del conocimiento escolar (Rodrigo y Arnay, 1997; Schmelkes, 2006; Sagastizabal, 2006).

El estudio de la lógica del conocimiento ha sido, desde los orígenes de la filosofía, objeto de permanente indagación y reflexión desde distintas perspectivas. En nuestro caso, la referencia es la epistemología, como disciplina que tiene como objeto de estudio el 'conocimiento científico', cuyos aspectos más particulares los constituyen los problemas del conocer, del saber y los conceptos relacionados. Los problemas centrales son los tipos de conocimientos, los criterios de verdad, las fuentes de orígenes y, en definitiva, los diferentes elementos involucrados en la relación entre el que conoce y el objeto de conocimiento.

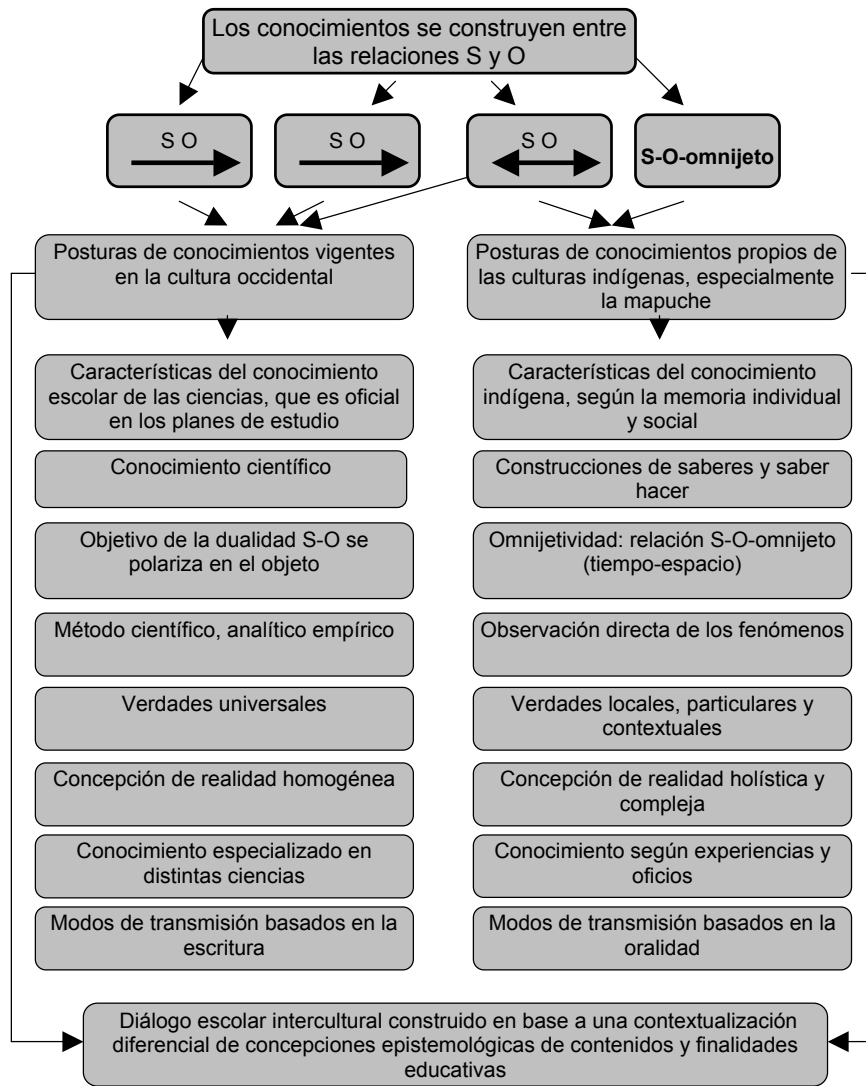
En el campo de la epistemología, el conocimiento se ubica como una dimensión humana considerada como un repertorio de experiencias culturales, acumuladas en la memoria individual y social, a través del tiempo y expresada en los discursos orales o escritos, según sea el tipo de cultura. El conocimiento da legitimidad a los procesos que vinculan a los hombres con la realidad objetiva y con la realidad inminente. En este proceso, no se excluyen los aspectos meta-cognitivos ni las capacidades de reflexionar acerca del propio conocimiento o acerca de las realidades objetivas, en cualquiera de sus dimensiones (Izquierdo, 1998). Entonces,

las diferentes ciencias sociales y de la educación han abordado y asumido la construcción de conocimientos, desde sus perspectivas particulares en relación con las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el origen del conocimiento y la verdad? ¿Cuál es la esencia del conocimiento y su posibilidad misma? ¿Cuáles son los tipos de conocimientos y racionalidades para su construcción y comprensión en un marco social y cultural, en contexto de coexistencia entre lo indígena y no indígena?

Desde los campos del currículum y la didáctica, por su propia naturaleza, no pueden desligarse de las concepciones acerca del conocimiento presente de manera implícita o explícita, en las diferentes teorías, diseños y ejecuciones de los procesos curriculares y didácticos. Estos aspectos son explícitos en los diferentes cuerpos teóricos y concepciones: ideologías y paradigmas curriculares, concepciones didácticas y diseños curriculares. Del mismo modo, esto se ve reflejado en las prácticas curriculares, donde unos se orientan por los intereses técnico-prácticos y, otros, por paradigmas críticos o emancipatorios o constructivistas.

Nuestra mirada se orienta a dilucidar las particularidades que presentan las distintas formas de construcción de conocimientos, en sus aspectos generales, tanto en la cultura occidental como en algunas culturas indígenas, para develar las racionalidades, las formas de construcción, conservación, transmisión, selección y organización de los conocimientos, según el marco de análisis que se expone en el siguiente esquema:

Esquema N° 1. Racionalidades occidentales e indígenas sobre conocimiento



Según lo planteado en el esquema, en el presente estudio, se hace referencia a tres modalidades de concurrencia de aspectos esenciales relacionados con los problemas del conocimiento, los cuales se visualizan

en la cultura occidental, y dan origen a diferentes posturas epistemológicas asociadas a distintos paradigmas, que a su vez, se vinculan con distintos tipos de intereses: técnico, práctico y crítico (Habermas, 1982). Desde el punto de vista del conocimiento occidental, en sus elementos esenciales, es posible identificar, según Hessen (2003), los siguientes elementos:

1. En todo acto de conocimiento, se encuentra siempre como elemento esencial, la relación SUJETO-OBJETO (S-O). Dentro de esta concepción, esta dualidad se acepta como un elemento necesario del conocimiento, el cual no siempre se presenta con esta característica (Dualidad epistemológica).
2. Se establece que, para que exista el conocimiento, es necesaria la presencia de una relación entre SUJETO-OBJETO, el cual se presenta de manera irreversible, transformándose en correlación. Es decir, algo es objeto de conocimiento, sólo para un sujeto cognoscente y a la inversa; un sujeto cognoscente, es sujeto cognoscente, para un objeto cognoscible. En esta correlación la función del sujeto es aprehender las cualidades del objeto. Para ello, el sujeto debe trascender el polo de 'sujetividad' (persona), hacia el objeto que, a su vez, trasciende del sujeto.
3. En esta trascendencia, se forma una imagen del objeto en el sujeto o una representación abstracta del OBJETO EN EL SUJETO (O-S), que contiene las principales propiedades del objeto. En esta correlación, el conocimiento no es nada más que una transferencia de las propiedades del objeto hacia el sujeto.

Tanto desde el sujeto como desde el objeto, ambos son momentos de un mismo acto. El sujeto puede determinar al objeto o el objeto puede determinar al sujeto, en este caso, es la imagen que posee el sujeto del objeto para construir una noción de verdad.

En las culturas originarias tales como la Mapuche, la Aymara, la Quechua y la Guaraní, la dualidad S-O, desde el punto de vista epistemológico y ontológico, está constituida por elementos coherentes, representados en la correlación de pares de realidades multidimensionales. Por ejemplo, unidades tales como hombre-mujer, hombre-naturaleza, hombre-mujer-comunidad, hombre-mujer-comunidad-fuerzas naturales, sobre naturales y espirituales, configurando realidades mayores más complejas y generando sistemas hologramáticos; lo que constituye una característica de la realidad concebida como sistema complejo (Izquierdo, 1998).

Un ejemplo de lo anterior es la concepción cíclica del espacio-temporalidad, según el conocimiento mapuche, aymara, etc., los principios y finales están coherentemente definidos. Según este aspecto, se reconocen

las características históricas, teleológicas y ontológicas presentes en los campos relacionales entre humanos y no humanos, que están condicionados por las concepciones espacio-temporales. Esta concepción obliga a la búsqueda de otros referentes teóricos, paradigmas que permitan visualizar respuestas a los problemas que se plantean respecto de la construcción de saberes y conocimientos en contexto indígena, a través de las siguientes variantes:

- a) El sujeto se presenta con **carácter absoluto** y con total independencia del objeto. Esto también puede ocurrir desde el punto de vista ontológico, como ocurre en las perspectivas constructivistas radicales (posturas subjetivistas del conocimiento).
- b) El sujeto se presenta con **carácter relativo**, lo que significa que el objeto afecta al sujeto o, por lo menos, a la imagen que el sujeto posee del objeto (postura objetivista, modo de construcción del conocimiento occidental).
- c) El sujeto se presenta **como reflexivo**, lo que significa que en la relación, el objeto es afectado por el sujeto por cuanto interviene de manera activa en el conocimiento y en la organización del mismo.

Dado el reconocimiento epistemológico sobre la necesidad de existencia de la dualidad SUJETO-OBJETO, en cualquiera de sus variantes, puede tomarse como referencia, para las modalidades de construcción de conocimientos de la cultura occidental, ya sea desde los paradigmas tanto cuantitativos como cualitativos.

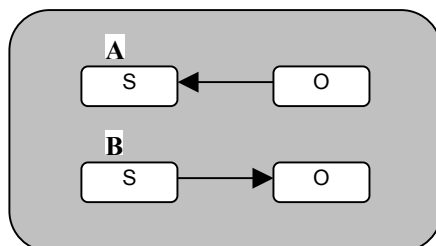
Desde esta perspectiva, cualquier análisis de las culturas de los pueblos originarios, debiera realizarse a partir de una mirada diferente o de la incorporación de otros elementos que permitan evaluar de manera más coherente la construcción de los saberes, desde la perspectiva de sus propias racionalidades. En este sentido, Izquierdo (1998) ha propuesto tres criterios que pueden permitir una nueva mirada al estudio de las culturas indígenas, tomando como base las dimensiones **espacio-temporales en la relación sujeto-objeto-omnijeto**, en virtud de la contextualización de dichas relaciones. Un marco de referencia de acuerdo con esta perspectiva sería una aproximación epistemológica de la espacialidad-temporalidad de la relación sujeto-objeto-omnijeto. El omnijeto es la relación subjetiva y compleja entre Sujeto-Objeto-Sujeto (S-O-S), que toma como principio central la necesidad de comprender la naturaleza (fuerzas naturales y sobrenaturales) de las cosas, desde una racionalidad propia, donde lo espiritual y la dualidad Objeto-Sujeto tienen sentido y significado totalizante, lo cual requiere de procesos de contextualización diferencial en

forma permanente. En este sentido, en la relación sujeto-objeto-omnijeto, los elementos no deben estar incorporados como sustantivos en la oposición hombre y naturaleza, sino en la relación totalizante hombre-naturaleza-comunidad-cosmos. Los criterios son los siguientes: **1) Criterio de objetividad enajenante; 2) Criterio de subjetividad antropocéntrica; y 3) Criterio de omnijetividad no antropocéntrica.**

El criterio de objetividad enajenante corresponde a la interpretación fundada en la relación sujeto-objeto, pero con predominancia del objetivismo. Esta concepción se enmarca en una contextualidad regida por las nociones de tiempo absoluto y espacio absoluto. Por lo tanto, su espacio-temporalidad tiende a ser finito, es decir, con principio y con final (Izquierdo, 1998). Este paradigma constituye el marco propio de la modalidad de conocimientos de las ciencias de occidente, cuyas construcciones se realizan desde los marcos de la dualidad sujeto absoluto y objeto absoluto, tales como tiempo absoluto y espacio absoluto.

El criterio de subjetividad antropocéntrica responde a la interpretación, según la cual está centrada en la relación objeto-sujeto y se enmarca dentro de una contextualidad regida por las nociones de tiempo relativo y espacio relativo (Izquierdo, 1998). En este caso, la espacialidad y la temporalidad tienden a ser infinitas, en cuanto a que se sabe cuándo comienzan, pero no se sabe cuándo terminan, tal como se describió anteriormente. En esta modalidad, el énfasis está puesto en la subjetividad del sujeto, de ahí el carácter de subjetividad antropométrica (el hombre es la medida del tiempo y del espacio). En este esquema, la caracterización del sujeto se torna más compleja, por el hecho de subsumirse en el esquema de objetividad enajenante: A) el sujeto es afectado por el objeto en su relación con éste y B) el sujeto afecta al objeto en su relación con éste. En el esquema siguiente se representan ambas relaciones:

Esquema N° 2. Caracterización de la relación Sujeto-Objeto



En este caso se da la característica bidireccional, desde el sujeto hacia el objeto y a la inversa. Sin embargo, el sujeto es humano y el objeto no lo es. Es dentro de este tipo de relación que se dan las nociones de tiempo relativo y espacio relativo.

El criterio de omnijetividad no antropocéntrica se relaciona con la superación de la dualidad sujeto-objeto, subsumiendo la objetividad enajenante y la subjetividad antropocéntrica por una contextualidad y trascendencia del conocimiento, que se rige por las restricciones espacio-temporales (Izquierdo, 1998). Este criterio implica superar la dualidad entre el sujeto humano y el objeto no humano, al no centrarse en ellos como referentes de la relación, sino más bien, en la dinámica cambiante de un campo relacional. Esta focalización en el campo relacional entre lo humano y no humano es la que imprime el carácter de omnijetividad no antropocéntrica y la que devela no sólo la subsumción de la objetividad enajenante dentro de la subjetividad antropocéntrica, sino también, la subsumción de esta última dentro de la objetividad no antropocéntrica.

Los supuestos anteriormente planteados permitirían aproximarse a una comprensión más coherente de las diferentes culturas, tomando como referencia las concepciones espacio-temporales, tanto de la cultura occidental como de las culturas de los pueblos originarios, constituyéndose como base de la educación intercultural.

En ese sentido, en los procesos curriculares y didácticos, la construcción, transmisión, selección y organización de los contenidos y finalidades educativas están determinadas por un **inicio, desarrollo y fin**, orientados por la postura epistemológica que se asuma. Esto obliga a precisar qué es el conocimiento, cómo se selecciona, cuáles son los criterios de selección, cómo se distribuyen dichos criterios, cómo se gestiona, cómo se evalúa y cómo se legitima. Estas preguntas están en la base de los procesos curriculares y didácticos para cualquier estatus que tengan los cuerpos teóricos en los cuales se fundamenta un sistema curricular.

Dentro de este contexto, las propuestas más difundidas han considerado al menos tres paradigmas desde el punto de vista curricular: 1) Paradigma empírico analítico o llamado también paradigma de las categorías analíticas perennes, cuyos elementos centrales, desde el punto de vista epistemológico, se vinculan con el interés técnico y con la racionalidad objetivista de la construcción del conocimiento; 2) Paradigma investigativo de la práctica curricular, relacionando con el interés práctico y con la concepción interpretativa de la construcción de conocimiento; por ejemplo, las perspectivas constructivistas del conocimiento; y 3) Paradigma crítico de la práctica curricular, vinculado a la concepción crítica de construcción del conocimiento (dialéctica) y el interés emancipatorio (Bertrand et

Valois, 1999), para superar la objetividad enajenante y subjetividad antropocéntrica; paradigma fundado en una necesidad de contextualización y trascendencia del conocimiento, que surge para enriquecer el currículum y la educación intercultural en el contexto mapuche.

Ahora bien, la educación intercultural en América Latina tiene sus orígenes en países como Guatemala, Ecuador, Perú, Colombia, México y Bolivia (Moya, 1996; Chiodi y Bahamondes, 2002). En este contexto y también en Chile, la educación intercultural se relaciona con las demandas de los pueblos indígenas para tener mejores oportunidades y acceso a una mejor calidad de la educación. Entonces, la educación intercultural se fundamenta en el marco de las relaciones interétnicas e interculturales, marcada por el contacto histórico entre mapuches y no mapuches, donde las decisiones sobre políticas educacionales tienen un carácter centralizado, provienen de organismos centrales creados por el Estado, y donde se toma como base el conocimiento occidental fundamentado en criterios de objetividad enajenante (Quintriqueo y McGinity, 2008). Este carácter de la educación deviene desde la constitución del Estado-nación chileno en el siglo XIX, desde el cual ya se enfatizan los principios culturales de civilización, centralismo político y unidad nacional (Egaña, 2000; Magendzo, 2007), expresados en el reconocimiento de una cultura única oficial y legitimada social e institucionalmente por la escuela (Rokwell, 1995; Perrenoud, 2005; Quintriqueo, 2007). Este modelo educativo se ha configurado teniendo como referente el primer mundo (Labarca, 1939), donde no se reconocen las culturas originarias al interior de la sociedad nacional (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008). En consecuencia, el currículum escolar chileno es un reflejo del modelo cultural occidental que ha escolarizado a muchas generaciones de mapuches a partir de la masificación de la escuela y que ha respondido al imaginario nacional, que comprende diversos sectores de la sociedad; lo cual ha generado una relación hegemónica del saber occidental en relación con el saber mapuche.

Desde la perspectiva de Beyer (2001), el currículum constituye el eje de toda actividad educativa, ya que en su dimensión tanto explícita como latente, representa la esencia de la finalidad educativa y está sustentado en marcos de referencias y temas epistemológicos, éticos y culturales.

El aspecto epistemológico del currículum tiene relación con el cuestionamiento sobre cuáles son los conocimientos y las formas de experiencias más valiosas, es decir, "...la índole del conocimiento, del saber y su justificación" (Beyer, 2001:15). En este sentido, la relación entre los conocimientos del currículum explícito y quien lo lleva a cabo se da en una dimensión interpersonal; es decir, *el conocimiento siempre se*

construye y no se descubre. En el proceso de construcción del conocimiento, las capacidades, las experiencias vitales, las tendencias psico-sociológicas de los individuos para interpretar y dar sentido a las formas de conocimientos son fundamentales para el desarrollo del currículum escolar. **El aspecto ético** implica que cualquier marco curricular afecta las relaciones humanas y sociales en el proceso educativo, tanto en la definición de los contenidos como en la intencionalidad educativa y las experiencias de formación que se fomentan en el aula. **El aspecto cultural** implica que tomar en cuenta las variaciones de distintos grupos sociales y étnico-culturales en el marco del currículum significa "...formas distintas de lenguaje, valores, prioridades y posiciones estructurales en el seno más amplio de la sociedad" (Beyer, 2001:17). Dicha situación suele afectar significativamente los modos de comprender e interpretar el conocimiento y los valores que transmite el currículum escolar para la formación de la identidad sociocultural de los educandos y la forma en que éstos enfrentarán el futuro en el marco de los requerimientos de la sociedad y la cultura (Perrenoud, 1998). En relación con esta dimensión epistemológica, el MINEDUC (2005) plantea lo siguiente:

- Considerar en el proceso de enseñanza las culturas a las cuales pertenecen los niños y niñas con el objeto de favorecer los aprendizajes significativos y hacer pertinente el currículo.
- Desde el punto de vista didáctico, implementar estrategias de enseñanza en la sala de clases que sean compatibles con las estrategias que utilizan las familias y los agentes educativos en el proceso de socialización cotidiano. Se parte del supuesto de que todo grupo étnico posee estrategias particulares de socialización a través de las cuales se pretende desarrollar diferentes tipos de competencias y capacidades según sexo, edad, etc.
- Considerar las racionalidades que poseen las culturas en los procesos de construcción de conocimientos y estructuración de sus cosmovisiones, contrastándolas con las de la cultura occidental, y considerarlas como modos diferentes de ver el mundo, no necesariamente contrapuestas, sino complementarias.

Respecto de los contenidos de la enseñanza, se recomienda considerar los sistemas de saberes, tradiciones, costumbres y valores vigentes en la familia y en la comunidad con el objeto de mejorar la calidad de la enseñanza.

METODOLOGÍA

La investigación es de carácter descriptiva y se enmarca en la Metodología de la Investigación Educativa (Gauthier *et al.*, 1997; Rodríguez, Gil y García, 1999; Bisquerra, 2004). Su utilización se justifica dado que la pregunta de la presente investigación se relaciona directamente con la educación: **la relación entre el saber mapuche y el conocimiento occidental en el marco del currículum escolar**. La comprensión de ambas lógicas de conocimiento tiene por objeto dilucidar el modo de construcción e incorporación de conocimientos educativos mapuches a los subsectores de aprendizaje Estudio y Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural, y Estudio y Comprensión de la Naturaleza.

La investigación se circunscribe en el contexto socioeducativo de escuelas y comunidades de las comunas de Padre Las Casas y Chol-Chol, IX Región de La Araucanía, Provincia de Cautín. La muestra considera 8 *kimches* (4 hombres y 4 mujeres) de Padre Las Casas y 24 *kimches* (12 mujeres y 12 hombres) de Chol-Chol. En total suman 32 *kimches*, a quienes se les aplicó entrevistas individuales y preguntas semi-estructuradas y semi-dirigidas (Bisquerra, 2000). Se utilizó una técnica de muestreo intencionado, mediante el uso de un Diseño de Casos Múltiples, seleccionados como Casos Típicos, basados en los criterios de edad, pertenencia étnica, género y áreas geográficas. Las razones teóricas y metodológicas para realizar un proceso de confrontación de los datos recogidos en el medio escolar con las informaciones proporcionadas por la familia y la comunidad son: 1) Justificar que el saber y el conocimiento educativo mapuche están validados por la memoria social de la familia mapuche, en particular por los *kimches*; 2) Confirmar que los *kimches* permiten dar una mejor lectura sobre la presencia y ausencia de contenidos educativos mapuches en el medio escolar; 3) Identificar y describir los contenidos que subyacen en la relación de parentesco como elementos de identidad sociocultural mapuche; y 4) Identificar el punto de vista de miembros de la comunidad mapuche, con respecto a la distancia epistemológica entre el conocimiento mapuche y el occidental (disciplinar) en la formación de niños y jóvenes de ascendencia mapuche en la educación escolar (Quintriqueo, 2002). Los *kimches* son legitimados por la comunidad como poseedores de saberes y conocimientos específicos en la formación de personas, fundamentados en contenidos y objetivos educativos propios (Quilaqueo *et al.*, 2004).

Los instrumentos aplicados son la entrevista semi-estructurada y la observación etnográfica. Los principales contenidos que se abordaron en

las entrevistas fueron los saberes y conocimientos mapuches y su relación con el conocimiento escolar en la formación de niños y jóvenes en el contexto de escuelas situadas en comunidades. Cada entrevista tuvo una duración de aproximadamente 30 a 45 minutos, guiada por un cuestionario base que permitió, por una parte, que el (o los) entrevistados se expresaran libremente sobre los temas y, por otra, que el entrevistador monitoreara la administración del instrumento. El corpus fue recopilado mediante grabaciones de audio en la comunidad y observaciones etnográficas en el medio escolar.

La transliteración de la información resultante se realizó en castellano. En este proceso se escribió la información bajo la misma lógica en que los *kimches* la expresaron en sus discursos en relación con los temas, categorías y dimensiones consignadas en la investigación. La codificación de la información se realizó en base a los conceptos que se consignaron en el modelo de análisis. Los códigos expresan el significado de una categoría en el plan de análisis y se relacionan con unidades temáticas, en cuyo proceso el entrevistado se representa con la letra 'S', más el número que le corresponda, por ejemplo, S1 hace referencia a la entrevista del sujeto número uno. Por su parte, la unidad se representa con la letra 'U', más su número correspondiente en el corpus, por ejemplo, U1 hace referencia a la Unidad temática uno. Una unidad temática corresponde a un tema que se expresa en forma explícita en el discurso en relación con saberes y conocimientos educativos. La categorización de los datos e información se realiza a la luz de las categorías de análisis explicitadas en el modelo de análisis. Es decir, es un reagrupamiento de datos y contenidos que se cuestionan y se analizan para develar sus significados en virtud de los propósitos de la presente investigación.

El análisis de la información (entrevistas, discursos) proveniente del medio comunitario se realizó mediante el análisis de contenido (Krippendorff, 1990; Quivy y Campenhoudt, 1998) y busca relevar núcleos de saberes centrales de orden abstracto, dotados de sentido y significado desde la perspectiva de los productores del discurso, a partir de contenidos concretos expresados en el texto y contenido latentes (Pérez, 2000). Este procedimiento se implementa combinando el método clásico de análisis cuantitativo de contenidos (Krippendorff, 1990) con los procedimientos de cuantificación de códigos de contenidos desarrollados en el programa informático Atlas-ti5.0.

RESULTADOS

Los resultados muestran categorías de análisis sobre lógicas del saber y conocimiento mapuche, que consideran los siguientes aspectos: 1) características del conocimiento indígena; 2) construcción de saberes y conocimientos; 3) verdad de los conocimientos; 4) clasificación del conocimiento; y 5) transmisión de conocimiento, según el discurso de *kimches*.

Características del conocimiento indígena

Las características más relevantes que presentan los sistemas de saberes y conocimientos mapuches son relativamente idénticas a las de otras culturas indígenas de América Latina. Sin embargo, presentan peculiaridades que las hacen diferentes con respecto a los sistemas de conocimientos de la cultura occidental, tanto en lo que se refiere a la concepción misma del conocimiento como a los aspectos esenciales que son parte del acto de conocer. Por ejemplo, mientras el conocimiento de la ciencia occidental se construye sobre la base del método científico y con una concepción epistemológica y de realidad objetiva; los saberes y conocimientos indígenas y, particularmente, en el caso mapuche, se construyen considerándolos hologramáticamente. El principio es, no sólo la parte está en el todo, sino que el todo, en cierto modo, está en la parte. Entonces, según el conocimiento mapuche, los aspectos humanos, la realidad natural, espiritual, sobrenatural, intuitivos, temporales y espaciales configuran la racionalidad para comprender una realidad compleja. Dominar saberes y conocimientos genera ciertos beneficios para su entorno próximo, vinculado con la mantención del equilibrio y la existencia armoniosa dentro de la comunidad, donde *“...hay tranquilidad cuando existen fuerzas de la tierra, así, las siembras de trigo y otros crecerían de buena forma, pero aún falta eso, el respeto”* (S8-U46). Una razón para reconstruir los saberes y conocimientos mapuches sería volver a encontrar el equilibrio natural, social, cultural y espiritual, que se lograría a través de las prácticas socioculturales en la familia y en la comunidad. La trascendencia de este aspecto, entonces, no sólo beneficia a quien posea dichos conocimientos, sino que beneficia a todo el entorno, ya que comprende todos los ámbitos de la vida.

El conocimiento occidental, por otro lado, se origina a partir del análisis de la realidad y genera teorías que la explican, las cuales se han elaborado a partir de comprobaciones científicas y pasan a constituir conocimientos

legitimados, organizados y consignados en los sistemas curriculares escolares.

Construcción de saberes y conocimientos

En el caso mapuche, la construcción del conocimiento educativo se plantea de dos maneras. En primer lugar, "... para que se respete a los demás, a los mayores y se respete a él mismo también. En realidad para que respete a todas las personas" (S2-U84). Se señala que la construcción de conocimientos permite formar valores como el respeto, tanto personal como el de los jóvenes hacia los ancianos y hacia la comunidad, considerándose como un elemento importante para las interacciones en que se entregan los conocimientos de la cultura. Desde el punto de vista de los **kimches**, es fundamental la enseñanza que han entregado los antepasados, que se ha transmitido de generación en generación y que permite preservar la cultura en el tiempo, "...es un conocimiento que los antiguos mapuches traían y lo han transmitido a las nuevas generaciones para que ese conocimiento se mantenga en el tiempo" (S4-U22). En segundo lugar, el respeto está asociado a la edad aproximada en que un niño o niña razona. Al respecto, según los testimonios, este valor se desarrolla alrededor de los quince años, cuando el niño está en condiciones de aprender realmente: "...cuando tengan la capacidad de aprender..." (S4-U9). Los testimonios concuerdan que la edad promedio en que los niños razonan es "...cuando la persona ya esta grande, a la edad de 14, 16 años aproximadamente, ya se les comienza a respetar..." (S8-U14). A esta edad entonces, los niños comienzan a validarse socialmente, adquieren deberes y derechos en la familia y, posteriormente, en la comunidad. El desarrollo cognoscitivo se manifiesta cuando el niño está capacitado para razonar ante cualquier situación, con lo cual tendrá el respeto de los mayores y será considerado. De esta manera, la manifestación de respeto recíproco en las interacciones sociales, culturales y espirituales está asociada con prácticas socioculturales.

En el proceso de construcción de saberes y conocimientos, no sólo entran en juego los aspectos concretos e inmediatos de la vida real, natural y cotidiana, sino que también participan, aquellas fuerzas invisibles, naturales, sobrenaturales y espirituales que gobiernan la vida natural y social de las personas en el universo. Las relaciones equilibrio-desequilibrio, armonía-desarmonía, constituyen principios que rigen la dinámica de la cosmovisión mapuche, al igual que otras culturas indígenas. En este sentido, la existencia de seres espirituales en la naturaleza es lo que

permite regular la acción humana mediante la protección de los espacios naturales. Al respecto, se señala que cada espacio natural tiene un ente protector o **Gen**. Este componente espiritual de la naturaleza es descrito en el siguiente testimonio:

“Aquí esta agüita no falla y yo creo que es porque dentro está el animalito. Yo cuando tenía como 12 años vi a ese animal ahí y era una chancha con hartas crías, pero cuando mire para el otro lado desapareció la chancha con las crías y es increíble, pero esta agua cuando va a llover se pone turbia y sale para afuera y puede estar muy seco, pero cuando va a llover el agua sube y se pone bien turbia. Entonces ahí yo tengo un pronóstico sobre cuándo lloverá.” (S4-U25)

De acuerdo con lo expresado, se describe un **Gen**, como ser espiritual y dueño de un espacio natural, protector de los elementos de la naturaleza, por ejemplo, el agua, que puede en ocasiones manifestarse a las personas, tomando distintos elementos y animales con características sobrenaturales. Por esta razón, según la lógica del conocimiento mapuche, el agua tiene vida y se manifiesta en las formas, color y sonido que adquiere cuando el tiempo cambia. En este sentido, las personas observan los fenómenos de la naturaleza e interpretan sus significados y, de este modo, pueden pronosticar el tiempo. Entonces, el proceso de observación, como modo de conocer la naturaleza, constituye una modalidad cotidiana de construcción de conocimientos, que es transmitido generacionalmente.

A partir de esta forma de conocimiento y de vinculación del hombre con la naturaleza, se originan dimensiones prácticas que vienen a satisfacer las necesidades de la vida de las personas y de la comunidad, lo que constituye la aplicación práctica de los sistemas de saberes que se construyen y que corresponden a prácticas cotidianas de distinta índole. Por ejemplo, el conocer los elementos de la naturaleza, no sólo nos proporciona las cualidades de los tipos de alimentos que se consumen en la familia y en la comunidad; sino, además, las cualidades de los tipos de materiales para desarrollar actividades artesanales como tintura de lana y alfarería. Esto refleja que las personas de la comunidad han aprendido a conocer la naturaleza en su cabalidad y las características de los elementos que se presentan.

*“En el cerro hay **hualle**, **pewmo**, **notro**, **chacay**, **make** y todas estas cosas me sirven para mis teñidos, el **chacay** y la hoja de **make** dan color negro, la barba de **hualle** igual, la cáscara del pino da color plomo, pero tiene que usarse un barro especial que se llama **añil**, y ese barro lo sacamos del **majiñ**, de la vega, yo*

*tiño con eso acá. La cáscara de cebolla igual sirve y da un bonito color, medio amarillo, y la hoja de **make** da verde pistacho, yo he trabajado en eso.” (S7-U14)*

Según lo expresado, las personas han sistematizado conocimientos sobre las distintas partes de los árboles que sirven para generar colorantes, lo cual expresa la interrelación que existe entre los miembros de la comunidad y la naturaleza. Estos conocimientos responden a una función estética que se encuentra presente en la cultura y que se utiliza en la confección de diversas piezas de artesanías donde se plasma la cosmovisión mapuche y constituyen elementos del legado cultural. Podría decirse que estos antecedentes constituyen criterios de clasificación de los saberes y conocimientos en la cultura mapuche, que son diferentes a los de la cultura occidental.

*“Aquí hay mucha naturaleza, están todos los árboles y todos sirven para algo. Por ejemplo, ese **make** sirve para teñir lana. Entonces hay cosas de la naturaleza que sirven mucho, pero a veces cuando la gente no sabe, anda por encima de las cosas y por no haber aprendido, por no haber sabido, no usa esos materiales. Hay mucha gente que teje y con esas cáscaras de árbol de **make** tiñen negro, el pino igual sirve para teñir gris. Yo antes que tejía lana natural de oveja y hacía mantas, yo usaba las cáscaras de pino y también se usaba un tipo de barro negro y con eso había que juntarlo y así se teñía la lana. Entonces hay cosas muy buenas en el campo.” (S6-U4)*

El desconocimiento de las posibilidades de uso de los recursos naturales ha ido favoreciendo la desaparición de ciertas prácticas en la cultura mapuche. En consecuencia, los conocimientos de las diferentes actividades socioculturales se construyen participando de éstas “...antes si ocurría porque nosotros cuando éramos niños nos llevaban al **gijatun** (rogativa), cuando había **purun** (baile ceremonial), en todo lo que sea nos llevaban a participar” (S7-U28). De esta manera, los niños y jóvenes participan progresivamente de la ceremonia del **gijatun**. Otra forma de aprendizaje es la observación de la actividad realizada por un adulto. Por ejemplo, “el tejido lo aprendí mirando a mi mamá. Yo miraba, me sentaba al lado de mi mamá. Así como aprendí el hilado. Yo iba hilando, y ella me decía de esta manera lo tienes que hacer. Y el tejido con diseño (**ñimin**) lo tienes que hacer así me decía, ¿contaste? Me iba preguntando” (S14-U8). Esta forma de aprender permite que los aprendices tengan un referente concreto sobre lo que están aprendiendo, es decir, no sólo reciben instrucciones de cómo hacer cierta actividad, sino que tienen el modelo, tanto de la manera

en que se desarrolla como el producto final esperado. En efecto, se observa que la evaluación permanente durante el proceso es fundamental para el aprendizaje de los niños y adolescentes.

La imitación es la forma de aprender que está presente en la mayoría de los testimonios, lo cual implica observar, escuchar, repetir: “...*iba imitando a las viejitas cómo lo hacían. Solían hacer rogativa, donde decían: padre Dios, arrodillado (arrodillada), pido estar bien, decían*” (S13-113). Así también, los niños imitan por medio de juegos las acciones propias de los adultos como, por ejemplo, visitarse. Un testimonio señala, “... *por medio del juego entre niños, muchas veces imitan los comportamientos de sus mayores, como en la acción de visitarse. A veces se juntan entre primos, juegan y dicen: hoy jugaremos a visitarnos, nos saludaremos, haremos **pentukuwün** (saludo protocolar)*” (S1-32). En este sentido, aspectos como la religiosidad pueden ser aprendidos a través de la imitación de personas que conocen las estructuras de dichas actividades y ceremonias. Por esto, las prácticas son de vital importancia, ya que permiten que los niños aprendan por imitación al interior de la familia y de la comunidad.

Otra forma de aprender se logra a través del **inakon**. Este concepto proviene de los términos **ina** (después de) y **kon** (entrar, hacerse parte en algo) y se refiere a la incorporación de una persona como aprendiz en la misma actividad que realiza otra persona que domina un determinado conocimiento. Por ejemplo, “*la forma en que tienes que machacar ají, la forma en que debes atender a las personas (visitas), la forma de hacer **pentukuwün**, todo eso se lo enseñó su mamá. En todo eso las personas entran como siguiendo al que sabe (**inakon**), para conocer la forma en que se hacen las cosas*” (S12-U9). Esta forma de aprender consiste en que el enseñante inicia una actividad y, luego, el aprendiz prosigue mediante una pauta y culmina el proceso con un resultado. Esto permite que los sujetos, para aprender el objeto, se relacionen con sujetos que dominan el objeto. De esta manera, se construyen conocimientos a partir de algo concreto, expresados en el desarrollo de una actividad práctica o intelectual final.

Existen otros conocimientos que se aprenden y se construyen a través de los **pewma** (sueños). La relevancia que los **pewma** tienen para la cultura mapuche radica en el significado del término **pew** (ver, verse, mostrar, mostrarse recíprocamente). La expresión **ma** se refiere a una imagen espiritual de sí mismo en relación con un acontecimiento o visión que se desprende del sujeto espiritual y se exterioriza en un proceso inconsciente. Las interpretaciones de los sueños son conocimientos que se transmiten en conversaciones que se generan en el encuentro familiar a primera hora del día y que cumplen la función de predecir acontecimientos. Es decir, a

través de los *pewma* se tiene acceso a conocimientos más importantes respecto de alguna situación: “...yo le preguntaba a mi abuela, también en los sueños, allí le tomé el peso a esto, ya que a través del sueño una mujer me decía lo que tenía que hacer” (S8-U8). De esta manera, la conducta y las decisiones también dependen de la interpretación del sueño: “...por medio de los sueños, luego la persona pasa por un proceso de reflexión, pensamiento, para tomar una decisión...” (S8-32). Esto indica, por un lado, que los aprendices deben contar con personas sabias que tengan conocimientos sobre el significado de los sueños y, por otro lado, su correcta interpretación les permite guiar el proceso de aprendizaje que se les está indicando. En este sentido, se constata que las formas de aprendizaje y enseñanza dependen en gran medida de la participación de los niños en las prácticas socioculturales. Esta participación es intencionada y guiada por los adultos, quienes son, además, el referente que los niños tienen en su proceso de construcción de conocimientos. Los encargados de guiar el aprendizaje dominan los conocimientos que los niños deben aprender. Además, dominan el aspecto práctico, donde se promueve el diálogo como una forma de complementar el proceso, ya sea para transmitir información como para preguntar sobre los aprendizajes.

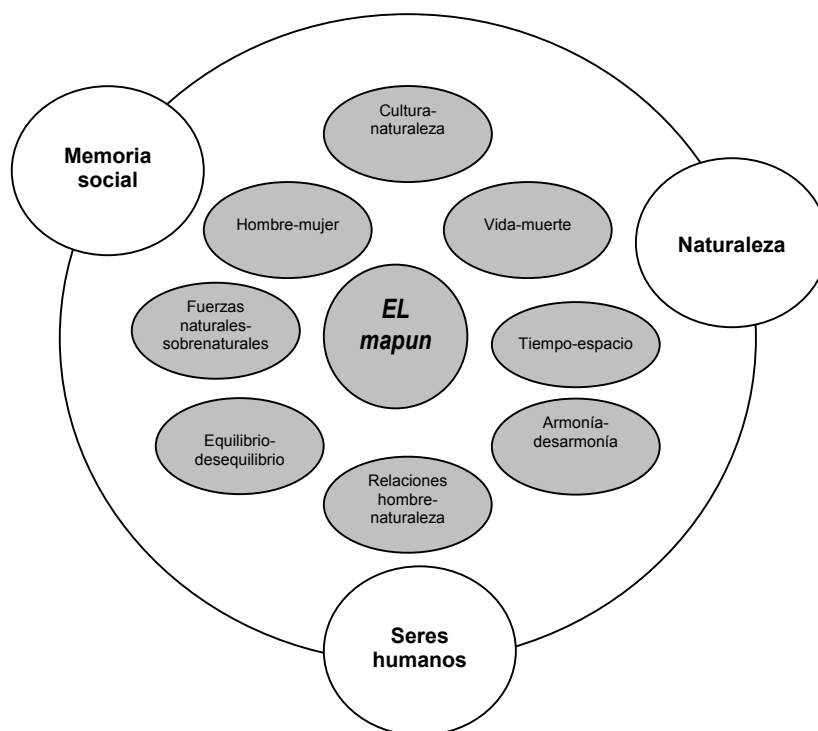
Desde la perspectiva epistemológica, la construcción de saberes y conocimientos mapuches se realiza desde una forma distinta a la racionalidad occidental. Desde el punto de vista occidental, como se señala en los esquemas anteriores, los conocimientos se construyen sobre la base de la dualidad SUJETO-OBJETO, en que se configuran diferentes alternativas extremas: predominio del sujeto, subjetivismo o predominio del objeto, objetivismo. Esta configuración da origen a un objetivismo epistemológico en cuanto al origen del conocimiento y a un objetivismo ontológico, como es el caso de la forma en que se construye la ciencia occidental. Lo mismo ocurre si se privilegia el polo del sujeto, tendríamos un subjetivismo ontológico y un subjetivismo epistemológico (perspectivas constructivistas del conocimiento). Por una parte, en la sociedad occidental las dimensiones temporales se resuelven de manera lineal y se identifican claramente las dimensiones de pasado: se hace referencia a lo que quedó atrás, a lo que ya está superado; al presente, como algo inexistente que se refiere a un ahora; y al futuro, como algo incognoscible que se ubica por delante. Por otra parte, para los pueblos indígenas y también para la cultura mapuche, la forma de organización del tiempo no es lineal, sino cíclica, dinamizada por la dualidad **expansión-contracción**. Existen momentos en los que las fuerzas de la naturaleza se contraen y posteriormente se expanden (Ciclo del *wiño trxiapan antü -renacimiento de la salida del sol-*). Esto significa que desde la concepción mapuche, la noción de tiempo es de

carácter cíclico, pero con la dinámica que considera un presente con vuelta al pasado y desde allí, hacia el futuro. El regreso al pasado constituye un retorno necesario, ya que los modelos de acciones futuras deben desarrollarse como lo hicieron los antepasados.

En lo que se refiere a la existencia de sujeto y objeto, tanto desde el punto de vista ontológico como el epistemológico, dentro de la cultura mapuche y de otros pueblos originarios, la realidad no se concibe con carácter dual de oposición, sino como dualidades complementarias. Así, en la cosmovisión mapuche, la realidad está constituida por tres dimensiones: **las tradiciones orales representadas como memoria social, la naturaleza y los seres humanos**, en cuya interrelación, todo en el universo es par. Los diferentes elementos, naturales, espirituales, sobrenaturales y humanos, que estructuran el cosmos, funcionan como un sistema complejo, en donde ‘el todo está en las partes y las partes están contenidas en el todo’.

En la cultura mapuche, por ejemplo, cuando se practica un rito no sólo participan los diferentes miembros de las comunidades, sino también las fuerzas espirituales, naturales y sobrenaturales, presentes en las diferentes dimensiones del espacio y del tiempo: pasado, presente, futuro. Dentro de esta cosmovisión y concepción de vida las personas construyen y comparten sus conocimientos y saberes, interpretaciones y significados de los signos se descubren en la interacción con las fuerzas naturales y sobrenaturales. Los abuelos enseñaban sobre el cuidado de la naturaleza “... para sacar algún remedio se tiene que pedir permiso..., porque el árbol, la naturaleza que está en nuestra tierra, Dios lo dejó todo eso, entonces usted no puede llegar y destruirla, sacarla y cortarla, usted tiene que pedir permiso al **gen lawen** (dueño de la planta medicinal)” (S4-U91). Dentro de esta concepción de la realidad y del universo como sistema complejo, los paradigmas occidentales de hacer ciencia positiva deberían dar lugar a modalidades diferentes de construir conocimientos, desde los paradigmas emergentes (paradigmas de la complejidad), donde la realidad se concibe heterogénea, compleja y múltiple, contrariamente a la concepción de realidad de la cultura occidental.

Esquema N° 3. Dimensiones y elementos interrelacionados, según la cosmovisión mapuche



En el esquema la expresión **EL**, del *mapunzugun*, significa dejar, establecer un orden en la naturaleza, en las personas, en lo espiritual, en la relación con el pasado y el presente. Es una forma de concebir el orden de las fuerzas en el cosmos y la relación de éstas con la vida de las personas. En tanto **mapun**, hace referencia a los elementos objetivos y subjetivos propios de la tierra, pero en general, a los aspectos propios de la familia y la comunidad mapuche. Entonces, en el esquema se observa la forma de representar la concepción de realidad de las culturas originarias y, particularmente, la de la cultura mapuche en donde todos los elementos que la componen funcionan interrelacionadamente, como una base para la construcción de nuevos saberes y conocimientos.

Verdad de los conocimientos y concepción de realidad

La verdad de los conocimientos que se construyen se manifiesta por la recurrencia que presentan los fenómenos. Esto es, si un fenómeno es recurrente y ha sido observado por los miembros de la comunidad, es legitimado y aceptado. Los sabios expresan haber corroborado en distintas circunstancias las señales emitidas por la naturaleza, lo cual refleja el mecanismo de constatación de conocimiento: “*Los mismos viejos, los abuelos antes decían eso [sobre los animales que anunciaban malas noticias], y yo pensaba, pero cómo todo va a ser malo. Pero ahora me doy cuenta de que es verdad, de que ellos sabían, ellos eran en parte como médicos, tenían mucha sabiduría*” (S3-U50).

Esto significa que, independiente del grado de certeza del conocimiento, la aceptación de las manifestaciones de la naturaleza permite comprender el mundo y articular la formación de las personas, que se funda en el respeto por el medio. Las cualidades de conocimientos verdaderos se construyen, se aprenden y se formalizan en prácticas socioculturales. Algunas de estas actividades son: *wixankontuwün*, *mafün* y *eliwün*.

El significado del *wixankontuwün* proviene de los conceptos *wixan* (persona que llega a un lugar), *kon* (indica hacia adentro, participe, implicarse), *tu* (partícula que hace referencia a la acción) y *wün* (partícula que indica la reciprocidad de la acción). De lo anterior se desprende que el concepto *wixankontuwün* consiste en el acto recíproco de visitarse entre parientes. Esta es una instancia de transmisión de conocimientos, de aprendizajes asociados a las reglas protocolares del acto de visitar. Esta es una de las principales actividades que se vinculan a los conocimientos de las relaciones de parentesco y protocolo de relaciones sociales básicas que los niños deben dominar para desenvolverse correctamente en la sociedad.

El término *mafün*, como concepto, dice relación con el acto de la celebración del matrimonio, en el cual el novio realiza el pago a la familia de la novia (generalmente animales, especies y dinero, dependiendo del sector territorial). El casamiento mapuche como ceremonia social comprende una serie de conocimientos relacionados con las formas de llevarlo a cabo, las actitudes y acciones de los participantes. El dominio de estos conocimientos es responsabilidad de la madre, principalmente, tías y abuelas, quienes educan y transmiten conocimientos que serán requeridos por la sociedad una vez que la niña llegue a la vida adulta. En esta instancia se manifiesta una de las finalidades de la formación de las niñas en la familia, dado que es la imagen de la línea materna la que se cuestiona cuando la recién casada no cuenta con los conocimientos necesarios para asumir su rol.

El concepto *elüwün* proviene de los términos *elüw* (disposición, disponerse, disponer, ordenar, dejar) y *wün* (aclarar, despejar con la participación de otras personas). Por eso se comprende como la acción en la cual las personas de la familia y la comunidad organizan y disponen el viaje del difunto a otra dimensión. Esta ceremonia se inicia con el saludo tradicional mapuche, *pentukuwün*, en donde se intercambian conocimientos relacionados con la familia y lugares de procedencia. La conversación respecto del difunto está asociada con la vida de éste, con su comportamiento en vida, sus acciones en medio de la comunidad y se evalúa el desempeño en sociedad que tuvo el sujeto. El discurso que manifiesta el origen territorial del difunto es el *inatutuwün*, concepto que proviene de los términos *inatu* (seguir, perseguir, buscar, indagar, continuar) y *tuwün* (procedencia familiar y territorial), por lo tanto, se comprende como un relato que personas sabias realizan sobre la vida y procedencia familiar del difunto, para descubrir y continuar la relación de parentesco.

Las prácticas socioculturales mapuches descritas conciben el universo como un todo organizado, que se dinamiza entre equilibrios y desequilibrios, armonías y desarmonías. En éste, se conciben todos los elementos, naturales y sobrenaturales, humanos, culturales, espaciales y temporales en permanente interacción. Todos los elementos del cosmos funcionan como un todo, en donde las partes que lo constituyen interactúan entre ellas y, en cada una, están presentes las distintas fuerzas que dieron origen al cosmos, las que dieron origen a la vida, las que dieron origen al hombre y las que gobiernan la vida en las diferentes dimensiones del espacio y del tiempo.

La característica que presenta esta cosmovisión es la que permite, entre otras cosas, comprender cómo las personas se relacionan con la naturaleza interpretando sus signos, lo que además, expresa una forma de conocimiento en la lógica de pensamiento mapuche. “*Es importante saber cómo se comunica el cerro, qué nos quiere decir con sus sonidos, por qué hizo eso...*” (S2-U8). Esto significa que las personas atribuyen un significado a cada elemento de la naturaleza, producto de la relación directa con el entorno natural, lo cual les permite desenvolverse adecuadamente y mantener un equilibrio con la naturaleza y las fuerzas espirituales.

Clasificación del conocimiento

En la lógica del conocimiento mapuche, se utilizan diversos criterios para clasificar la realidad social y natural. Genéricamente, estos criterios están determinados por las funciones que se le atribuyen los sectores de realidad y que están relacionados con los miembros de una comunidad. Por ejemplo, los animales se agrupan en *küme* (bueno) y en *weza* (malo), donde, el zorro, cuando entra a una casa representa o anuncia cosas malas. “...*Los animales no son malos, sino que anuncian maldad, por las señas, lo mismo ocurre con los pájaros,... el treile tampoco es tan bueno, porque cuando se acerca mucho a la casa, también es señal de que se va a llevar a uno de los jefes [dueños de casa]...*” (S3-U48).

En algunos casos, los animales se clasifican como señales de la llegada de acontecimientos buenos o malos para las personas y la comunidad. Así, por ejemplo, animales y aves, como el zorro y el treile (queltehue) anuncian sucesos negativos cuando muestran un determinado comportamiento. Esto significa que las personas han desarrollado la capacidad de discriminar los comportamientos que exhiben estos animales y, luego, interpretarlos. En este sentido, los animales cumplen una función importante en la vida de las personas, al comunicar sucesos que acontecerán. De lo anterior se desprende que la naturaleza de los animales no es negativa. Lo que puede ser negativo son los signos que estos representan. En consecuencia, en los cerros hay árboles, animales, aves a los que se les puede atribuir un significado positivo o negativo.

“El zorro que es un animalito malo porque trae mal augurio en la casa, ...cuando canta en una casa, se dice que va a morir una persona y depende cómo cante... porque a veces anda cantando porque está en celo..., el mapuche sabe cuándo anda en celo y cuándo avisan un suceso.” (S2-U31)

En este testimonio se reafirma la idea de que los animales tienen significados culturales positivos y negativos, los cuales son interpretados por la personas de acuerdo con el conocimiento adquirido en la experiencia de vida personal y en la memoria social transmitida en la educación familiar.

Otro criterio de clasificación de los animales, se refiere a su condición de comestible o no comestible. “Bueno lo que hay, son animales comestible y animales no comestibles... como conejo..., hace no mucho tiempo había *zañwe* (cerdo) que ahora se conoce como el jabalí...” (S2-U32). De acuerdo con lo expresado por el testimonio, el conocimiento sobre los

animales que son comestibles forma parte de un legado cultural transmitido por los ancianos de la comunidad, donde las personas poseen conocimientos sistematizados en la memoria individual y social respecto de los alimentos que la naturaleza les proporciona. Los sabios asocian estos conocimientos con una alimentación saludable, en base a alimentos naturales, como cereales, leguminosas y hongos comestibles entre otros.

*“Acá en la comunidad se da mucho el **changle** (tipo de hongo comestible), **chanzü** que le llaman, todavía sale y la gente lo puede utilizar, porque cuando sale yo lo voy a buscar porque es rico. Más antiguamente, la gente comía mucho del copito del coligue, lo nuevo, la gente se alimentaba de esto. También, mi papá dice que antes la gente iba a buscar **changle** al cerro y traía su buena porción y lo echaban a cocer, es un alimento que, aunque existe ¿quién lo utiliza ahora?, nadie. Pero antes la gente mapuche comía eso, es un alimento y cuando es la época van a buscar un buen poco y lo echan a cocer, es muy blando y con eso se alimentaba la gente antigua. Igual que el **Logkoño** (hongo comestible), pero ahora sale muy poco, porque van pasando los años y se van terminando las cosas antiguas, ya no se ven tantas cosas como antes.” (S4-U76)*

Según lo expresado, las personas han sistematizado y clasificados sistemas de conocimientos y saberes para resolver distintos problemas de la vida cotidiana, tales como alimentación, vivienda, vestimenta, artesanías, actividades agrícolas, siembra y cosecha, condiciones atmosféricas, movimientos de los astros, dimensiones de tiempo y espacio, que se van transmitiendo de generación en generación, por los distintos actores de la comunidad que asumen roles específicos frente a este proceso. Un aspecto de especial relevancia es el que se refiere a la sistematización de saberes relacionados con la salud de las personas. Para ello, las personas de la comunidad especializadas en este tema han identificado, a partir del medio en el que se desenvuelven, diferentes especies de plantas medicinales, que tienen diferentes cualidades y crecen en espacios particulares. Las personas sabias que asumen este rol son las *machis*. Ellas saben las cualidades que tienen las plantas, saben cómo son las preparaciones, conocen los lugares en los que se encuentran, saben el momento en que hay que extraerlas y saben cómo deben administrarse para que el tratamiento sea eficaz. *“También antes, uno caminaba, cuidaba los animalitos y aparecía el **koxü kachu** (pasto dulce), entonces uno controlaba con esto el azúcar, como antes no había sal, no había azúcar,*

no había cosas agrias, no habían cosas dulces, a nosotros la naturaleza nos entregaba eso” (S2-U23).

Este conocimiento sobre los alimentos y su relación con la salud, refleja una lógica de conocimiento totalizador e integrador, ya que tiene la capacidad de interrelacionar todos sus componentes para conformar un sólo saber en torno a la naturaleza y su relación con los seres humanos.

Trasmisión de conocimientos

Los mecanismos de transmisión de los sistemas de saberes y conocimientos dentro de las culturas que se caracterizan por la oralidad, como es el caso de las culturas indígenas, legitiman una serie de procesos con el objeto de mantener y conservar la cultura de sus antepasados. Los diferentes miembros de las comunidad asumen roles específicos en este proceso. Por ejemplo, los *kimches* son personas que poseen saberes culturales y ciertos atributos personales que contribuyen a establecer relaciones equilibradas y armónicas con las distintas personas del *lof* (comunidad).

Uno de los mecanismos de transmisión de conocimientos en la familia mapuche es el método de la entrega de mensajes (*werküñmawün*), por medio de los cuales los niños tienen la oportunidad de aprender y conocer aspectos importantes de la vida de la familia y de la comunidad. Una de las condiciones esenciales para asumir el rol de mensajero es saber expresarse, debido a que debe transmitir el mensaje sin alterar la intencionalidad, junto con proceder con el protocolo correspondiente que debe realizar. “...*la persona que sabísipa expresarse muy bien siempre servía de mensajero y eran escasos, uno o dos personas, más no había o servían...*” (S4-U17). Por lo tanto, las condiciones que se requieren son la correcta expresión y memoria, para que sea posible recordar todo lo que se le indica transmitir con la misma intención del mandante.

Los testimonios indican, además, que esta actividad se realiza cuando los niños tienen la madurez necesaria para transmitir textualmente el mensaje: “...*se mandaba a niños de este porte, anda a visitarlo, a saber cómo está le decían. Iba, preguntaba, están bien decía*” (S13-110]). En el testimonio se destaca como un aspecto importante el hecho de que a los niños se les envíe a un lugar para ejecutar formalmente la tarea; por lo tanto, se pone a prueba la responsabilidad. Así, mediante el aprendizaje a través del *werküñmawün* (entrega de mensajes), los niños adquieren habilidades sociales necesarias para incorporarse a actividades en la familia y en la comunidad. “*Los niños aprendían hacer pentukun porque también eran mandado como mensajero por parte del padre y se le enseñaba las*

palabras que debía reproducir. Después debe tener memoria para recordar la respuesta” (S4-U11). De acuerdo con los testimonios, la lógica epistémica del **pentukun** (saludo protocolar recíproco) implica conocer a otra persona, aprender a almacenar información y cultivando la capacidad de memorizar: “...este tipo de conversación, es una forma de conocer a la otra persona y de aprender a guardar información, hacer trabajar la memoria” (S12-U11). Por lo tanto, el ejercicio del **pentukun** es propicio para el desarrollo cognoscitivo y la disposición al aprendizaje por parte de niños y adolescentes.

Otra forma de enseñanza que se comprende en la educación familiar es el **güxam** (conversación) y el **gübam** (consejo). Es decir, la enseñanza mediante la práctica de la conversación y de la orientación por medio del consejo “...en la familia, los sabios se han encargado de entregar conocimientos a los niños y se les va enseñando a medida que uno va haciendo las cosas y se le va enseñando ciertos principios para ser sabio, reflexivo...” (S2-U33). Este testimonio expresa la educación familiar como un aspecto relevante en la comunidad. La educación familiar tiene sus propios métodos de enseñanza, que difieren de la metodología utilizada por la educación escolar. El método señalado en este testimonio se refiere a la transmisión de conocimientos mediante la fórmula de aprender haciendo. Esta forma de enseñanza se centra en la participación de los niños en las actividades cotidianas, que unida a procesos de reflexión constituyen elementos que ayudan a los miembros de la comunidad a reconocer, interpretar y asignar significados a los distintos fenómenos que están presentes en la naturaleza. En la dinámica de este proceso, no todos los miembros de la comunidad tienen suficientemente desarrolladas sus capacidades perceptivas e intelectivas para internalizar estos tipos de conocimientos. Existen ciertos factores, generalmente transmitidos desde sus antepasados, que determinan que ciertas personas logren un mayor grado de comprensión de los elementos de la cultura más que otros miembros de la comunidad. Por este motivo, existen roles definidos que son legitimados y reconocidos por la comunidad. Este modo de jerarquizar los depositarios de los conocimientos lleva a la definición de roles distintos que la comunidad legitima como tales.

“En la comunidad no todos aprendían de igual forma, había ciertas personas como eruditos que iban naciendo dentro de las comunidades y se encargaban que no se pierda el conocimiento y de ir transmitiéndolo. Se transmite el conocimiento a medida que va pasando el tiempo, entonces se va transmitiendo y es la forma para que el conocimiento no se pierda. Como no existían las

*máquinas, entonces había que preparar algunas personas, usted va a ser **weupife** –orador–, usted va a ser **ülkantufe** –cantante–, usted va a ser **ayekafe** –músico–, usted va a ser **weichan** –guerrero–. Entonces habían ciertos trabajos que estaban designados y el resto de las personas eran digamos viviente de la comunidad y participante de lo que se hacía.” (S2-U34)*

De lo anterior se desprende que no todos tienen la capacidad para constituirse en depositarios de los sistemas de saberes ni para transmitir esos sistemas a las generaciones futuras, lo que es de vital importancia para la perpetuación de la cultura, por tratarse de una cultura de la oralidad.

DISCUSIÓN

Las diferencias observadas en las lógicas de construcción de conocimiento en los contenidos y finalidades educativas se relacionan con el pensamiento que subyace en el proceso de formación de la persona mapuche y no mapuche. Según los profesores guías que han participado en la muestra, la educación escolar es un proceso destinado a la formación de alumnos mapuches en saberes y conocimientos que les permitan comprender una realidad más compleja que la cotidiana en el contexto social y cultural occidental. La naturaleza de los contenidos busca que niños y jóvenes logren las competencias necesarias para ingresar al mundo laboral, productivo y de servicios, que le otorgue, así, mayor competitividad productiva y económica al país. De esta manera, una buena posición laboral da cuenta de un buen trabajo realizado por profesores, encargados de transmitir contenidos escolares y, en definitiva, da cuenta de una buena educación.

Por su parte, los *kimches* señalan que la formación de la persona mapuche pretende dotar a los niños y jóvenes de saberes y conocimientos que se relacionen en armonía con su entorno natural, social, cultural y espiritual. La naturaleza de los contenidos busca formar personas que respondan al referente *kimche*, cuyas cualidades se relacionan con el dominio de saberes, conocimientos y actitudes que dan cuenta de una correcta formación familiar. Los objetivos son lograr el dominio de saberes y conocimientos para que los sujetos sean respetados en la familia y en la comunidad. También se busca mantener una buena imagen personal y familiar a través de actitudes y acciones correctas de personas vinculadas por parentesco. Además, mantener y dar continuidad a las ceremonias y prácticas sociales y culturales del patrimonio cultural mapuche.

En este contexto, la diferencia entre una forma y la otra radica en las razones que tienen ambas bases sociales para concebir los aprendizajes, la construcción del conocimiento y la lógica para formar y educar a niños y jóvenes. La educación, desde la perspectiva occidental, es de orden abstracto cuyo objetivo es desarrollarse en algo práctico, el mundo laboral, y la educación mapuche es más trascendental y práctica. Sin embargo, lo práctico se transforma en un medio y no en el fin. En la cultura mapuche los encargados de la formación de personas buscan mantener una imagen personal y familiar, en tanto que las acciones y actitudes asumidas por las generaciones jóvenes de su familia dan cuenta de la forma en que se llevó a cabo su proceso, por lo tanto, los responsables serán dignos de respeto y valoración social. Desde la cultura occidental, según las observaciones etnográficas, si bien los profesores le otorgan matices especiales al proceso de formación de los niños en la escuela, al ser éste un proyecto amplio no se involucran como personas. La información da cuenta que los docentes en la actualidad sólo se limitan a ‘pasar’ contenidos a su manera, es decir, entregar contenidos de la forma tradicional en metodologías y conocimientos.

Existe otro aspecto que da cuenta de una diferencia de racionalidad y que incide directamente en la construcción de conocimientos en ambas culturas, mapuche y no mapuche. En la familia y en la comunidad, los niños participan de manera progresiva en actividades, asumen responsabilidades en la medida que van adquiriendo nuevos conocimientos, lo cual va en directa relación con la edad. De acuerdo con la información, a la edad de 14 años en promedio, los jóvenes son dignos de respeto y están en condiciones de asumir responsabilidades mayores, las cuales se fortalecen al momento de contraer matrimonio. En la sociedad occidental, sin embargo, este proceso se realiza a través de un proceso que pretende ser lúdico y los aprendizajes sólo se ‘usan’ como el requisito para pasar a otro nivel de enseñanza. Una vez que los jóvenes tienen 18 años son considerados dignos de desarrollarse más autónomamente. Este proceso, sin embargo, se realiza en un contexto abstracto de aprendizajes, a diferencia de la familia, en donde se generan aprendizajes en contextos reales y los niños son considerados desde pequeños, por ejemplo, en el saludo. Tanto a los adultos como a los niños se les debe saludar según las distinciones de género y se debe manifestar el respeto en la interacción con personas mayores. Así, los jóvenes se asumen como personas en la medida en que se incorporan a las prácticas sociales con los adultos y *kimches*.

En ese sentido, la educación intercultural debiera dar cuenta de las lógicas de construcción de conocimiento y racionalidades de pensamiento para diseñar y ejecutar un proceso de enseñanza- aprendizaje con

pertinencia cultural. Si bien la tendencia indica una desvalorización de saberes y conocimientos mapuches por parte de las nuevas generaciones, los datos indican que los alumnos consideran importante que las personas mapuches cuenten su historia en la escuela, a la vez que se generen encuentros con las familias y comunidades para identificar conocimientos deseables de incorporar a la educación escolar.

Si bien estos conocimientos lo poseen las personas sabias de la comunidad, es necesario que las nuevas generaciones aprendan y comprendan aspectos fundamentales, tales como el respeto, como contenido que le permitirá tener una actitud positiva hacia el aprendizaje de otros contenidos, el *mapunzugun*, en tanto es el medio por el cual se transmite la racionalidad mapuche. El *pentukun* (saludo protocolar) es lo que le permitirá a los niños tener un correcto diálogo con las personas en la comunidad. Para lograr estos aprendizajes es necesario generar instancias en las cuales los niños puedan hacer uso de estos contenidos, ya sea en la escuela o en la comunidad. Es decir, llevar la escuela a la comunidad, hacer que los niños participen de actividades sociales y culturales, en las que se construyen conocimientos en base al *mapunzugun*. Especial atención merece el educador tradicional, que denominamos *kimche*, quien debería incorporar conocimientos mapuches en la escuela.

En la familia, el *kimche* es la figura encargada de la formación de niños y jóvenes, puesto que posee conocimientos y características personales para guiar la construcción de conocimientos. Por este motivo y, considerando que, de acuerdo con los datos, los profesores actuales no tienen conocimientos mapuches para incorporarlos al proceso de enseñanza-aprendizaje, se refleja en las familias la imperiosa necesidad de que la persona que tenga esta responsabilidad sea mapuche, para abordar con autoridad los conocimientos en la escuela. Así también, esta persona no sólo debe tener conocimiento sobre la cultura mapuche, sino que debe practicarla, ya sea usando el *mapunzugun* en sus conversaciones cotidianas o participando en la comunidad, visitando a las familias, participando en actividades sociales y culturales que allí ocurran. Los saberes y conocimientos mapuches que debería dominar el *kimche* no sólo debiera transmitirlos a las nuevas generaciones, sino también demostrar, con sus acciones y actitudes, ser la persona idónea para asumir un rol de educador, por cuanto esta figura será el referente que los niños tendrán para observar y desenvolverse en competencias escolares en el contexto intercultural. Todo este proceso se debiera realizar basado en una lógica que responde a la racionalidad propia del pensamiento mapuche. El *mapunzugun* es uno de los elementos que caracteriza esta lógica dado que a través de éste se transmite el sentido del patrimonio social, espiritual y cultural mapuche.

De esta manera, la integración de saberes y conocimientos mapuches a la enseñanza escolar incorporaría no sólo contenidos educativos, sino también la lógica de construcción de conocimiento y racionalidad del pensamiento mapuche.

De acuerdo con las observaciones etnográficas y entrevistas a *kimches*, el conocimiento mapuche que se debiera considerar en la escuela se relaciona con tres ámbitos: el relacionado con la naturaleza, con la sociedad y con las fuerzas espirituales. En este sentido, se pone de manifiesto el desconocimiento por parte de niños y jóvenes de contenidos educativos que tienen relación con estos ámbitos. En relación con el conocimiento sobre las plantas, se revela que en la actualidad se desconoce tanto las propiedades como el uso de las plantas. Aunque un porcentaje significativo señala que estos contenidos educativos están presentes en la escuela, todo indica que se trataría de la incorporación del entorno natural más próximo, pero no desde la lógica mapuche. Por lo tanto, no se estarían abordando temas relacionados como la naturaleza y su relación con las personas y las fuerzas espirituales. Además, devela que los niños hoy día desconocen contenidos para relacionarse con la familia y la comunidad, que se manifiesta por la ausencia de contenidos tales como el respeto, el *pentukun* (saludo protocolar) y relaciones de parentesco. Esta situación se debería, principalmente, a que la escuela no valora estos contenidos, ya que considera que no les serán útiles a los niños y jóvenes, debido a que se espera que los alumnos aprendan contenidos que le permitan desenvolverse en la sociedad nacional.

Los conocimientos para relacionarse con las fuerzas espirituales son enseñados en la educación familiar. En coherencia con esto, los alumnos señalan que en la escuela no se transmiten conocimientos mapuches sobre la naturaleza y que sólo se estaría considerando el entorno natural para ilustrar contenidos escolares. Entonces, las diferencias se relacionarían con las finalidades, los fundamentos, los contenidos educativos y su proceso de construcción. Por una parte, la educación escolar busca que los niños y jóvenes se apropien de herramientas para desenvolverse en la sociedad nacional. Por otra parte, las nuevas generaciones mapuches han desestimado los contenidos educativos fundamentales como el respeto y el *mapunzugun* y, por lo tanto, no tienen el dominio de éstos. Toda esta situación es producto de un proceso de escolarización que cada día ocupa mayor tiempo y espacio en el proceso de formación de las personas, que no considera saberes, conocimientos mapuches y tampoco prioriza contenidos actitudinales como respetar y escuchar.

CONCLUSIONES

Los contenidos de un currículum intercultural se basan en la manera de concebir la formación mediante orientaciones precisas para comprender las lógicas de pensamientos, saberes y conocimientos educativos. La transmisión de estos contenidos permite a las nuevas generaciones desenvolverse en el marco de la sociedad que ha establecido un conjunto de disposiciones que una persona debe desarrollar en su identidad individual y social, en relación con los conocimientos del patrimonio cultural mapuche y no mapuche. En efecto, el currículum intercultural tiene como finalidad la organización y sistematización de contenidos educativos propios de los educandos, transmitidos a partir de la socialización en el medio familiar y comunitario.

Entre los pueblos indígenas, en general, el saber y el conocimiento están relacionados directamente con el mundo natural, con las redes de parentesco en la comunidad y con el conocimiento sobre el universo. Estos saberes se van construyendo junto con el desarrollo histórico de los pueblos y son producto de un proceso de creación mental y cognitiva que configura el patrimonio cultural objetivo y subjetivo. De esta manera, el patrimonio cultural mapuche se constituye por elementos tales como: valores, creencias, normas, reglas, saberes y conocimientos propios asociados al patrimonio cultural objetivo (tecnológico) y subjetivo (pensamiento), que por medio de una lógica, contribuyen al desarrollo de la familia y de la comunidad. Estos saberes se asumen como el fundamento de los contenidos educativos para la enseñanza y el aprendizaje intercultural de niños mapuches y no mapuches.

Por lo tanto, el profesor no puede contar únicamente con los saberes formalizados como conocimiento escolar para el desarrollo de sus clases. Por una parte, la práctica pedagógica es mucho más compleja que eso, está muy influenciada por la contingencia y su relación con los contenidos que derivan de las ciencias. Por otra parte, su primer propósito no es el conocimiento sino la acción, es decir, la práctica de la enseñanza no se relaciona necesariamente con un conocimiento teórico, sino más bien con una deliberación práctica. Este razonamiento práctico que se apoya sobre una base poco definida, discutible en relación con el orden de los valores, obliga necesariamente al profesor a construir un espacio a la prudencia sobre la cual orientar su acción educativa. En esta lógica de razonamiento, la situación pedagógica es multidimensional e impredecible y está ligada a una realidad compleja que la compone. Entonces, la enseñanza del profesor se relaciona con un devenir y una acción fundada en la

incertidumbre, donde todo requiere y necesita a la vez tanto los recursos de inteligencia científica como los recursos del saber popular e indígena.

Históricamente, la educación escolar presupone un determinado concepto de niñez, una determinada racionalidad del conocimiento y lógica del pensamiento para el aprendizaje fundado en el marco social y cultural occidental. Sin embargo, los niños tienen una formación en base a conocimientos educativos propios que le permiten la construcción de la identidad sociocultural mapuche, aspecto desconocido en las escuelas y en la sociedad dominante al momento de definir contenidos y finalidades educativas, sea en forma planificada o no, consciente o inconscientemente. En este proceso, la naturaleza descontextualizada del aprendizaje escolar oculta el valor pedagógico del saber y conocimiento educativo propio de los alumnos. De esta manera, se constata una distancia epistemológica entre la racionalidad mapuche y la occidental, tanto en la construcción del conocimiento como en el pensamiento para comprender el mundo. Estas racionalidades están en la base del proceso de formación de personas, sea en el ámbito familiar o escolar. La escuela está en el centro de la distancia epistemológica, donde la formación de personas es el nexo de una relación educativa hipotética de ambas racionalidades, históricamente en oposición. Superar esta distancia es el objetivo de la educación y del currículo intercultural, para generar una relación dialógica entre el saber mapuche y el saber occidental para la formación de personas, fundamentado en una contextualización diferencial de las concepciones epistemológicas que están en la base de los contenidos y finalidades educativas.

A partir de un marco general, una propuesta de educación intercultural debiera asumir los siguientes supuestos: 1) En relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, asumir que las personas adquieren habilidades y destrezas que les permiten vivir en una determinada comunidad, en la cual están inmersas; 2) Las destrezas y habilidades se relacionan con sistemas de significados que capacitan a las personas para comunicarse y con actividades prácticas que se orientan hacia la transformación del mundo natural, social y cultural; 3) Quienes participan de dichas situaciones lo hacen desde sus propias perspectivas y metas que son iguales, pero diferentes en el sentido y significado atribuido a las cosas; 4) Las personas aprenden inmersas en un mundo social, aunque el acto de aprender se considere como un hecho predominantemente individual; 5) Las personas aprenden en la diferencia, lo cual constituye una riqueza de la producción humana que mejora la calidad de los aprendizajes, las oportunidades y la convivencia social; y 6) Las prácticas pedagógicas interculturales tienen por objeto generar una relación dialógica entre los saberes populares, los saberes indígenas y los saberes y conocimientos escolares.

BIBLIOGRAFÍA

- BERTRAND, Y. y VALOIS, P. (1999) *Fondements de l'éducation pour une nouvelle société*. Montréal: Éditions nouvelles.
- BEYER, L. (2001) *El currículo en conflicto*. Madrid: Ediciones AKAL S.A.
- BISQUERRA, R. (2000) *Métodos de investigación educativa*. Guía práctica. Barcelona: CEAC.
- BISQUERRA, R. (2004) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: LA MURALLA, S.A.
- CHIODI, F. y BAHAMONDES, M. (2002) *Una escuela: diferentes culturas*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- EGAÑA, M. (2000) La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- GAUTHIER, C., DESBIENS, J., MALO, A., MARTINEAU, S. y SIMARD, D. (1997) *Pour un Théorie de la Pédagogie. Recherches Contemporaines sur le savoir de enseignants*. Québec: Le Presses de l'Université Laval.
- HABERMAS, J. (1982) *Conocimiento e interés*. Madrid: Editorial Taurus.
- HESSEN, J. (2003) *Teoría del conocimiento*: México: Editorial Tomo.
- IZQUIERDO, A. (1998) Espacio-temporalidad y omnijetividad. Una aproximación Epistemológica. En: Revista *NÓMADAS*, N° 11, pp. 241-247. Universidad de los Andes. Cider. Bogotá.
- KRIPPENDORFF, K. (1990) *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- MAGENDZO, A. (2007). Homogeneidad y heterogeneidad curricular: Un tema vinculado con la centralización y la descentralización del curriculum. *Documento de trabajo*. 16 de enero de 2007.
- MOYA, R. (1996) Conceptos políticos y estrategias para la educación bilingüe en América Latina. En Catriquir D. (ed.) *Actas 1er Seminario Latinoamericano de educación Intercultural Bilingüe* Universidad Católica de Temuco, pp. 43-68.
- PÉREZ, G. (2000) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Colección Aulas Abiertas.
- PERRENOUD, P. (1998) *La construction des compétences à l'école*. Paris: ESF édition.
- PERRENOUD, PH. (2005) *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*. Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation Université de Genève.
- QUILAQUEO, D., QUINTRIQUEO, S., CATRIQUIR, D. y LLANQUINAO, G. (2004) Kimeltuwün mew amukey ta zugu: una didáctica para abordar conocimientos mapuche en el proceso de formación inicial en educación intercultural. En: *Cuatro estudios para mejorar la formación inicial docente*. Facultad de Educación. Universidad Católica de Temuco. Temuco, pp. 53-148.
- QUILAQUEO, D. Y QUINTRIQUEO, S. (2008) Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. En: *Revista Cuadernos Interculturales*. Primer semestre 2008, Año 6, número 10, pp. 91-110.
- QUINTRIQUEO, S. (2002) Representación de la relación de parentesco que la familia mapuche posee y su transmisión a niños mapuches de edad escolar primaria en relación con los contenidos de Formación Inicial Docente. Tesis de Maestría en

- Educación realizado À l'Université du Québec en Abitibi-Temiscamingue, Québec-Canada.
- QUINTRIQUEO, S. y MAHEUX, G. (2004) Exploración del conocimiento sobre la relación de parentesco como contenido educativo para un currículum escolar intercultural en comunidades mapuche. En: *Revista de Psicología*, Universidad de Chile, Vol. XIII, N° 1, 73-91.
- QUINTRIQUEO, S. (2007) Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX Región de la Araucanía. Tesis para optar al grado de Doctor en Educación. España: Universidad de Extremadura.
- QUINTRIQUEO, S. y MCGINITY, M. (2008) Currículum monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as de ascendencia mapuche. En: *Organización Y Gestión Educativa*. Número LXXII, Año XVI, Vol. N° 4, Julio y Agosto de 2008, pp. 34-35.
- QUIVY, R. y CAMPENHOUDT, L. (1998) *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Edición Limusa.
- SAGASTIZABAL, Ma. (2006). Comprender la escuela hoy. Sociedades multiculturales y realidades educativas complejas. En: *Aprender y enseñar y en contextos complejos*. Noveduc. Buenos Aires, p.p. 11-41.
- SCHMELKES, S. (2006) El conocimiento campesino. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VOL. 11, NÚM. 28, pp. 333-337.
- ROCKWELL, E. (1995) *La escuela cotidiana*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- RODRIGO, M. J. y ARNAY (1997) *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- RODRIGUEZ G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (MINEDUC) (2005) Orientaciones para la contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe. Santiago de Chile.

POLÍTICAS DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO

Marisa Malvestitti
Universidad Nacional de Río Negro

RESUMEN

En el presente trabajo se analizan algunas políticas que, con respecto a la educación intercultural, se están llevando adelante en la provincia de Río Negro en los últimos años. Allí existe un alto conglomerado de población mapuche, articulado en organizaciones urbanas y rurales y *lof* territoriales y, además, se detecta desde la década del '80 una sostenida demanda en favor de la modalidad intercultural; sin embargo, la misma se ha implementado al presente en muy pocos establecimientos dependientes del sistema educativo provincial. Se aporta al diagnóstico de situación, considerando en primer lugar la situación sociolingüística del mapuzungun en el ámbito considerado, con el propósito de poner en evidencia situaciones que aportan al mantenimiento y el aprendizaje de la lengua. Luego nos detenemos en algunas propuestas educativas llevadas adelante de modo autónomo o inserto en el sistema educativo formal, y reconocemos representaciones sociales de los distintos agentes, a fin de identificar factores que actúan como condicionantes o facilitadores en la implementación de la modalidad en la provincia.

Palabras clave: Interculturalidad. Multiculturalismo. Educación autónoma mapuche. Situación sociolingüística del mapudungun. Mapuche urbanos.

POLICIES OF INTERCULTURALISM IN THE PROVINCE OF RIO NEGRO

ABSTRACT

This paper deals with some politics that have contributed to the development of interculturality in the province of Río Negro. In this province there is a cluster of high population of Mapuche people, who are articulated in urban and rural organizations and territorial communities *or lof*. It can be detected from the '80s supported demands for intercultural education; in spite of it, very few schools depending on the provincial educational system are intercultural institutions. We contribute to the contemporary diagnosis, taking into account the sociolinguistic situation of Mapuzungun in the area, with the aim of giving evidence of elements and situations that favors linguistic maintenance and language learning. Then we consider some educational proposals led in an autonomous way or dependent on the formal educational system, and recognize social representations of the diverse agents, in order to identify the factors that condition or facilitate this kind of education to set up in the province.

Key words: Interculturalism. Multiculturalism. Autonomous mapuche education. Sociolinguistics of mapudungun language. Urban mapuche people.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, en diversos documentos legales y educativos producidos en la Argentina, *diversidad*, *interculturalidad*, *multiculturalismo*, funcionan como descriptores de situaciones de contacto entre dos culturas. La variación terminológica conlleva imprecisiones que paralelamente provocan dificultades en la caracterización de cada situación particular. *Diversidad*, ampliamente empleada a partir de las década del '90, apuntó a la valoración positiva de contextos antes representados como problemáticos o deficitarios. *Interculturalidad* es más comúnmente utilizado que *multiculturalismo*, sin embargo en muchas situaciones éste sería el lexema con carga referencial más precisa.

El origen de la nación en la Patagonia evoca como elemento fundacional la conquista territorial del Estado argentino a fines del siglo XIX. La memoria colectiva local tiene presente el genocidio que ésta provocó, y hoy día se siguen narrando los desplazamientos forzados, despojos de la tierra y ocultamientos identitarios que los “antiguos” y los abuelos o padres de los mapuche contemporáneos debieron atravesar desde entonces hasta avanzado el siglo XX. A lo largo de esa etapa, la presión aculturadora a la que tendieron las diversas agencias estatales y religiosas fue sostenida, y tuvo como consecuencias procesos de minorización del mapudungun, de migración rural-urbana y de una aparente pérdida de la cultura y la identidad originaria. Para completar el cuadro de situación, tengamos presente además que pocas comunidades o *lof* en Río Negro, provincia norpatagónica sobre la que centramos nuestro análisis, cuentan con papeles que legalicen su ocupación comunitaria del territorio: o bien son fiscaleros (la mayor parte) o bien propietarios de pequeñas porciones de tierra enajenable. Estas situaciones presentan algunos signos de reversión actualmente, debido a coyunturas sociopolíticas favorables así como, sobre todo, al accionar de las organizaciones mapuche que actúan en el ámbito provincial.¹

Desde hace dos décadas, la provincia de Río Negro cuenta con un marco legal favorable a la instalación de la modalidad intercultural en el sistema educativo. El mismo se explicita tanto en la Ley Integral del Indígena

¹ En el ámbito de esta provincia se registran más de cien comunidades y *lof* urbanos y rurales, así como organizaciones de mayor alcance como el CAI (Consejo Asesor Indígena) y la Coordinadora del Parlamento Mapuche. El artículo se centra en un análisis del área provincial como unidad política, pero no debe de allí implicarse que las acciones generadas en este espacio no dialoguen o no se interrelacionen con otras desarrolladas en otros sitios del territorio o *wallmapu*.

sancionada en 1988, como en la legislación vigente de alcance internacional, nacional y provincial.² Sin embargo, en la actualidad ésta continúa siendo una modalidad marginal y restringida a pocos establecimientos educativos, en su mayoría rurales, a los que asiste población escolar mapuche. Entendiendo que la expansión y optimización de la modalidad se enmarca en los contextos sociopolíticos que hemos explicitado, nos proponemos en este trabajo explorar en más detalle la situación sociolingüística del mapudungun en la región, las ideologías que circulan en relación a la interculturalidad en distintos grupos sociales y, finalmente, algunas de las prácticas y estrategias que, desde distintas agencias, internas al sistema educativo o desde espacios autogestionados, se han desarrollado en los últimos años. Apuntamos a dar visibilidad a representaciones y prácticas en torno al tema, para poner en evidencia ciertos factores dinamizadores u obstaculizadores que entendemos deberían ser considerados. Es importante tener en cuenta que, al igual que muchas otras temáticas que tienen como sujetos protagonistas a los pueblos originarios, se habla muy poco sobre EIB en la provincia de Río Negro. La escasa socialización de información sobre experiencias en curso dialécticamente obstaculiza que las mismas operen como elementos motivadores de nuevas prácticas, y la puesta en debate de las distintas concepciones de interculturalidad o multiculturalismo que las sustentan. Por ello, y a partir de la consideración de distintas fuentes documentales, en lo que sigue analizaremos algunas cuestiones, ya armónicas, ya controversiales, en relación con la EIB en el ámbito provincial.

ALGUNOS CONTEXTOS

La Patagonia ha sido tradicionalmente un ámbito multicultural y plurilingüe. La preexistencia de distintos pueblos indígenas y las migraciones de “otros étnicos” configuraron un panorama complejo, en el que se daban regularmente interacciones en distintas lenguas que, hacia fines del siglo XIX, las crónicas sobre la Patagonia continental describen de la siguiente manera:

² Entre las normas más conocidas de alcance general, se encuentran el artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional, los artículos 14 a 17 de la Ley Nacional de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades N° 23.302 y la Parte VI “Educación y medios de comunicación” (artículos 26 a 31) del Convenio 169 de la OIT; el capítulo XI sobre Educación Intercultural Bilingüe de la Ley Nacional de Educación recientemente sancionada; y en Río Negro, el Capítulo IV sobre Educación y Cultura de la Ley Integral del Indígena N° 2287/88 y las resoluciones del Ministerio de Educación que regulan las escuelas de la modalidad.

“Sonidos diferentes de los que habían herido mis oídos en los toldos de Paillacan me hicieron preguntarles si no hablaban por acaso el mismo idioma, y supe que, *además del idioma pehuenche o araucano, hablaban también la lengua tehuelche*, porque había muchos de esa raza. (...) Entonces [mientras bebían aguardiente] todos se soltaron a hablar sin escucharse; la confusión llegó a ser general. *Unos hablaban araucano, otros pampa, otros se interpelaban en la lengua ruda de los tehuelches*. Se hubiera dicho que quebraban nueces entre los dientes. Al fin, *los más eruditos ponían de relieve sus conocimientos en la castilla, como suelen llamar ellos a la lengua castellana*.” (Cox, 1999 [1863]:140 y 208, *ad passim*)

“Algunos de los caciques dejaban en el valle algunos de sus hijos a cargo de familias galesas para que asistieran a la escuela y *pronto los niños hablaban fluidamente el galés*. (...) Uno de ellos -hoy el cacique Kengel- fue mi compañero de banco durante un año escolar y nos ayudábamos mutuamente en los deberes muchas veces. *Aún no ha olvidado cómo hablar el galés*, y cuando viene de vista al valle de vez en cuando desde su lejano hogar montaños, le espera una cálida y franca bienvenida en todo hogar valletano.” (Morgan, 1976: 44, citado en Iun y Lubén Jones, 2008: 50)³

El bilingüismo y multilingüismo, percibidos como “confusión” desde la mirada del primer enunciador, en realidad posibilitaba la comunicación entre los distintos grupos, y comprendía tanto interacciones de hablantes fluidos de dos o tres lenguas, como la adopción de préstamos léxicos empleados en intercambios mínimos. Luego de la campaña militar que ocupó el territorio patagónico (1879-1885), la diversidad lingüística comenzó a decrecer. La lengua tehuelche septentrional o “pampa” fue dejando de transmitirse, y a partir de la década de 1940 el bilingüismo mapuzungun-español entre los mapuche en la provincia de Río Negro comenzó a ser menos frecuente. Es importante tener en cuenta que la “decisión” de dejar hablar la lengua local no fue de ninguna manera libre; como ya mencionamos, una situación económica frágil que llevó a la migración de los miembros más jóvenes de la familia, el despojo de la tierra que también motivó la urbanización de muchas familias o la presión de la escuela en pro del abandono de una lengua considerada signo de “atraso”, condicionaron las posibilidades de opción y llevaron al

³ El contexto de enunciación de la primera cita se sitúa en el área cercana al Limay, en la actual provincia del Neuquén, y la segunda, en la costa marítima del Chubut.

mapuzungun a una situación de invisibilización y presunto proceso de muerte en el ámbito rionegrino.

Cuando en la década del '80 los mapuche volvieron a ser reconocidos en la provincia como sujetos políticos, el Estado debió replantearse cómo atender sus demandas. Una de ellas se refería al mantenimiento lingüístico, dado el valor emblemático de la lengua y la existencia de hablantes adultos y ancianos de la misma en distintos puntos de la provincia. La Ley Integral del Indígena no se refería específicamente a la educación intercultural, sin embargo reguló una serie de medidas destinadas a dar respuesta específica a la educación en las comunidades, entre ellas, facilitar el dictado de cursos de lengua y cultura a cargo de miembros del pueblo originario o dar espacio en los planes de estudio -y por ende en los diseños curriculares de los distintas áreas, niveles y modalidades- a contenidos que resguardaran la identidad histórico-cultural y la lengua. Sin embargo, las dilaciones del Estado en la implementación de la política educativa prevista, una ideología lingüística que seguía augurando la próxima -aunque indeseada- extinción de la lengua,⁴ y algunas diferencias y/o matizaciones al interior del pueblo mapuche en cuanto al rol que debería cumplir la escuela en el proceso de mantenimiento y transmisión cultural, motivaron que recién en 2007 la EIB se integrara como modalidad al sistema educativo provincial. A continuación consideraremos algunos contextos contemporáneos que ponen de manifiesto cambios en curso en relación al panorama presentado, argumentando en qué sentidos los mismos pueden aportar al desarrollo de la EIB.

Contextos sociolingüísticos

Las tensiones entre representaciones de vigencia y muerte e ideologías relativas al purismo lingüístico y a la utilidad de las lenguas minorizadas en el mundo contemporáneo condicionan las políticas lingüísticas que los distintos estados y pueblos deciden llevar adelante. En el caso que nos ocupa, el desconocimiento acerca de la situación actual del mapuzungun en el ámbito provincial es uno de los factores que obstaculiza el diseño y la puesta en práctica de políticas que aporten al mantenimiento. Poco se sabe acerca de en qué medida se habla mapuzungun en Río Negro, quiénes lo hablan y en qué eventos comunicativos, y las afirmaciones sobre estos temas típicamente

⁴ Esta representación se registraba también entre los mapuche. Era común escuchar entre los hablantes más ancianos en las décadas del '80 y '90 frases como las siguientes: “están todos olvidados”, “nadie te habla”, “ahora se va perdiendo todo, todo, hasta el modo de hablar en lengua, ya no hablan la gente” (Malvestitti, 2003).

oscilarían entre la negación de la vigencia actual o un reconocimiento de la misma reducido a ámbitos rurales y personas de edad avanzada. De hecho, parámetros como la disminución del número de sujetos socializados en mapudungun como primera lengua, la escasa proporción de hablantes del vernáculo en la población total o las tendencias que propenden a un uso decreciente de la lengua en algunos dominios de habla, llevan a reconocer que la vitalidad etnolingüística de esta lengua originaria se halla ciertamente en estado de amenaza. La lengua mantiene funcionalidad en los ámbitos ceremoniales y etnopolíticos, lo que favorece su resistencia (Malvestitti, 1997; Golluscio, 2006). En cuanto a sus usuarios, si nos atenemos a los escasos datos publicados,⁵ alcanzarían en la Argentina el 17,3% de los miembros de la etnia. Si bien el 3,5% de la muestra (que asciende al 4,5% en Patagonia) reconoce haber sido socializado en lengua, sólo un 2,2% de los encuestados emplearía la lengua en el ámbito del hogar. Estas cifras son algo menores que las estimaciones efectuadas por Malvestitti (2003) para Río Negro y Díaz-Fernández (este volumen) para Chubut, sobre la base de sus propios trabajos de campo, aunque ambos autores reconocen que las cifras varían según la comunidad.

De todos modos, de los datos que indican escasa transmisión en el hogar no debe necesariamente concluirse que la única terminal posible es la desaparición de la lengua. La vitalidad de una lengua depende de una conjunción de parámetros (cfr. los señalados por la Unesco, Grenoble y Whaley, 2006:4), y en este caso es interesante constatar la existencia, a nivel intraétnico y en la sociedad local, de ideologías lingüísticas favorables al mantenimiento. Para los mapuche más ancianos, la lengua otorga fuerza subjetiva y comunitaria, permite mantener las tradiciones culturales y poner en acto prácticas religiosas que tienen efectos preformativos en la vida cotidiana; en el caso de los no mapuche, se entronca con representaciones que ligan el mapuzungun a una pertenencia patagónica (Díaz-Fernández, 2006). Otro elemento que aporta a la vitalidad es que se detecta en los últimos años colectivos de jóvenes mapuche urbanos que manifiestan la aspiración a mantener la lengua y promover sus usos, y en los que de hecho algunos miembros son hablantes con distinto grado de fluidez. En este sentido, si bien en la ECPI se pone de

⁵ Nos referimos a los datos de la ECPI (2004-2005), no son definitivos ni precisos, ya que se basan en una muestra. Además han sido discutidos por los representantes de los pueblos indígenas. A modo de contraste, puede señalarse que el Censo Indígena Nacional efectuado a fines de la década del '60 reportaba que un 23% de la población mapuche hablaba la lengua, aunque sólo consideraba datos de Chubut, La Pampa y Buenos Aires.

manifiesto la edad superior a 40 años de quienes actualmente emplean el mapuzungun al este de la cordillera,⁶ también las cifras que provee destacan la presencia de hablantes jóvenes: un 34% de personas entre los 15 y 40 años contaría con algún grado de competencia lingüístico-comunicativa. La distancia entre estos guarismos y los presentados más arriba acerca de usos de la lengua en ámbitos cotidianos nos ubica ante la complejidad de una coyuntura que la EIB no debería dejar de lado. ¿Qué significa hablar la lengua? ¿Cuáles son los umbrales de eficiencia que permiten a un locutor posicionarse y ser reconocido como hablante? Y por otro lado, ¿cómo se produce la socialización lingüística de quienes no han crecido en un entorno bilingüe y además provienen de ámbitos urbanos?

Muy pocas investigaciones se centran en la correlación entre migración mapuche urbana y mantenimiento de la lengua, y entre ellas pueden mencionarse las recientemente conducidas en Chile por Giannelli y Wittig.⁷ Ambos relevamientos ponen en debate la idea de que “el éxodo de las comunidades a la ciudad conlleva una disminución sostenida e incluso irreversible del uso del mapuzungun entre la población migrante” (Wittig, 2008). Este autor destaca que el 25% de sus entrevistados aprendió a hablar la lengua entre los 10 y los 32 años; detecta que luego de un momento inicial de ocultamiento o negación de la lengua, se da un movimiento de retorno al empleo de ésta “como medio que le posibilita re-encuentrar y re-asumir la identidad”, ya sea en el establecimiento de nuevas redes de interacción con otros mapuche residentes en ámbito urbano y “como un saber que lo legitima en su entorno y lo faculta a re-orientar a otros” en “instancias formales de enseñanza y difusión de la lengua”. Giannelli (2008) también registra el empleo del mapudungun, sobre todo en el ámbito privado, en un 15% de las personas que entrevistó; observa que la adquisición de la lengua se dio mayormente en el contexto familiar de la niñez, y en otros casos en la juventud y la adultez. El autor afirma que las prácticas lingüísticas que releva no permiten concluir que la lengua nativa se encuentre en un nivel funcional similar al del castellano; discute también la idea de que las representaciones positivas sobre la lengua impliquen concomitantemente prácticas de recuperación.

⁶ A esta franja corresponde el 55 % de hablantes y semihablantes, de los cuales el 23% son mayores de 60 años. Empleamos el término “semihablantes” en el sentido en que fue acuñado por Dorian (1977), para referirse a integrantes de la comunidad que cuentan con un grado de competencia lingüística que no los ubica como hablantes fluidos, pero sí les permite ser miembros plenos de la comunidad comunicativa en tanto sus intervenciones exhiben pertinencia pragmática.

⁷ Un 63% de la población mapuche en Chile reside en la ciudad, según el Censo de Población 2002. Wittig realizó su indagación en Santiago, Concepción y Temuco y Giannelli, en Santiago.

En el ámbito geopolítico que analizamos, se ha dado un movimiento similar. Tras el “abandono” de la lengua por buena parte de la primera generación migrante, en la década del ‘80 hubo una reevaluación que generó acciones para el mantenimiento lingüístico, las que apuntaron a la visibilización de la lengua y a su transmisión en contextos no formales. En Río Negro, pueden ser leídas de este modo acciones como el curso de lengua que se dictó durante años en Bariloche bajo la coordinación del Centro Mapuche en la Escuela de Arte “La Llave” de competencia municipal (Ordenanza 421-CM-90), los talleres que en 2001 en esta misma ciudad desarrolló esa agrupación con el grupo Werken Kvrvf, abiertos a “todos los interesados en la cultura interesados en compartir conocimientos y aprender sobre Historia, Idioma, Filosofía de Vida, Problemáticas y Organización del Pueblo Originario Mapuche”⁸ u otros eventos que para “recuperar la lengua” se llevaron a cabo en comunidades de la Línea Sur en la misma época. En esta nueva etapa, los colectivos juveniles gestionan la reapropiación de la lengua de modo grupal o individual y como lengua segunda en orden de adquisición. Se aprende mapuzungun en contextos en los cuales los vínculos son importantes -ya sea los intragrupal, los establecidos con hablantes fluidos que cumplen el rol de maestros o los que se articulan con otros hablantes de la zona rural en encuentros y eventos étnicos (*trawün, ngillatun, wiñoy tripantü*)- y los mensajes que circulan en mapuzungun resignifican la consigna “hablar en mapuche es vivir en mapuche” (Salas, 1987),⁹ desde planteos en los que también se expresa la confrontación con el mundo winka y los persistentes reclamos territoriales. Kropff (2008) ha indagado sobre las estrategias de movilización y participación política de estos colectivos juveniles en Río Negro y en Neuquén. En los testimonios y documentos que releva, así como en otros que circulan en Internet o en video se infiere que en la búsqueda cuestionadora de los jóvenes sobre la identidad mapuche en el medio actual, la lengua tiene un lugar muy importante. La ideología a favor del mantenimiento pone énfasis en el “hacerse cargo”: la actitud activa de los mapuche ante el aprendizaje y ante el compartir ese aprendizaje es el reaseguro de la reconstrucción como pueblo autónomo.

“Estamos aprendiendo el idioma y es una necesidad fundamental porque detrás de cada palabra, hay un montón de cosas. Nos van enseñando

⁸ En http://www.mapuche.info/mapu/amapu01_02.html. Fecha de consulta: 17 de abril de 2009.

⁹ En este artículo, Salas sugiere que en contexto urbano, donde supuestamente no se mantiene el modo de vivir mapuche, la lengua desaparecería. El artículo trasunta una visión esencialista de la cultura. Es retomado por las investigaciones situadas en Chile que recuperamos aquí.

nuestros mayores. Por ahí, te ponés a charlar con alguna persona mayor que sabe la lengua en los camarucos o por ahí, el intercambio entre nosotros: uno aprende algo que el otro sabe. Por ahí hablás con tus vecinos que son mapuches y no se hacen cargo pero te dicen: mi abuela hacía tal cosa. Esos son conocimientos que vamos sumando. Apuntamos a reconstruir el pueblo mapuche.”¹⁰

“Nosotros decimos: vamos a hacer un programa en mapuche, y bueno, entonces hablamos en mapuzungun también. Porque la gente que está en el campo, la gente que hace capaz que mucho tiempo que escuchó hablar, ve que hay mucha otra gente que habla también mapuzungun, y que es un idioma que tenemos que rescatar entre todos, digamos, porque la actitud de cada uno de nosotros como hablantes es importante para rescatar no solamente el idioma sino la cosmovisión del pueblo mapuche, no? Y nosotros estamos aprendiendo... y eso que estamos aprendiendo lo queremos transmitir.”¹¹

Nos detenemos en estos colectivos porque entendemos que sus agencias son apenas consideradas en relación a la EIB. Es claro que el objetivo central de los mismos no es integrar sus prácticas a la educación escolarizada. Sin embargo esto no debe oscurecer que desde una perspectiva de educación autónoma, generan procesos de reflexión internos al pueblo mapuche¹² y también articulan con otros sectores no mapuche, poniendo en debate en distintos circuitos cuestiones relativas a la identidad, la historia y la lengua¹³ que necesitan ser revisadas en la región.

Contextos en la educación escolarizada

En febrero de 2003 se firmó un convenio entre el Ministerio de Educación de Río Negro y el CODECI (Consejo de Desarrollo de Comunidades Indígenas), con el propósito de desarrollar una política

¹⁰ En Roncarolo (2005).

¹¹ Testimonio extraído de “Mapuches 3: La vida en la ciudad”, video 03-Pueblos originarios, colección Encuentro.

¹² Por ejemplo, el espacio educativo para los *pu pichi ke che* y el taller de lengua que, de modo independiente y autogestionado, lleva adelante la Ruka Mapuche Furilofche en esta ciudad.

¹³ Por ejemplo, en producciones radiales, en proyectos de teatro mapuche, publicaciones y documentos o performances como la desarrollada por el colectivo el Kultrunazo en Bariloche el 11 de octubre de 2008. En cuanto a instancias escolares, pueden relevarse prácticas colaborativas en encuentros de capacitación docente promovidos por el sindicato UnTER en Bariloche y Fishke Menuko (General Roca), en proyectos educativos -por ejemplo, Escuela N° 154 y Jardín N° 60 del Barrio El Frutillar en Bariloche- o mediante el diálogo crítico con la comunidad educativa a la que asisten sus propios hijos.

educativa sobre este tema en el ámbito provincial. En él se definió iniciar una experiencia piloto de enseñanza de *mapuzungun* en dos escuelas primarias rurales, en los parajes Lipetren y Corralito, para lo cual fue constituido un equipo de cinco coordinadores, referentes propuestos por el CODECI, que tendrían “a su cargo la enseñanza en los mencionados establecimientos escolares”.¹⁴ Se asignaron 15 horas cátedras semanales a cada uno para la tarea, el cual incluía la realización de un diagnóstico de situación previo a la puesta en práctica de la experiencia. De este modo se constituyó un primer equipo de trabajo y, fundamentalmente, se iniciaron conversaciones sobre cuestiones relativas a la educación, la lengua y la cultura mapuche en la provincia, en ámbitos gubernamentales y educativos.

Cuatro años más tarde, la primera escuela del programa intercultural comenzó sus actividades. Su apertura se dio en medio de un proceso de reclamos por parte de la comunidad local. El factor detonante fue el intento de cierre de la escuela primaria N° 65, situada en Chacay Huarruca -paraje precordillerano situado entre las localidades de Pilcaniyeu y Ñorquinco- que funcionaba desde hacía noventa años, debido, entre otros factores, a una supuesta disminución de la matrícula. Integrantes del *lof* Cañumil, entre ellos los que se contaban los padres de los niños afectados por la decisión, determinaron ocupar pacíficamente el establecimiento para solicitar su reapertura en el periodo septiembre-mayo y en la modalidad intercultural. Luego de un mes de ocupación, a mediados de diciembre de 2006 se llegó a un acuerdo que dio respuesta a ambas demandas. Por medio de la Disposición N° 2247/06, el Ministerio de Educación asignó al establecimiento una planta funcional que comprendía varios cargos docentes: un Director “que deberá acreditar conocimiento y capacitación específica de la lengua y cultura de la comunidad”, un Maestro Intercultural (idóneo aborígen), con 10 horas de clase en contraturno y un Maestro Artesano (idóneo aborígen), con la misma carga horaria. En los considerandos de la misma, se fundamentó la reapertura de la escuela en la solicitud de la comunidad, y se resituaron los roles de los actores según lo establecido en la Ley Integral del Indígena: se manifiesta que la intención explícita del Ministerio es consensuar la política de EIB con esta comunidad en particular y con la representación mapuche reconocida por la ley.¹⁵ En el año 2007 otras dos escuelas se sumaron a la modalidad: la

¹⁴ “En escuelas albergue comenzarán a enseñar el idioma mapuche”, *Río Negro*, edición digital, martes 25 de febrero de 2003.

¹⁵ “Considerando que la comunidad del Paraje mencionado, cuyos integrantes pertenecen a la etnia mapuche, solicita la reapertura de la Escuela bajo la modalidad intercultural bilingüe, con personal docente experto e idóneo para impartir la lengua

Nº 174 de Blancura Centro (*Lof Plang Currha Mew*) y la Nº 150 de Tres Puentes Arriba (Los Repollos, comunidad Las Guaytekas). Se esperaba que en este ciclo también se integraran otros siete establecimientos¹⁶ -las Escuelas Hogares Nº 162 de Atraico, Nº 120 de Pilquiniyeu del Limay y Nº 216 de Colán Conhue, y las escuelas Nº 197 de Anecón Grande, Nº 151 de Aguada de Guerra, Nº 194 de Aguada Guzmán y Nº 211 de Cuesta del Ternerero-, hecho que quedó postergado.

La misma experiencia, si bien ha tenido continuidad en estos años, no presenta una línea sostenida de fortalecimiento. De hecho, de 10 escuelas primarias que se preveía integraran el Programa Intercultural Bilingüe en una etapa piloto, sólo tres se han efectivamente constituido en escuelas interculturales; alcanzando aproximadamente una matrícula de alrededor de 100 alumnos en el ámbito rural. El programa depende de la Dirección de Escuelas Hogares y Residencias, según la información oficial, es un “proyecto educativo en experiencia”,¹⁷ “en el marco del Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER), que tiene por fin fortalecer esa modalidad para propiciar igualdad de posibilidades en el acceso, la permanencia y finalización de los diez años de escolaridad y cuenta con financiamiento del BIRF (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento)”¹⁸. En Capitán y otros (2008) se enunciaron reformulaciones a llevar adelante. El plan de acción propuesto comprendía los distintos aspectos en juego: el marco legal y la gestión de la modalidad, la articulación con circuitos académicos, la formación de docentes indígenas y la capacitación continua y perfeccionamiento de los docentes de la modalidad en cursos, seminarios, congresos y un postítulo; así como poner la atención en el diseño de una propuesta didáctica que incluye la

(mapuzungun) y saberes, a través de talleres relacionados con su acervo cultural; [...]
Que para el Ministerio de Educación de la Provincia resulta imprescindible, en un marco participativo, elaborar y acordar con la comunidad (lof) Cañumil de Chacay Huarruca y con los representantes del Consejo de Desarrollo de las Comunidades Indígenas (CODECI), el perfil de la institución educativa, los talleres a crear, el período de funcionamiento y toda otra pauta que permita el normal desenvolvimiento de las clases bajo una concepción intercultural bilingüe”. Disposición Nº 2247/06, Viedma, Ministerio de Educación de Río Negro).

¹⁶ “Educación bilingüe”, *Río Negro*, edición digital, 3 de diciembre de 2006. La nómina de establecimientos también se registra en el Acta del Encuentro entre referentes de Un.T.E.R., Ministerio de Educación de Río Negro y Coordinador EIB MECyT Nación realizado en Viedma el 30 de octubre de 2007 (disponible en internet).

¹⁷ “Se realizó la apertura de la primera Escuela Intercultural Bilingüe de Río Negro”, www.educacion.rionegro.gov.ar, Novedades, 11 de enero de 2007. Fecha de consulta: 17 de julio de 2007.

¹⁸ Idem.

elaboración curricular, la producción de material didáctico y la toma de decisiones sobre la estandarización de la lengua.

La emergencia de un discurso y de prácticas sociales sobre la interculturalidad al interior del sistema educativo rionegrino es parte de un proceso de reconfiguración de las relaciones interétnicas en ese ámbito. La experiencia de las “escuelas interculturales”, situada por el momento en el medio rural y limitada por cuestiones prácticas a cierto número de establecimientos, responde claramente a una necesidad, y presenta algunos desafíos. Uno tiene que ver con la formación docente, ya que los saberes con los que deberían contar quienes se desempeñan en ellas son poco frecuentes de encontrar en ese colectivo, debido, entre otras cosas, a la cuasi inexistencia de instancias sistemáticas de formación y/o capacitación docente sobre temáticas relativas a historia, cultura y lengua mapuche o interculturalidad.¹⁹ Por otro lado, dos enfoques acerca del tema, que a veces se presentan contrapuestos, pero que en todo caso forman parte de un continuo, exponen las fronteras entre la autonomía indígena y el sistema educativo formal. La recuperación de un espacio de educación mapuche puede implicar una representación según la cual sólo este pueblo es quien definiría cuáles son los elementos fundantes de la educación mapuche y establecería desde qué modalidades y prácticas ésta debe llevarse adelante, básicamente en contextos intraétnicos (*educación autónoma*), o puede concertarse desde una mirada que incluye el diálogo con los agentes no mapuche que intervienen en ésta. Si bien este último enfoque parece el previsible en un proceso de educación intercultural escolarizada, el hecho de que las que están en marcha sean experiencias territorializadas en

¹⁹ Esta posición consta en el Acta del Encuentro entre referentes de UnTER, del Ministerio de Educación de Río Negro y el Coordinador EIB del MECyT de la Nación, realizado en Viedma el 30 de octubre de 2007. Citamos: “Desde el sindicato se deja en claro que no estamos en contra de la implementación de la modalidad, porque entendemos que es necesario que las comunidades pre-existentes revaloricen su lengua, legado y cultura y la escuela debe brindar ese espacio. Pero, en estas circunstancias, queda constancia que como representantes gremiales (...) no fuimos convocados previamente para debatir sobre esta modalidad, ni mucho menos para analizar la estructura de cargos y el procedimiento de designación (...) desde el Sindicato se solicita instrumentar una instancia de Perfeccionamiento previo en el conocimiento de la lengua y cultura mapuche, a todos los docentes interesados y en condiciones estatutarias para acceder a los cargos directivos de escuelas que cuenten con la modalidad intercultural bilingüe. Tal como los concursos ordinarios para acceder a cargos directivos, deberán contar con instancias previas de formación y perfeccionamiento en Conducción Directiva que contemplen la particularidad de conocimiento de la lengua y cultura de los pueblos pre-existentes. Pero garantizando la equidad a los docentes en condiciones de acceder a la titularidad. No es necesario eliminar normativa existente, sino complementar.”

comunidades específicas pone en tensión esta cuestión y, por ello, estos posicionamientos no son contradictorios, sino puntos de partida con matizaciones adecuadas a los distintos contextos en que se sitúan las prácticas.²⁰

“En principio la diferencia es que la escuela es parte de la comunidad, de hecho la comunidad misma se hace cargo de la administración y en la escuela se va a enseñar el MapuZungun que es nuestra lengua, además todo lo que es la parte cultural, espiritual y arte. Eso sería lo distinto. En el manejo de la escuela. Habría un maestro director nombrado por el Consejo de Educación, porque legalmente tiene que haber director pero digamos que la comunidad es quien maneja el tema de lo que es la educación adentro, tanto así como los alimentos, como la administración, como el control de que esto continúe y se trabaje como nosotros lo pedimos. Se está pidiendo también hacer un vivero, se está pidiendo que se trabaje y se viva a la manera MapuChe. (...). Es decir que ésto siembra un antecedente y aparte de sembrar un antecedente queda ya como aprobado, porque desde la provincia de Río Negro se aprobó. Junto con la gente de educación vino la gente de Nación, del programa de Educación Intercultural Bilingüe (E.I.B.) (...) con muy buena predisposición para que ésto siga dándonos pie a nosotros a participar en el programa. Lamentablemente tuvimos que llegar a la toma de la escuela pero por suerte logramos esto y es un antecedente para el resto del Pueblo MapuChe.”²¹

“Se viene trabajando la modalidad intercultural desde el año 2005. El Consejo Provincial de Educación reconoce oficialmente esta modalidad de la escuela en el año 2007 mediante Resol. 1828/07 después de largos reclamos al respecto por parte de la comunidad y la escuela. La docente es miembro de la comunidad y está propuesta por la misma. La escuela cuenta con 60 alumnos de los cuales el 70 % son de origen Mapuche. El eje de trabajo se centra en la revalorización de la cultura del pueblo

²⁰ El discurso de ambos textos enfatiza que la apertura de la modalidad intercultural fue producto de la demanda sostenida de la comunidad; en el primer caso se textualiza como una lucha que triunfa y logra posicionar el antecedente para futuras aperturas de la modalidad en otros establecimientos, en tanto que en el segundo contexto, se reconoce “oficialmente” una tarea que ya venía desarrollando en la escuela. En el primer caso, toda la planta funcional es mapuche; en el segundo, parte de ella y tampoco se requiere que el director del establecimiento cuente con conocimientos culturales específicos. Al “hacer extensiva la experiencia a otras instituciones educativas que cuenten con la aceptación de las comunidades nativas” (Disp. N° 2247/06, Viedma, Ministerio de Educación de Río Negro), se hacen necesarios nuevos consensos y ajustes en cada contexto donde se implemente.

²¹ <http://argentina.indymedia.org/news/2007/01/480959.php>. Fecha de consulta: 4 de abril de 2009.

Mapuche, el autoreconocimiento y el respeto por las distintas culturas y orígenes. Se trabaja desde jardín a 7mo grado con contenidos que se acuerdan, planifican y abordan conjuntamente con cada docente de grado. Se constituye una pareja pedagógica que complementa contenidos, los interrelaciona de tal manera que los conocimientos se construyen desde la mirada “occidental” y “originaria”. Ningún saber pesa sobre el otro, ambos se enriquecen mutuamente preparando al alumno desde una perspectiva intercultural.”²²

Como dijimos, los establecimientos hasta ahora reconocidos como escuelas interculturales están insertos en comunidades rurales y las prácticas de la cultura mapuche que apuntan a fortalecer se contextualizan en tal situación. Se trata de aprender mediante la integración de prácticas sociales, elementos clave de la cultura y la cosmovisión. Así por ejemplo, el folleto de la escuela N° 150 contiene fotografías de algunas situaciones pedagógicas adecuadas a los distintos ciclos: los alumnos jugando *paliñ*, haciendo *milkao*, construyendo una *ruka* o buscando *lawen*, y en uno de los talleres a contraturno de la jornada extendida denominado “Rakyzuam” se trabaja sobre juegos y deportes mapuche.²³ En cuanto a la lengua, en este caso, la enseñanza del mapuzungun se da fuera del ámbito escolar, como una práctica comunitaria. En la escuela N° 65 se plantea la centralidad que la enseñanza del mapuzungun, como base de la fundamentación espiritual y cultural de la educación mapuche;²⁴ la formación en artesanía apunta a socializar en prácticas culturales complejas, que involucran, además de la apropiación de la técnica, la de sus fundamentos en el espacio cultural mapuche. En cuanto a la tercera escuela intercultural actualmente en funcionamiento en la provincia, la N° 174, la modalidad intercultural se integra a un proyecto de desarrollo socio-territorial mapuche que se está llevando adelante en esa comunidad; los 20 chicos de los parajes que asisten a ella reciben enseñanza bilingüe, en español y ‘mapudungun’ (lengua mapuche).²⁵

Como nota final, puede señalarse que si bien la EIB está instituida en la provincia de Río Negro desde los instrumentos legales y curriculares que la establecen como modalidad; y que desde lo instituyente, en distintas

²² Folleto producido por la Escuela N° 150, distribuido por los docentes interculturales de la escuela a un grupo de estudiantes de profesorado en mayo de 2008 en Bariloche, en el ámbito de una intervención en un panel acerca de la modalidad EIB.

²³ “Nueva escuela con Jornada Extendida e Interculturalidad Bilingüe en El Bolsón”, Secretaría de Educación de la provincia de Río Negro.

www.educacion.rionegro.gov.ar. Fecha de consulta: 14 de noviembre de 2008.

²⁴ Resolución CPE N° 2247/06.

²⁵ www.terra.com.ar/feeds/notas/767/767533.html, en *Terra Actualidad*, Lunes 10 de noviembre de 2008. Fecha de consulta: 18 de abril de 2009.

escuelas de Río Negro se desarrollan experiencias áulicas desde planteamientos interculturales. En la *Sistematización de Experiencias sobre EIB* en la Argentina efectuada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación en 2004 se recopilan once, realizadas en escuelas rurales y urbanas.²⁶ No son las únicas. También en el marco de las escuelas de jornada extendida han surgido propuestas de talleres similares a los de las escuelas de la modalidad. Si bien estas acciones adolecen a veces de poca continuidad y remiten al interés de algunos docentes sobre el tema, más que a un cambio de enfoque institucional, se detectan articulaciones fecundas, que posiblemente impactaron e impacten positivamente en los alumnos que participen en ellas.

Otros contextos mapuche

En un apartado anterior consideramos experiencias de educación autónoma y mantenimiento del mapuzungun que se dan a modo de prácticas no institucionalizadas entre grupos jóvenes urbanos; para finalizar este estado de situación haremos referencia a una experiencia que se lleva adelante en el ámbito de la Escuela Superior de Idiomas de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Comahue, donde se radica el Departamento de Lenguas y Culturas Originarias -antes Cátedra de Idioma y Cultura Mapuche, creada por Resolución N° 0151/97. Este curso funciona desde 1998 en Fishke Menuko, también se dicta en la sede Neuquén de la UNC y está coordinado por hablantes de mapuzungun de distintas generaciones,²⁷ quienes se ocupan tanto de la cátedra, como de llevar adelante la Biblioteca Mapuche *Ñimi Quimun*.²⁸

²⁶ En las ciudades de Bariloche (CEM N° 37 y CEM N° 77), El Bolsón (Jardín de Infantes Anexo Escuela N° 139), Comallo (Escuela N° 31), Fernández Oro (Escuela N° 287), Catriel (Jardín de Infantes N° 7 *Ayen Hue*) y San Antonio Oeste (Escuela de Formación Básica para Adultos N° 20) y en los parajes El Juncal (Escuela N° 249), El Foyel (Escuela N° 181) y Yaminué (Escuela de Formación Básica para Adultos N° 29 y Centro N° 2).

²⁷ El principal impulsor ha sido Nicacio Carmelo Antinao, profesor mapuche con muchos años de desempeño en la provincia de Neuquén, y en este momento están también a cargo Lucas Curapil y Elisa Tripailaf.

²⁸ La Cátedra también llevó adelante el programa de radio *Tañi peutun* (2004) con el fin de acercar la comunicación a personas que no podían acceder al espacio universitario (Epulef, 2007).

En un documento reciente,²⁹ los integrantes de la cátedra diagnostican en la situación actual “una pérdida progresiva del patrimonio lingüístico-cultural”, que en la lengua se manifiesta en la “interrupción en la transmisión intergeneracional de la lengua y la cultura Mapuche” y se potencia debido a la “gran dispersión geográfica de los hablantes”. Su apuesta es por la recuperación de la lengua y cultura mapuche, desde un enfoque que integra como recursos los medios masivos de comunicación y el sistema educativo, a fin de “avanzar hacia una real y verdadera sociedad intercultural donde la cultura mapuche sea respetada. Abriendo canales de diálogo con las otras culturas y de esta manera tener un impacto positivo en la identidad social”.

En cuanto a su experiencia, para “aprender y reaprender el idioma Mapuche”, proponen una metodología que incluye la escritura sin abandonar la apropiación de las habilidades propias de la oralidad, necesarias para participar en los eventos de habla mapuche. Los materiales que se utilizan, producidos por sus integrantes, tienen enfoque comunicativo. Veamos, por ejemplo, el material de audio, un CD compuesto por 26 *track* con vocabulario y textos que reproducen los distintos géneros discursivos mapuche.³⁰ En secuencias de pocos minutos de duración, se presentan intervenciones de hablantes de mapudungun, especificando sus nombres y procedencias, y se propone una versión no literal del texto al español. De este modo quienes las escuchan acceden al discurso mapuche, “familiarizándose con la forma particular del hablante mapuche de las distintas zonas”. Se incluyen también vocabularios -éstos sólo en mapuzugun y dejando espacio para que el oyente reproduzca la palabra-, sobre términos de parentesco, números y palabras de uso frecuente, que dan lugar a la práctica de los fonemas que provocan más dificultades al hablante de español (*ng*, *ü*, *tr*). Otras secuencias incluyen frases para interactuar en situaciones de presentación o encuentro. Un cuadernillo escrito acompaña este material oral. Otra producción escrita del equipo consiste en un vocabulario ordenado alfabéticamente y una pequeña gramática que va introduciendo al estudiante en la estructura de la FN y el verbo mapuche, y problematizando cuestiones como los homófonos (*we*). La cátedra propone el uso de un grafemario particular,

²⁹ Folleto invitación al Primer Encuentro en Educación Mapuche UNE *QUIMELTUHUN MAPUCHEZUNGUN*, Fishcüg Menuco (Gral Roca), 18 de abril de 2009.

³⁰ Material de Recopilación y Educación de la Lengua Mapu Che. Con CD de audio para práctica de audición, Lectura-escritura y pronunciación. Comunidad Mapuche “Elel Quimün” (el saber que nos legaron), Tutor Lucas Curapil, Currüg Leufü-Puel Mapu, s/d; y Mapu Che Zungun, Cátedra libre de Idioma y Cultura Mapuche, s/d.

que reproduce el modelo de transcripción que ha tenido el mapuzungun en la zona, utilizando como criterio su aparente accesibilidad para el hablante menos escolarizado: así por ejemplo, *hue*, *cüchral*, *quimlan*, *ar're co*. Finalmente, cabe señalar que los materiales analizados no están concebidos como materiales para la autoinstrucción, sino más bien como material de apoyo en un contexto de aprendizaje grupal, sin embargo, pueden usarse también de ese modo; son reproducidos en programas de radio y circulan también entre gente mapuche del campo o la ciudad.

Experiencias similares aunque más acotadas en el tiempo han sido desarrolladas en la ciudad de Viedma, con el apoyo del grupo *Ñanculawen* de Comodoro Rivadavia (Chubut).³¹ También es destacable, como trasposición a otras modalidades interactivas, el proyecto *Lof digital Puel Mapu We Dúngvn*,³² inaugurado en noviembre de 2005, en él participan Viedma y Bariloche como dos de los nodos, pero su alcance y materiales difundidos exceden el ámbito provincial, por lo que no será aquí profundizado.

Contextos docentes

Enunciadas las acciones que lleva adelante el pueblo mapuche a través de distintas instancias para establecer una línea educativa que integre la interculturalidad y/o el multiculturalismo, resta detenernos en qué representaciones circulan entre los docentes de Río Negro sobre el tema. La “educación mapuche” y la interculturalidad han sido tema de debate en distintos eventos realizados desde la década del ‘80, propiciados sobre todo por el sindicato docente. Aquí consideramos datos recopilados entre 2000 y 2005 en talleres de capacitación realizados en la ciudad de Bariloche.³³ La muestra, si bien no es

³¹ www.delorigen.com.ar/ancalao.htm. Fecha de consulta: 21 de abril de 2009.

³² www.lofdigital.org.ar

³³ En la década del ‘90 se desarrollaron el Primer Encuentro Taller preparatorio al Seminario Nacional de Educación Aborigen, General Roca, 1992, la Jornada Provincial de Rurales, Ingeniero Jacobacci, 1993 y el Encuentro Provincial de Educación Aborigen, Comallo, 1994 (publicaciones mimeografiadas). Desde 2000, hemos considerado datos provenientes del curso-taller “Etnolingüística del contacto mapuche-español” (Bariloche, agosto de 2000; Ingeniero Jacobacci, abril de 2001); Bariloche- Pichileufu, noviembre de 2001-enero de 2002; San Antonio Oeste, junio de 2003 y Pilquiniyeu del Limay, noviembre de 2003, con un total de 149 participantes; el I Encuentro-Taller de Intercambio de Experiencias “Multiculturalidad y Educación”, realizado en Bariloche en mayo de 2005, en el que participaron 50 docentes; el curso- taller Taller “Historia y política indígena” (Bariloche, octubre de 2006, 108 participantes); el Taller *Kimeltuwün/* Educación. Repensando la Educación Intercultural (Bariloche, octubre de 2007, 38 docentes).

exhaustiva, aporta indicios sobre algunas cuestiones clave. Los datos señalan que para los asistentes a estas capacitaciones la educación intercultural es considerada una temática “crucial”, “crítica”, “que atraviesa a todas las escuelas”, “un tema pendiente”, dado que “el contexto es pluricultural, aunque la escuela todavía no lo tenga elaborado”. La participación está motivada por la afinidad con la temática, más que porque se trate de temas ligados a las disciplinas que cada docente dicta. Se reiteran expresiones como “espacio de reflexión”, “profundizar”, “enriquecer mi práctica”, “generar nuestros propios espacios de discusión” y propender a “una mayor comprensión [del tema] y poder aplicarlo concretamente en la labor diaria”. Así, se hace explícita la apertura a retomar, discutir y potenciar concepciones y prácticas, a fin de que éstas no queden reducidas a hechos únicos o inconexos, y sobre todo, logren constituirse en propuestas pedagógicas útiles para los estudiantes.

En cuanto al mapudungun, los docentes -sobre todo los de origen mapuche- expresan la necesidad de aprenderlo, para acercarse a la cosmovisión que expresa. Se adhiere a una incorporación crítica del mapudungun a la currícula: no se trata de enseñar la lengua descontextualizadamente, sino como un aporte al proceso de valoración cultural e identitaria de los alumnos mapuche.³⁴

“Una lengua no se puede imponer, se debe trabajar desde la necesidad que cada uno tiene de aprender la lengua.” (Docente no mapuche, residente en Línea Sur)

“Pienso que como docente puedo contribuir en la lucha del pueblo mapuche para recuperar su identidad. Es un derecho legítimo que tiene, y tratar de mantener la lengua mapuche es una manera de revalorizar la esencia cultural de muchos de nuestros alumnos.” (Docente mapuche, nacida en Línea Sur)

Todos se enmarcaron en la Escuela de Capacitación Pedagógica y Sindical Marina Vilte de la UnTER, y en los mismos, la intervención de coordinadores y participantes fue de carácter voluntario. En los diversos encuentros participaron docentes de escuelas públicas y privadas de Bariloche, El Bolsón, Ñorquinco, Pilquiniyeu del Limay, Pichileufu, Pilcaniyeu, Los Repollos, El Manso, Jacobacci), especialistas invitados como disertantes e integrantes de las organizaciones: Ruka Mapuche Furilofche, Mapuche Lafkenche Autónomos, Organización Mapuche-Tehuelche 11 de octubre, Mapurbe y CAI. Los datos que presentamos se recopilaron como encuestas anónimas.

³⁴ Esto también se observa en relación a la integración de contenidos culturales a la escuela. Las estrategias sugeridas incluyen el “rescate de la cultura oral”, la “transmisión de la cultura de los abuelos”, “enseñar aspectos culturales de la historia del pueblo mapuche, su problemática con la tierra”.

A la consigna de “deshomogeneizar la lengua”, se añaden estrategias prácticas para abordar la diversidad dialectal, entre ellas: identificar los rasgos propios de la variedad no estándar, norpatagónica o “castellano mapuchizado” que usan los estudiantes sobre todo en la zona rural y en los barrios, reconocer sus motivaciones y trabajar a partir de ellas. También se demanda capacitación sobre el tema, que se sugiere debería llevarse a cabo por medio de talleres en las escuelas o nucleamientos de las mismas. Un elemento a considerar es que en estas intervenciones no se detectan discusiones acerca de la funcionalidad actual de la lengua, ni se proponen acciones concretas para la implementación de su enseñanza -que en las condiciones actuales, implicaría enseñar mapuzungun como una segunda lengua-: así, el reclamo, sinceramente sentido, más bien demarca una posición política en defensa de lo diverso.

Más que ante interculturalidad, estamos ante multiculturalismo. Según Díaz Couder (1998) éste puede manifestarse mediante dos enfoques: “multiculturalismo de la tolerancia”, que apoya la preservación y el mantenimiento de derechos y expresiones culturales sin que éstos impliquen el reconocimiento de los reclamos políticos, y multiculturalismo “pluralista”, reconociendo a las comunidades el estatuto de sujetos de derecho público y obligando al Estado a procurar la promoción igualitaria de las lenguas y culturas indígenas en pie de igualdad con la dominante. Los documentos oficiales propugnan la segunda vertiente, y en las representaciones docentes ambas se alternan. Es que para muchos docentes, como para la sociedad en general, la comprensión de las demandas político-territoriales del pueblo Mapuche constituye una cuestión compleja. Si bien se acepta la puesta en acto de identidades diferenciales, en muchos casos el horizonte deseado implica la ausencia de conflicto. Por ello, para la integración de la EIB a la escuela, se requiere la elaboración de modo creativo de la heterogeneidad propia de las identidades diversas, así como el reconocimiento de la situación de inequidad y despojo que constituye la base sobre la que se establecieron las relaciones entre escuela y comunidad mapuche en el periodo fundacional; de este modo, se podrán tender puentes para una interacción más equilibrada.

CONCLUSIONES

Indicamos en la introducción como propósito de este trabajo destacar algunos aspectos favorables y controversiales en relación a las acciones en marcha en la EIB en la provincia de Río Negro. A lo largo de la exposición fuimos exponiendo distintas aristas de un campo complejo,

que se contextualiza en ámbitos urbanos y rurales y en el que las lógicas de los distintos actores intervinientes, enfocadas hacia la educación autónoma o a la posibilidad de una EIB en la que el conocimiento mapuche conviva más armónicamente con el occidental emergen en el discurso y en las prácticas. Los distintos colectivos mapuche coinciden en el diagnóstico básico de situación; los posicionamientos grupales y los énfasis se deben a diferencias de enfoque que exceden lo educativo e involucran los modos de llevar adelante la política mapuche.³⁵

Detectamos políticas y prácticas para evitar el desplazamiento de la lengua y las prácticas culturales mapuche: las acciones que se llevan adelante son variadas, en general su impacto es localizado y su sostenimiento tiene distintos grados de precariedad. Los datos presentados también indican la necesidad de estudios de índole más focalizada para comprender las dinámicas del mantenimiento de la lengua tanto en comunidades rurales más “conservadoras”, como en el contexto aparentemente adverso de la ciudad. Dadas las cifras de participación en el sistema educativo formal y considerando que el 91,8% de la población mapuche en Patagonia refiere no haber recibido clases en lengua indígena (ECPI 2004-2004) -no hay datos específicos para Río Negro-, es desafiante pensar cuál sería el impacto que, para el mantenimiento de la lengua, podría tener su incorporación a la currícula de la educación escolarizada. En este contexto las experiencias en curso no deberían ser desdeñadas, y sería conveniente que se amplíe el debate sobre el ingreso del mapuzungun a la escuela, en qué modalidades, con qué propósitos, a cargo de quiénes como enseñantes y con qué grafemario, y que además de las instancias mapuches, donde estos temas circulan, involucre a la suma de actores de las comunidades educativas a la cual se integra la modalidad. La EIB no es una metodología, sino un espacio de debate sobre cómo articular el poder

³⁵ “Lo más importante que nosotros rescatamos desde hace un tiempo, es la fuerza que está tomando el pueblo mapuche a través de sus distintas organizaciones, al margen de las diferencias que puedan haber. Nosotros nos sumamos desde los inicios de nuestra organización, allá por 1985 y 1986, a esta gran fuerza que está teniendo el pueblo mapuche. Seguramente, en algún momento encontraremos un camino en común con todas las organizaciones. Pero bueno, hoy por hoy estamos todos trabajando a partir de los problemas concretos que tenemos y nos marcan con más fuerza la identidad como pueblo. Estamos organizando para este 12 de octubre un *trawün* en alguno de los territorios que hemos recuperado para trabajar mucho toda la cuestión cultural, la recuperación de la lengua y de las ceremonias religiosas, que son cosas muy perdidas aquí en esta parte de la región patagónica”. CAI, en <http://www.vientosdelsur.org/mapuche22.htm>. Fecha de consulta: 22 de abril de 2009.

entre dos modelos culturales, educativos y cosmovisionales. “Es abrir un juego cuyas reglas (...) no se conocen de antemano, dependen de cómo se organicen los actores sociales y las construcciones de sujetos pedagógicos” (Díaz, 2001:101). Probablemente aún no es momento de lograr posiciones unánimes o de postular que los distintos abordajes pueden confluír en un solo programa; pero sí de establecer “pactos sociales fiables” (García Canclini, 2004) y de integrar las articulaciones no formalizadas de las diversas experiencias en las que se enseñan o se aprenden aspectos de la lengua y la cultura mapuche, no desde la impostura de consensos previamente digitados, sino desde un diálogo que verdaderamente escuche al otro como condición de posibilidad de la EIB.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV (2004) Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- CAPITÁN, RAÚL H.; FERMINA PICHUMIL; ELCIRA JIMÉNEZ, EUGENIA NAHUELCHERO Y CEFERINA PAILLACOY (2008) Una autogestión Indígena Educativa y Cultural en Río Negro (Un proceso de y para los indígenas). Ponencia presentada en el VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, Buenos Aires, 3 al 5 de diciembre de 2008.
- COX, GUILLERMO E. (1999) Viaje en las rejiones septentrionales de la Patagonia (1862-1863). Buenos Aires: Elefante blanco
- DORIAN, NANCY (1977) The problem of the semi-speaker in language death. En: *Linguistics*, The Hague: Mouton, 191, 23-32.
- DÍAZ, RAÚL (2001) *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- DÍAZ-COUDER, ERNESTO (1998) Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. En: *Revista Iberoamericana de educación*, 17, 11-30.
- DÍAZ-FERNÁNDEZ, ANTONIO (2006) Uso de la lengua mapuche por la sociedad no mapuche en Patagonia. En: *Libro de Actas del ELIA (Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas)*, Santa Rosa: UNLPam, edición en CD-ROM.
- EPULEF, FABIÁN (2007) El estado del mapuzugun en el proceso de reconstrucción de la identidad mapuche. Algunas experiencias en Newken capital. En: Navarro Floria, P. (comp.) *Segundas Jornadas de Historia de la Patagonia*, Neuquén: Educo, edición en CD-ROM.
- GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR (2004) Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa.
- GIANNELLI, LUCIANO (2008, en prensa) La lengua nativa entre los mapuches urbanizados de Santiago de Chile. Un ejemplo de análisis en el marco de la hegemonía lingüístico-cultural.
- GOLLUSCIO, LUCÍA (2006) El pueblo mapuche. Poéticas de pertenencia y devenir. Buenos Aires: Biblos.
- GRENOBLE, LENORE Y LINDSAY WHALEY (eds.) (2006) *Saving Languages. An Introduction to Language Revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

- IUN, CLAUDIA MARÍA y SANDRA LUBÉN JONES (2008) Interacción multilingüe en el Chubut del siglo XIX. En: Virkel, Ana Ester (comp.) *Patagonia. Contacto de lenguas y culturas*. Trelew: Universidad Nacional de la Patagonia, 45-59.
- KROPFF, LAURA (2008) Construcciones de aboriginalidad, edad y politicidad entre jóvenes mapuche”. Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. ms.
- MALVESTITTI, MARISA (1997) Cambio de código y poder en el discurso mapuche. *Memorias de las IV Jornadas de Estudio de la Narrativa Folklórica*, Santa Rosa: INA-Subsecretaría de Cultura y Comunicación Social de La Pampa, 38-48.
- (2003) La variedad mapuche de la Línea Sur. Aspectos lingüísticos y dialectológicos. Santa Rosa: IASED, UNLPam, edición en CD-ROM.
- RONCAROLO, LORENA (2005) Jóvenes Mapuches y la Carrera Contra el Tiempo. En: *Razón y Palabra*, 46, México, agosto-septiembre 2005.
- SALAS, ADALBERTO (1987) Hablar en mapuche es vivir en mapuche. Especificidad de la relación lengua/ cultura. En: *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 25, 27-35.
- WITTIG, FERNANDO (2008) Desplazamiento lingüístico y presencia del mapudungun en contexto urbano chileno: una nueva mirada. ms.

LA ENSEÑANZA DEL RANQUEL EN LA PAMPA. SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS

Ana Fernández Garay
Universidad Nacional de La Pampa
CONICET

RESUMEN

Este trabajo muestra la situación actual de la enseñanza de la lengua ranquel, variedad norteña del mapuzungun, hablado en la provincia de La Pampa, Argentina. En primer lugar se plantean ciertos aspectos teóricos sobre la situación de preservación y revitalización de las lenguas locales y su relación con la educación formal. Luego se presenta el grupo ranquel, su origen, su distribución y el estado en que se encuentra su lengua en la actualidad. A continuación, se describe lo realizado en lo que refiere a su enseñanza en la provincia de La Pampa. Por último, se plantean posibles soluciones para mejorar el estudio del ranquel en el aula, y lograr su revitalización.

Palabras clave: Ranquel. Mapuzungun. Enseñanza de la lengua. Revitalización. Lengua segunda. Lengua extranjera.

TEACHING OF THE RANQUEL LANGUAGE IN THE PROVINCE OF LA PAMPA, PRESENT SITUATION AND PERSPECTIVES

ABSTRACT

This paper shows the present situation of Ranquel teaching. Ranquel, Rankülche or Ranquelino is a Northern variety of the Mapuzungun language spoken in Chhwlilean and Argentinian Patagonia. First, certain theoretical aspects about preservation and revitalization of local languages and their relation to formal education are set out. Second, the Ranquel group, its origin, its distribution and the current situation of its language are presented. This is followed by the description of what has been done in La Pampa referring to the teaching of this variety. Finally, certain possible solutions to improve the learning of Ranquel at school and to the revitalization of the language are considered.

Key words: Ranque. Mapuzungun. Language teaching. Revitalization. Second language. Foreign language.

INTRODUCCIÓN

Este artículo intenta mostrar la situación actual de la enseñanza del ranquel, rankülche o ranquelino, variedad norteña del mapudungun, hablado en la provincia de La Pampa, Argentina. Se plantean, en primer lugar, ciertos aspectos sobre la situación de preservación y revitalización de las lenguas locales y su relación con la educación formal. Posteriormente se presenta el grupo ranquel y el estado en que se encuentra su lengua en la actualidad. A continuación, se describe lo realizado en lo que refiere a su enseñanza en la provincia de La Pampa. Por último, se proponen posibles soluciones para mejorar el estudio del ranquel en el aula, y lograr su revitalización.

CUESTIONES GENERALES SOBRE REVITALIZACIÓN Y ENSEÑANZA DE LENGUAS LOCALES

El proceso de integración económica a nivel mundial -conocido como globalización- ha llevado a la extinción de gran cantidad de lenguas minoritarias¹ a lo largo del siglo XX. Hacia los años '70, los lingüistas comenzaron a tomar conciencia de este fenómeno e intentaron alertar sobre los peligros de una homogeneización lingüística y cultural (Dorian, 1977; Hagège, 2002, Fishman, 1991, etc.). Paralelamente, los estudios lingüístico-tipológicos, basados en el método empírico-inductivo, llevaron a la documentación de gran cantidad de lenguas, y a la posibilidad de producir alfabetos para su escritura y, en consecuencia, a que estas lenguas se enseñaran en las escuelas a partir de los '80.

Ahora bien, existen una serie de factores que deben tenerse en cuenta al momento de considerar la situación de las lenguas locales² y su enseñanza con el fin de preservarlas y de ser posible, revitalizarlas. Intentaremos plantear distintos aspectos a tener en cuenta.

Puede ocurrir que las políticas lingüísticas a nivel nacional entren en conflicto con las políticas que se llevan a cabo a nivel provincial o regional

¹ Las lenguas “*minoritarias*” son aquellas que en una comunidad son utilizadas por un pequeño número de usuarios. Difiere del término lengua “*minorizada*” que considera que la causa de su reducción es debida a la acción de los que promueven la lengua dominante u oficial. No siempre una lengua *minorizada* es *minoritaria*, aunque tienda a ello. Lengua *minorizada* es sinónimo de *amenazada*.

² Usaremos el término “lengua local” siguiendo a Grenoble y Whaley (2006:15-16) para designar las lenguas minoritarias, indígenas, que se hablan en ciertos lugares y se enfrentan al poder de las lenguas nacionales u oficiales, llamadas también dominantes.

o que la provincia no tenga una política clara con respecto a las lenguas locales. En este caso, será difícil promover la enseñanza de la lengua local.

Un tema fundamental para llevar adelante un programa de preservación y revitalización es el de las actitudes de la comunidad hacia su propia lengua. Sólo una comunidad interesada en preservarla puede comprometerse con dicha revitalización y realizar los esfuerzos necesarios para llevarla a cabo.

Según Fishman (1991:7), un aspecto a considerar cuando se quiere evitar el desplazamiento de una lengua, es fomentar la transmisión intergeneracional. Para ello, pondrán a los niños junto a los ancianos que aún la recuerdan, de modo tal que poco a poco comience a ser hablada por los más pequeños, concentrándose el esfuerzo en enseñarla a los niños en el hogar, pero también en los ámbitos escolarizados.

En su libro sobre cómo revertir el desplazamiento de lenguas, Fishman presenta una tipología gradual de los estados de lenguas amenazadas. El estadio 8 de su escala gradual de interrupción intergeneracional implica el nivel más bajo de mantenimiento de la lengua. En este estadio, sus usuarios son ancianos socialmente aislados. La lengua debe ser recogida a partir de la memoria que poseen de la misma. El desgaste es tan avanzado que solo conocen rezos, insultos y algún vocabulario. Los semi-hablantes³ la comprenden pero no producen emisiones, pues son muy poco eficientes. A partir de su memoria se puede documentar la lengua para que una vez reconstruida pueda iniciarse el proceso de instrucción de la misma. Comienza a ser aprendida por adultos en cursos que se ofrecen a la comunidad, pero la lengua que se adquiere carece de contextualización funcional. La competencia comunicativa es muy elemental. Según Fishman, esta pobreza funcional se debe a la dislocación que hay entre lengua y cultura. En el estadio siguiente, el 7, estamos ante una población integrada y etnolingüísticamente activa pero que se encuentra más allá de la edad de reproducirse. Los que mantienen la lengua deben transmitirla a los más jóvenes, aquellos que pueden tener niños propios. La meta es lograr una cohorte de hablantes de la lengua local que la emplearán como segunda lengua de socialización. Los hablantes ancianos deben comprometerse a enseñar la lengua, hablándola dentro de la comunidad siempre que sea posible. En el estadio siguiente, la situación es más favorable pero no nos interesa para el caso que nos ocupa (Fishman, 1991:88-92).

Fishman (1991:18 y ss) agrega que el desplazamiento de una lengua implica un cambio cultural. Es por eso que revertir un proceso de muerte

³ Semi-hablante es un concepto tomado de Dorian (1977). Este expresa las dificultades de comunicación de los últimos hablantes de una lengua en extinción.

de lengua involucra asimismo la reconstrucción de la cultura de la comunidad, por lo cual, junto a la planificación de aspectos lingüísticos se debe planificar la reconstrucción etnocultural. La lengua debe ir acompañada por la recuperación de bailes, canciones, ritos curativos y religiosos tradicionales. La recuperación de la lengua no es un fin en sí mismo. Sólo los lingüistas, traductores y maestros se preocupan por las lenguas. Es fundamental la recuperación de pautas culturales que fueron abandonadas, pues lengua y cultura se implican mutuamente.

Por otro lado, la educación es un dominio de uso fundamental para el mantenimiento de una lengua. Cuando la escuela emplea la lengua oficial para la enseñanza, las lenguas locales comienzan a declinar. Sólo si la lengua local es parte de la educación formal, puede mantener un mayor grado de vitalidad. A veces, las escuelas enseñan la lengua local como materia secundaria, y el resto del currículo escolar se enseña en la lengua oficial. Esta situación no permitirá la preservación de la lengua local ya que, como dijimos, el uso continuo de esta es esencial para su vitalidad (Grenoble y Whaley, 2006:10).

Debemos considerar también, la alfabetización en la lengua local. Puede ocurrir que la comunidad sea ágrafa, lo que implicará grandes cambios dentro del ámbito de su cultura. Puede que la comunidad ya esté alfabetizada en la lengua oficial o nacional, lo que hará más sencilla la posibilidad de generar un alfabeto apropiado para su alfabetización en esta lengua. La tercera posibilidad es que ya esté establecida la alfabetización en la lengua oficial y también en la local, aunque además, ésta necesite ser revigorizada.

Otra cuestión a tener en cuenta es el de la estandarización de la lengua local. Generalmente debe crearse una nueva variedad que sea comprensible a todos los miembros de la comunidad. Las fuentes para la elaboración de la gramática y del diccionario son tanto orales como escritas. También son necesarios textos en la lengua que puedan ser utilizados durante las clases por docentes y alumnos. Generalmente, los que suelen tener gran ingerencia en los procesos de estandarización son los lingüistas que manejan un metalenguaje y pueden llevar adelante la codificación de la lengua.

Cuando pensamos en la alfabetización de niños aborígenes, inmediatamente aparece la Educación Intercultural Bilingüe como la modalidad más apropiada. Sin embargo, debemos considerar una serie de factores para ver cómo se puede implementar dicha modalidad en determinadas comunidades indígenas. En primer lugar, debemos atender a la situación sociolingüística de la comunidad en cuestión. Así, no es lo mismo aquel caso en que los niños llegan a la edad escolar hablando

solamente la lengua local que aquél en que ya se ha producido un corte en la transmisión intergeneracional y los niños sólo hablan la lengua oficial, careciendo de todo conocimiento de la local, o en el mejor de los casos, con un conocimiento pasivo de esta. Entre estos dos puntos extremos encontramos diferentes situaciones intermedias, que no describiremos en este trabajo, ya que no serán útiles para nuestro planteo.

Los docentes que se encargarán de enseñar la lengua en un proceso de educación formal deben tener conocimiento de la lengua, situación a veces complicada si estamos ante situaciones de revitalización, y además, contar con una formación adecuada que les permita planificar y llevar adelante una clase, lo que implica que sea alfabetizado en la lengua que va a enseñar.

Por último, pero no por ello menos importante, debemos mencionar el tema de los recursos económicos disponibles para llevar adelante cualquier proceso de recuperación de una lengua. Para ello es necesario que el gobierno provincial o nacional haga suyos estos programas de revitalización, no sólo para pagar a los docentes involucrados en estos procesos, sino también para editar los materiales de enseñanza.

LOS RANQUELES Y SU LENGUA

El ranquel es un dialecto norteño de la lengua mapuche hablado por los ranqueles, ranquelinos o rankülche. Existen distintas teorías sobre el origen de este grupo. Según Mansilla (1966: 66-67), serían mapuches o araucanos venidos de Chile que se instalaron en distintas épocas entre el río Quinto y el río Colorado. Para Casamiquela (1990), serían querandíes tehuelchizados por los tehuelches septentrionales boreales o *gününa küne* a mediados del siglo XVI. Posteriormente, este grupo habría adquirido el mapudungun a partir del XVII por el proceso de araucanización que cambió el panorama lingüístico y cultural de la Patagonia argentina, y dio lugar a la aparición de los ranqueles.

A partir de los planteos de Casamiquela, los ranqueles hicieron suya la teoría de que ellos formaban parte del complejo tehuelche, y por ello, nunca quisieron que su lengua se denominara mapuche o mapudungun y pasaron a llamarla 'lengua ranquel', desconociendo que ésta es una variedad de aquella. Por lo demás, se apoyaban en el hecho de que el ranquel era, según afirmaban, mutuamente ininteligible con el mapudungun, debido a lo cual no podían entenderse con los mapuches provenientes de Neuquén o de otras provincias patagónicas.

Ahora bien, según Fernández (1998:45), los *ranqueles* serían los mismos *pehuenches* provenientes de una comarca llamada Ranquil, en el norte de

Neuquén, en la región denominada Ranquil o Ranquil lom, el cual se extendía desde el río Neuquén hacia el sur, por el valle del Agrio superior y la Pampa de Ñorquín, donde existían importantes carrizales. Empujados por otros grupos pehuenches se internaron en la Pampa central en el último tercio del siglo XVIII. Según el mismo Fernández, el jefe del cacicato Ranquil era Carripilún, un ancestro de Ambrosio Carripilón, casado con Juana Cabral, nuestra informante principal. Es evidente, por los datos expuestos, que la hipótesis sustentada por Fernández, basada en documentación de cronistas y viajeros, no deja lugar a dudas con respecto al origen de este grupo. Sin embargo, pehuenche son los que provienen de la región del pehuen o araucaria, tanto de Chile como de Argentina, pero no son mapuches, sino que habrían adquirido la lengua durante la expansión de los araucanos hacia la Patagonia argentina. Se desconoce la lengua que hablarían los pehuenches, pero hay quienes afirman que era distinta del mapuche y del huarpe, lengua hablada en la región cuyana (Casamiquela, 1990).

SITUACIÓN DEL RANQUEL DURANTE EL SIGLO XIX Y EN LA ACTUALIDAD

En el siglo XIX, la mayoría de los ranqueles hablaba sólo la lengua local o materna, o sea, L1, la que carecía de tradición escrita. A partir de 1880, con la llamada “Conquista del desierto”, el ranquel pasó a ser una lengua dominada y discriminada a nivel nacional, hablada por una población minoritaria y marginada. Sólo algunos pocos miembros del grupo eran bilingües. En este caso, el español funcionaba, para dicha comunidad, como lengua dominante y oficial, es decir, como L2.

En el año 1900 se crea la reserva aborigen Colonia Emilio Mitre, lugar donde son ubicados los ranqueles provenientes del sur de Córdoba, una vez finalizada la campaña militar. A partir de ese momento, la lengua y la cultura ranquel comienzan a sufrir un proceso de desgaste que prácticamente llevó a la extinción de la primera y a una importante transformación de la segunda hacia fines del siglo XX. Esto se debió a distintos factores, como la obligación de asistir a la escuela para aprender la lengua oficial, la necesidad de hablar el español para poder encontrar trabajo en estancias y pueblos vecinos a la Colonia, o bien para evitar el rechazo y la estigmatización de la sociedad dominante. Hacia 1983, cuando se inició el proceso de relevamiento y documentación del ranquel, ya quedaban muy pocos hablantes, quienes colaboraron en la recolección de material lingüístico a los efectos de que la lengua fuera descripta. No podemos decir que en ese momento en la Colonia Emilio Mitre existiera

un ambiente bilingüe, salvo en la casa de Juana Cabral de Carripilón y Daniel Cabral, su sobrino y actual maestro de ranquel. En los demás hogares, hacia los años '80, la mayoría de los ranqueles hablaba el español. En 1983, la Secretaría de la Provincia de la Pampa solicitó la realización de un relevamiento lingüístico con la intención de establecer el grado de vitalidad de la lengua aborígen. A tal fin, se realizaron dos campañas en 1983 y 1986 a lo largo y ancho de la provincia que arrojó los siguientes porcentajes:

		porcentaje
Bilingües	eficientes en ambas lenguas (poseían competencia lingüística y comunicativa)	1,89%
	podían comunicarse en ranquel aunque con menor eficiencia que los del grupo anterior (alguna competencia lingüística y ninguna competencia comunicativa)	5,60%
	sólo poseían un repertorio léxico reducido pero que no podían comunicarse en ranquel pues sólo tenía un conocimiento pasivo de la lengua (semi-hablantes)	11,32%
Monolingües	español	81,13%

Estos porcentajes pusieron sobre el tapete la situación de extinción avanzada en que se encontraba la lengua, y llevó a las autoridades de la Provincia a tomar la decisión de documentarla antes de que fallecieran los hablantes más fluidos, que para entonces eran muy ancianos. De hecho, en 1995 falleció Juana Cabral de Carripilón, y unos años más tarde, Veneranda Cabral de Cabral, ambas pertenecientes al primer grupo, o sea, al de los más fluidos.

Esta situación es similar a la de muchas comunidades mapuches a lo largo de la Patagonia (véase Mellico, 2004: 259-268, Malvestitti, 2003, Díaz Fernández, 2003). En estos casos el español pasa a ser L1. No podemos decir que la lengua local se convierte en L2⁴ porque en realidad

⁴ Se suele distinguir entre lengua segunda (L2) y lengua extranjera (LE). L2 es la que se aprende en un país donde coexiste ya sea como oficial o como local con otra(s) lengua(s), por ejemplo, el guaraní para aquellos niños paraguayos cuya L1 es el español, o bien el español para aquellos niños paraguayos cuya L1 es el guaraní. Otra situación frecuente de L2 es la que se genera cuando los inmigrantes con una L1 común llegan a constituir una *comunidad de habla* relevante en el país que los acoge, tal como ocurre con los hispanos en Norteamérica. En tales situaciones, desde un punto de vista estrictamente lingüístico, parece lógico considerar que la lengua de esa

ya ha dejado de hablarse dentro del grupo ranquel. Es en la década del '90 que comienza a plantearse dentro de la comunidad ranquel la necesidad de que los últimos hablantes dictaran cursos de enseñanza de la lengua con la finalidad de impedir su extinción. Debemos destacar que hoy día no hay hablantes fluidos de ranquel que posean tanto competencia lingüística como competencia comunicativa. Sin embargo, a lo largo de todos estos años de enseñanza de la lengua en la provincia, debería realizarse otra encuesta con la finalidad de establecer hoy día el grado de vitalidad del ranquel. Algunos miembros de la etnia han comenzado a recuperar la lengua escuchada durante su infancia, y si bien no tienen con quien practicarla, es posible que hoy se cuente con un grupo de nuevos hablantes que podrían ser posibles docentes de la lengua. De todos modos, sería necesario revisar la situación a través de nuevos sondeos para verificar cuál es la cantidad de hablantes en la actualidad y cuál su grado de eficiencia en la lengua.

LA RECUPERACIÓN DE LA LENGUA Y DE LA CULTURA RANQUEL

Antes de ocuparnos de la enseñanza del ranquel, mencionaremos los trabajos previos realizados para recuperar aspectos de la lengua y de la cultura ranquel. Como ya dijimos, con la reaparición de la democracia en 1983, se llevó a cabo el relevamiento lingüístico de hablantes ranquelinos en La Pampa, que mostró claramente la situación sociolingüística del grupo. A partir de este estudio, publicado en 1988, el Departamento decidió continuar con la documentación de la lengua, ya que los hablantes en ese momento eran pocos y muy ancianos. A lo largo de varios años, la Subsecretaría de Cultura solventó los gastos generados por los trabajos de campo que permitieron la recolección de material lingüístico ranquel para llevar a cabo estudios lexicales, sintácticos y discursivos, que hoy hacen posible tener una idea de cómo fue esta lengua a fines del siglo XX (véase Fernández Garay, 2002:499-501).

Por su parte, María Inés Poduje, desde el Departamento de Investigaciones Culturales de la Subsecretaría de Cultura de La Pampa, ha estado involucrada por más de veinte años en las líneas de acción en torno

comunidad de habla (el español en este ejemplo) deja de ser una LE para convertirse en una L2. La LE, en cambio, es la que se aprende en un país donde no es ni oficial ni autóctona, por ejemplo, el español en Brasil o el inglés en la Argentina.

a la temática indígena. Así, llevó a cabo diversas investigaciones antropológicas, entre ellas la denominada *Rescate del patrimonio mapuche*, que comprendió un estudio integral del sector que produce artesanías tradicionales, la tejeduría, la medicina aborígen, así como aportes relativos a la lengua indígena y a la narrativa tradicional. Entre los años 1996 y 1999, dirigió el Proyecto *La memoria colectiva de la población indígena pampeana*, financiado por el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), que tuvo como objetivo fortalecer la identidad étnica y promover el protagonismo entre jóvenes de ascendencia ranquelina. Como resultado del mismo, se publicó el volumen *Presencia Ranquelina* en el año 2001. Asimismo, la Subsecretaría de Cultura promovió y luego acompañó el proceso que llevó adelante la comunidad ranquelina para que la restitución de los restos de *Mariano Rosas* -cacique principal de los Ranqueles, entre 1859 y 1877- se concretara el 24 de junio de 2000. Además, debemos recordar las Jornadas Ranquelinas, realizadas por esta misma institución a lo largo de varios años (1992, 1994, 1996), que reunían investigadores de distintas áreas, cuya intención era recuperar la historia y la cultura de este pueblo.

En el año 1998, Liliana Capdevielle, docente de la Provincia de La Pampa, elaboró, con el asesoramiento de profesionales en las diferentes áreas del conocimiento, una serie de cuadernillos dedicados a distintos temas: lingüísticos, históricos y culturales, con la intención de que sirvieran de material didáctico para los cursos de ranquel. Los mismos nunca fueron publicados por el Ministerio de Educación y Cultura de esta provincia, lo que convirtió en vano el esfuerzo llevado a cabo a lo largo de todo el año por Capdevielle, siendo que ella fue liberada de dar clases para trabajar exclusivamente en el tema.

Como puede observarse, desde hace varios años se vienen realizando distintas actividades relacionadas con la recuperación de la lengua y de la cultura ranquel, ya desde el estado provincial, ya desde el ámbito académico. Asimismo, los ranqueles han encarado acciones tendientes a preservar o revitalizar prácticas culturales y lingüísticas. Una de ellas es el *Wiñoy Tripantu*, o año nuevo ranquel, que se celebra en Leuvucó, a cinco kilómetros de Victorica, donde descansan los restos del cacique Mariano Rosas. Por otro lado, la comunidad Willy Antú y la agrupación Willy Kalkín, reconstruyeron una *toldería* en el bajo de Giuliani, Depto. de Toay, ambientada en un paisaje natural de monte de caldén que recrea las condiciones de vida en la etapa anterior a la conquista del desierto e intenta reproducir los usos y costumbres de este grupo aborígen. En dicho sitio se encuentra el Centro de Interpretación de la Cultura Originaria Ranquel (C.I.C.O.R.), lugar de referencia de la cultura de los habitantes originarios

del territorio pampeano, donde se puede conocer la historia, el arte, las formas de vida y de organización actual de este pueblo. Con ello intentan promover la cultura ranquel a nivel nacional e internacional, ya de modo directo, a través de la información que brindan a los turistas; ya de modo indirecto, a través de páginas en internet. Todos los datos obtenidos a través de estos proyectos servirán para que los docentes del Taller puedan darlos a conocer a través de sus clases.

LA ENSEÑANZA DEL RANQUEL

Ante el reclamo de la comunidad ranquel, el gobierno de La Pampa respondió nombrando un maestro de la lengua, Daniel Cabral, y un auxiliar docente en el aula, Nazareno Serraino. El primer curso que se dictó, llamado Taller de Lengua y Cultura Ranquel, dependiente de la Dirección de Educación del Adulto y No-formal del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa, se llevó a cabo en la escuela albergue de Santa Isabel en el año 1996. Asistieron a él gran cantidad de maestros, algunos niños, jóvenes y adultos ranqueles, interesados en conocer una lengua que, siendo patrimonio cultural de la provincia, hasta el momento había sido mantenida al margen de la enseñanza oficial. El problema que se planteó, al iniciarse el primer curso, fue la falta de formación del maestro de la lengua, uno de los últimos hablantes de ranquel, y de su auxiliar docente, que no conocía la lengua pero había realizado estudios en el Profesorado de Enseñanza Primaria. Ninguno de los dos recibió la formación necesaria por parte de las autoridades educativas para enseñar la lengua ranquel.

El alfabeto que empleaban era el del español, aun cuando existen algunos fonemas en ranquel que no pueden ser representados por los grafemas de aquella lengua. Recién en el año 1998, y debido a que se estaba elaborando el diccionario bilingüe que serviría posteriormente de material didáctico para la enseñanza de esta variedad, se pensó en la posibilidad de consensuar el alfabeto a utilizar con algunos miembros de la comunidad. El *ranquel* era un dialecto ágrafo hasta entonces, aunque el mapuche ya contaba con algunos alfabetos en el país vecino. Uno de ellos fue el alfabeto diseñado por Anselmo Ranguileo en 1982 desde la perspectiva de su pueblo. Este, no obstante, fue criticado y rechazado por el mundo académico, básicamente por tratarse de un grafemario poco práctico. En el año 1986 aparece el Alfabeto Mapuche Unificado (Sociedad Chilena de Lingüística, 1988) que condensa una docena de grafemarios existentes y fue rápidamente aceptado, sobre todo por los lingüistas e investigadores universitarios. Con estos antecedentes, se realizó una convocatoria a los

ranqueles para acordar el alfabeto que se emplearía para la elaboración del diccionario bilingüe ranquel/español. Con este objetivo, se llevó a cabo la reunión con el maestro de la lengua, el auxiliar docente, y algunos de los alumnos del curso, en Santa Isabel, el día 17 de mayo de 1998. Durante la misma se consensuó con los presentes el alfabeto ranquel que serviría no sólo para la elaboración del diccionario (2001), sino también para publicar los textos documentados a lo largo de varios años de trabajo en la comunidad (Fernández Garay, 2002). El alfabeto consensuado⁵ se usaría además para la enseñanza de la lengua.

Los problemas de escritura, sumados al desconocimiento de una metodología apropiada para la enseñanza de L2 o LE, generaron situaciones que dificultaron el trabajo áulico a lo largo de todos estos años. Muchos de los que acudían a aprender el ranquel se decepcionaban, debido a que ni el maestro de la lengua ni su auxiliar en el aula se habían formado como profesores de lengua segunda o extranjera. Podemos considerar que enseñar ranquel, lengua que ya no se usa como medio de comunicación intragrupal, exige la metodología de enseñanza de una lengua extranjera, ya que el estudiante no sale del curso a hablar la lengua que está aprendiendo en el mismo contexto en que desarrolla sus actividades cotidianas. Es como aprender inglés en Buenos Aires, donde no hay oportunidad de practicarla.

Desde 1996, Daniel Cabral y Nazareno Serraino dictaron diversos cursos de ranquel en distintos lugares de La Pampa, como por ejemplo: Eduardo Castex, Victorica, Telén, Santa Rosa, Toay, Colonia La Pastoril, etc. La mayoría de los asistentes eran descendientes de europeos con diferente formación profesional, preferentemente, maestros de grado que manifestaban su necesidad de aprender la lengua no sólo para ellos sino también para hacerla conocer a sus alumnos. Había también muchos profesionales: arquitectos, profesores de letras, historiadores, fotógrafos profesionales, estudiantes universitarios y gente con entusiasmo por adentrarse en el mundo aborigen.

En los últimos años, se abrieron otros cursos de enseñanza de ranquel en distintos pueblos y ciudades de La Pampa. En Gral. Acha, Luis Dentoni Yancamil enseñó el ranquel junto a Donald Megroot, su auxiliar técnico, en remplazo de Daniel Cabral y Nazareno Serraino, cuando ambos se hallaban en comisión de servicio en otro lugar de la provincia. Asimismo,

⁵ El alfabeto empleado para la escritura del ranquel es básicamente el Alfabeto Mapuche Unificado, salvo en el caso del grafema 'v' que en Chile se representa con 'f'.

hemos sabido de algunos otros cursos, dictados por distintas instituciones (municipales, étnicas, etc.), aunque no tengan carácter oficial.

Ahora bien, en la provincia de La Pampa, es claro que el Gobierno Provincial solo proveyó lo básico para que el curso de lengua ranquel solicitado por los representantes de esta comunidad pudiera llevarse a cabo: dos salarios docentes para los encargados del curso. Sin embargo, no se han preocupado para que la tarea que ellos realizan sea realmente eficiente. Los docentes del curso no han sido apoyados por profesionales, ni por lingüistas ni por pedagogos que los ayuden en la organización y planificación de las clases y que les brinden orientación metodológica y técnicas de enseñanza de lengua. Los cuadernillos elaborados en 1998 nunca fueron publicados. Sabemos de algunas provincias donde a través de instituciones terciarias se forman maestros para la enseñanza de las lenguas aborígenes, como es el caso de las provincias del Chaco y de Formosa. En Chile, ya tempranamente, Hernández Sallés (1992:14-15) plantea, entre los requisitos necesarios para implementar cualquier programa educativo que implique la presencia del mapuzungun, la necesidad de conocer la lengua mapuche tanto en sus aspectos fonológicos, como gramaticales y léxico-semánticos, definir el uso de un alfabeto que permita escribir los deferentes textos, disponer de profesionales idóneos para llevar adelante la tarea y que las universidades se hagan cargo de formar profesores preparados para enseñar la lengua y la cultura mapuche.

En el caso del ranquel, dado que la lengua ya se ha perdido y que una de las intenciones del curso es mantenerla y en lo posible revitalizarla, como ocurre con el huilliche de la X Región, Chile, acordamos con Contreras y Álvarez Santullano (1992) que “el aprendizaje de la lengua nativa sería una tarea... similar a la que demanda el aprendizaje de una lengua extranjera (1992:41). Y agregan: “Naturalmente, para hacerse cargo de la situación educativa en un medio que presenta las características ya descritas, se requiere contar con profesores preparados en forma especial. Parece imperativo que el profesor ideal para esta función posea un conocimiento sólido de los aspectos culturales y lingüísticos involucrados. Por lo mismo, siempre será preferible que el profesor que tenga esta importante misión sea hablante nativo de mapuzungun, y que por supuesto, conozca también el castellano. En lo posible, deberá tener además, formación lingüística y antropológica, pues -sin esta base- fácilmente podría caer en la práctica relativamente fácil de transmitir sólo inventarios de formas de expresión, sin avanzar hacia el descubrimiento de los contenidos y valores que están codificados en esas formas o estructuras lingüísticas” (1992:42).

Otro aspecto a tener en cuenta es la división que se ha producido entre distintos grupos ranqueles que responden a diferentes líderes. Esto ha

llevado a la aparición de internas entre los miembros de la comunidad que no ayudan al momento de reclamar a las instituciones gubernamentales cuando tienen que plantearles exigencias y necesidades para llevar adelante los cursos de revitalización.

Por último, es claro que si bien el gobierno ha otorgado algunos salarios docentes para los cursos, sin embargo no hay recursos económicos para la formación de los docentes ni para la elaboración de materiales didácticos. Esto lleva a tener que recurrir a otras fuentes, como por ejemplo, subsidios de extensión universitaria como el solicitado a través de docentes investigadores a la Universidad Nacional de La Pampa, y obtenido en el 2009, con la intención de poder capacitar a los docentes y publicar los materiales para la enseñanza de la lengua.

PERSPECTIVAS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL RANQUEL EN LA PAMPA

Para que el Curso de Lengua y Cultura Ranquel sea realmente efectivo en cuanto al mantenimiento y en lo posible, a la revitalización de la lengua, debe estar toda la comunidad comprometida con esta tarea, exigiendo a través de sus líderes, todo lo necesario para llevar adelante este proceso que generalmente es largo y continuo en el tiempo para que sea fructífero.

Las metas para mejorar la situación actual son las siguientes:

1. En primer lugar, habría que plantear la necesidad de restablecer la transmisión intergeneracional dentro de la comunidad ranquel, es decir, aquellos hombres y mujeres mayores que mantienen la lengua deberían comprometerse a hablarla en todo tiempo y lugar, dentro de la casa y aún fuera de la misma, para incentivar a los que la recuerdan a usarla, y sobre todo con los niños. Esto debe ser planteado como una necesidad, un compromiso entre todos los miembros, a fin de ir recuperando la lengua poco a poco.
2. En este momento, por otro lado, es necesario llevar adelante una encuesta entre los ranqueles para determinar las actitudes de todos los miembros ante la enseñanza de la lengua. La situación ha cambiado mucho desde 1988 a la fecha, y creemos que la mayoría de sus miembros hoy ve con buenos ojos que el ranquel sea enseñado no sólo a los miembros del grupo sino a los descendientes de europeos que se interesan en aspectos lingüísticos y culturales de su etnia. También hay que realizar un estudio para medir el grado de vitalidad del ranquel entre los miembros de la comunidad, con el objeto de establecer cuáles han

sido los resultados a lo largo de estos años y si cuentan con algunos otros hablantes o semi-hablantes que puedan desempeñarse como maestros de la lengua para extender los cursos a otros pueblos y ciudades de la provincia.

3. Otro aspecto a considerar debe ser planteado dentro del mismo grupo étnico, dado que implica la unión de sus miembros con el objeto de lograr un frente común para plantear sus exigencias frente al gobierno. El hecho de formar un bloque para llevar adelante sus demandas permite que sean visualizados como un grupo fuerte y sin fisuras, distinto a si las demandas son realizadas por grupos pequeños y sin representación real.
4. El gobierno debe entender que hay que formar a los docentes de ranquel y a sus auxiliares, y para ello es necesario que implementen cursos de lingüística para que adquieran los conocimientos básicos de los distintos niveles estructurales de una lengua para poder explicarla a sus alumnos. También deben ser preparados como docentes, para que puedan desarrollar una clase frente a un grupo de estudiantes deseosos de aprender. Para ello, deben manejar métodos y técnicas apropiadas para la enseñanza de una lengua. Como la gente que conforma el alumnado de estos cursos son mayoritariamente jóvenes y adultos que hablan español, la metodología apropiada que conviene seguir es la de la enseñanza de una lengua extranjera, tal como cuando se asiste a un curso de lengua inglesa o francesa. La enseñanza de una lengua extranjera conlleva toda una metodología de trabajo para lograr una competencia lingüística amplia que abarcaría: 1) la competencia gramatical: implica el conocimiento de la gramática que incluye conocimiento del léxico, la morfología, la sintaxis y la pronunciación; 2) la competencia sociolingüística: hace referencia a la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas y convenciones de interacción que lo regulan; 3) la competencia estratégica: implica el uso de estrategias verbales y no verbales para hacerse entender (por ejemplo, si el alumno no conoce alguna palabra, puede usar un sinónimo o una perífrasis para que el otro comprenda qué quiere decir; también puede recurrir a gestos que traten de explicar lo que

quiere comunicar). Todos estos aspectos deben ser tenidos en cuenta.

5. Otro aspecto fundamental es la revisión y ampliación de los cuadernillos para producir materiales didácticos que permitan al menos, desarrollar un curso completo durante un año. Esto les permitirá contar con una cantidad suficiente de temas, tanto lingüísticos como culturales, para dictar clases de manera gradual a lo largo de un año. En caso de que haya un grupo que ha finalizado el curso satisfactoriamente, se podrá continuar con un segundo volumen que recoja materiales con un mayor grado de complejidad para el año siguiente a fin de que los estudiantes sientan que van avanzando y profundizando en los conocimientos de la lengua y de la cultura ranquel.
6. Por último, otra demanda que podría plantearse es la posibilidad de algún programa radial que enseñe la lengua y difunda la cultura ranquel a toda la provincia. Este programa debería estar conducido por miembros activos del grupo étnico y tendría como finalidad la divulgación de aquellos aspectos que son considerados de interés por la comunidad, como por ejemplo, problemas de las tierras, de leyes a favor de la educación intercultural-bilingüe y la defensa de los derechos de los pueblos originarios, entre otros.

Es sabido que generalmente los procesos de revitalización de las lenguas y culturas de los pueblos originarios son iniciados por individuos que funcionan como verdaderos líderes dentro de su grupo. A su vez, los cursos de enseñanza y revitalización de lenguas resultan en verdaderos procesos de empoderamiento para la comunidad, que genera nuevos miembros activos, decididos a continuar la labor iniciada por sus antecesores. La enseñanza de la lengua y de la cultura aportarán así a la recuperación de la identidad ranquel para todos los miembros de la comunidad y al orgullo de ser parte visible de un grupo étnico de la provincia de La Pampa.

BIBLIOGRAFÍA

- ANSELMINO, GABRIELA; VIRGINIA ALTUBE; MARISA MALVESTITTI;
RAQUEL RIESCO (2004) *Wiñoy tripantü / Encontrarnos en la diversidad. Educación intercultural bilingüe en la Argentina. Sistematización de experiencias*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Programa de

- Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos-PROEIB Andes, UNICEF Argentina, (1ª ed.) 268-274. Buenos Aires.
- CASAMIQUELA, RODOLFO (1990) Los pueblos indígenas. En: *Ciencia Hoy*, Vol. 2, Nº 7: 18-28.
- CONTRERAS, CONSTANTINO y PILAR ÁLVAREZ SANTULLANO (1992) Situación del pueblo Huilliche ante las perspectivas de una educación bilingüe. En: Sociedad Chilena de Lingüística, *Educación Bilingüe y Bicultural*. Temuco: Impresiones Emanuel.
- DÍAZ-FERNÁNDEZ, ANTONIO (2003) Descripción del mapuzungun hablado en las comunidades del Departamento Futaleufu, Provincia de Chubut: Lago Rosario-Sierra Colorada y Nahuelpan, T. I y II. Tesis presentada al Departamento de Graduados de la Universidad Nacional del Sur. Diciembre de 2003.
- DORIAN, NANCY (1977) The problem of the semi-speaker in language death. *Linguistics*, 191:23-32.
- FERNÁNDEZ C, JORGE (1998) Historia de los indios ranqueles. Orígenes, elevación y caída del cacicazgo ranquelino en la Pampa Central (Siglos XVIII y XIX). Buenos Aires: Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano.
- FERNÁNDEZ GARAY, ANA (1988) *Relevamiento Lingüístico de hablantes mapuches en la Provincia de La Pampa*. Subsecretaría de Cultura y Acción Social de la Pcia. de La Pampa, Santa Rosa.
- MARÍA INÉS PODUJE Y SILVIA CROCHETTI (1993) *Narrativa ranquel. Los cuentos del zorro*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Ministerio de Cultura y Educación de la Pcia. de La Pampa, Gobierno de la Pcia. de La Pampa, Buenos Aires. 138 p.
- (1998) Afijos y modalidades en el verbo ranquel. *Trabajos del Primer Simposio Binacional de Lingüística y Literatura Indígenas*. Temuco, 23-25 de Octubre de 1995. Compiladores: L. Golluscio y Y. Kuramochi; Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Lingüística, Universidad Católica de Temuco, Facultad de Artes y Humanidades, Depto. de Lenguas, p. 19-34.
- (2001) Ranquel-Español/Español-Ranquel. Diccionario de una *variedad mapuche de La Pampa (Argentina)*. Lenguas Indígenas de América Latina (ILLA) 2, Escuela de Investigación de Estudios Asiáticos, Africanos y Amerindios (CNWS), Universidad de Leiden, Países Bajos, 201 pág.
- (2002) *Testimonios de los últimos ranqueles. Textos originales con traducción y notas lingüístico-etnográficas*. Colección Nuestra América, Archivo de Lenguas Indoamericanas, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2002, 520 pág.
- y ADEMA, MARIBEL (2004) La enseñanza del ranquel en la Provincia de La Pampa. En: *Actas del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad, Tensiones educativas en América Latina*. Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, Universidad Nacional de La Pampa, 1 a 3 de julio de 2004.
- FISHMAN, JOSHUA (1991) Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to threatened languages, Multilingual Matters, LTD., Clevedon, Philadelphia: Adelaide.
- GERZENSTEIN, ANA; LEONOR ACUÑA; ANA FERNÁNDEZ GARAY; LUCÍA GOLLUSCIO; CRISTINA MESSINEO; ZULEMA ARMATTO DE WELTI (1998) *La educación en contextos de diversidad lingüística. Documento fuente*

- sobre lenguas aborígenes. Ms. Documento solicitado por la Dirección General de Investigación y Desarrollo del Ministerio de Cultura y Educación.
- GRENOBLE, LENORE Y LINDSAY WHALEY (2006) *Saving languages. A introduction to language revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAGÈGE, CLAUDE (2002) *No a la muerte de lenguas*. Barcelona. Piadós
- HERNÁNDEZ SALLÉS, ARTURO (1992) Algunas consideraciones necesarias para abordar la elaboración e implementación de un programa de educación o bicultural. Sociedad Chilena de Lingüística, *Educación Bilingüe y Bicultural*. Impresiones Emanuel.
- MALVESTITTI, MARISA (2003) *La variedad mapuche de la Línea Sur* (Provincia de Río Negro, Argentina). Aspectos lingüísticos y dialectológicos. Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires, Instituto de Análisis Semiótico del Discurso.
- MANSILLA, LUCIO V. (1966) *Una excursión a los indios ranqueles*, Buenos Aires: Edit. Kapelusz.
- MELLICO, FRESIA (2004) Enseñanza del mapuzungun en áreas urbanas. *Educación intercultural bilingüe en la Argentina. Sistematización de experiencias*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos -PROEIB Andes, UNICEF Argentina, (1ª ed.) Buenos Aires: 259-267.
- PODUJE, MARÍA INÉS (Compiladora) (2001) *Presencia Ranquelina*, Gobierno de la Provincia de La Pampa, Ministerio de Cultura y Educación, Subsecretaría de Cultura, Departamento de Investigaciones Culturales, La Pampa.
- (2008) Profesorado de Educación Primaria, Orientación Educación Intercultural Bilingüe. Informe Final. (Ms). Sociedad Chilena de Lingüística, 1988, *Alfabeto Mapuche Unificado*. Temuco: Pontificia Universidad Católica de Chile.

LA INTERCULTURALIDAD EN NEUQUÉN: EDUCACIÓN Y LENGUA MAPUCHE

*César Anibal Fernández
Academia Argentina de Letras
Universidad Nacional del Comahue*

RESUMEN

La interculturalidad se plantea en el plano educativo en relación con la enseñanza en las comunidades mapuches. Consecuentemente en el artículo se analizan algunos trabajos llevados a cabo en Neuquén desde esta perspectiva. También se hace referencia a investigaciones realizadas en esta provincia sobre la lengua mapuche en lo referente al contacto de lenguas, gramáticas, léxicos y estudios sobre toponimia. Por último, se describe la situación sociolingüística de dicha lengua así como las propuestas llevadas a cabo para la revitalización del mapuzungun.

Palabras clave: Interculturalidad. Mapuche-enseñanza de la lengua. Revitalización. Mapuzungun.

INTERCULTURALITY IN NEUQUÉN: EDUCATION AND THE MAPUCHE LANGUAGE

ABSTRACT

Interculturality from the educational plane is considered in relation to the teaching process in Mapuche communities. Some of the experiences in this kind of education developed in Neuquén are analyzed in this article. It is also considered the different researches on the Mapuche language undertaken in this province, especially in connection with language contact, grammar, lexicons and toponymy studies. Finally the sociolinguistic situation of this language and the proposals for the revitalization of Mapuzungun are also described.

Key words: Interculturality. Mapuche-Language teaching. Revitalization. Mapuzungun

LA INTERCULTURALIDAD

El vocablo *intercultural*¹ se origina en Francia en 1975 (Abdallah-Preteceille 2001). En los primeros tiempos se refirió a la educación, pero con posterioridad se amplió su significado a otros temas tales como la inmigración, la acción social e incluso al ámbito comercial, del derecho y otros.

Se trata, pues, de un concepto relativamente reciente, que forma parte de un campo semántico donde opera junto a cuasi-sinónimos como diálogo cultural, educación adaptada a la cultura, regionalización de la enseñanza, pluralismo cultural, educación multicultural, educación en contextos de diversidad, integración cultural. Es la respuesta que desde una concepción democrática de la educación se trata de dar a una situación de diversidad y de conflicto de culturas o, al menos, de reconocimiento de la pluralidad.

En ese marco se analizan “situaciones de interculturalidad” en Neuquén que abarcan el estudio de las investigaciones llevadas a cabo sobre la lengua mapuche, algunas experiencias e investigaciones sobre educación intercultural y los desarrollos de propuestas sobre la enseñanza del mapuzungun en el ámbito provincial.

DATOS HISTÓRICOS

En la década de 1940 comienzan a reconocerse en la Argentina a los pueblos originarios como parte constitutiva de la Nación. El Consejo Agrario Nacional (1945), dependiente de la Secretaría de Trabajo y Previsión de la Nación, edita un estudio denominado “El Problema Indígena en la Argentina”. Si bien se lo ve como “problema”, el texto recoge los antecedentes históricos y legales existentes sobre el tema, así como también se ofrece un panorama sobre la existencia de los pueblos indígenas y sobre su situación en cada provincia. Para Neuquén se indica que hay una población de 4.713 habitantes distribuidos en 25 agrupamientos. Son los siguientes: Antañir, Morales, Currumil, Maripil, Cheuquel, Paynemil, Paineofilú, González, Meliqueo, Marifil, Curruhuinca, Ancatrúz, Namuncurá, Millaín, Quilapi, Mellao, Aigo, Puel, Manqui, Antical, Huayquillán, Mellao, Sayhueque, Linares,

¹ Cabe señalar que el término *interculturalidad* no es registrado por la 22ª edición del Diccionario de la Real Academia Española, en cambio aparece *multiculturalismo* con el significado de “convivencia de diversas culturas”.

Quinchao. Si bien algunos nombres cambiaron, se unificaron grupos o aparecen comunidades ubicadas en diferentes lugares, pero que tenían la misma denominación, lo cierto es que se trata de un registro muy valioso para sus reclamos de tierras, pues indica su existencia ya en la década del cuarenta. Esta información fue proporcionada en una nota firmada por el gobernador de esa época, el coronel Bartolomé A. Peri. Es uno de los primeros informes del Estado Nacional elaborados durante el siglo XX que ofrece un panorama en el que se incluyen aspectos referidos a la historia de los pueblos originarios argentinos y, básicamente, a lo histórico-jurídico. Se analiza la situación de los indígenas según número y distribución por provincia o territorio, así como el régimen legal de tierras. El informe ofrece un amplio apéndice documental con trabajos de historiadores y estudiosos como Guillermo Furlong, Pablo Hernández, Roberto Marfany y otros. Las referencias a la situación educativa y a las lenguas habladas en el país son muy genéricas.

Otro antecedente se encuentra en los escritos de Ygobone (1948), quien analiza la situación educativa en la Patagonia. Proponía, ya en esa época, la enseñanza bicultural y como parte de ella, la necesidad de crear escuelas que estuvieran adaptadas al medio aplicando una didáctica diseñada para hacer frente a esa realidad. Esta concepción, propia de una incipiente educación intercultural, constituye todo un avance en la ideología de su tiempo. Ygobone es también el primero en identificar a los mapuches como una cultura étnica y una cultura de la pobreza, concepto que la antropología recién incorporara un lustro después (Fernández, Menni y Molinari 1986).

En un informe del Consejo Federal de Inversiones (Fitipaldi y otros: 1978) se analizan las características generales de las agrupaciones desde el punto de vista demográfico, sanitario, educativo, económico, de vivienda y cultural. En este último punto, sus autores destacan la paulatina pérdida del idioma y, al respecto, señalan que hay tres grupos clasificados como: las agrupaciones que conservan el mapuzungun totalmente (Aigo, Puel, Aucapán entre otras), las que lo conservan parcialmente (Catalán, Huayquillán, Kilapi) y aquellas en las que casi ha desaparecido (Antiñir, Painemil, Manqui, Zapata...). El estudio aunque es ambiguo en cuestiones metodológicas mantiene coincidencias con mis investigaciones (Fernández 1984, 1986b).

A partir del retorno a la democracia hay un nuevo discurso indoamericanista y se produce un cambio sustancial en las propuestas políticas hacia los pueblos originarios.

Los '80 significaron una modificación sustancial en el reconocimiento de la diversidad cultural y una respuesta inicial a sus demandas. Como resultado de ese cambio se promulgaron una serie de leyes que dieron el marco legal a una nueva visión de la educación intercultural. Puede mencionarse al respecto la Ley Nacional N° 23.302/85, y su decreto reglamentario N° 155/89 "Sobre política indígena y de apoyo a las comunidades aborígenes".

Por último y apoyando lo anteriormente explicitado debe considerarse que la constitución de Neuquén en su artículo 53 dice:

"La Provincia reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas neuquinos como parte inescindible de la identidad e idiosincrasia provincial. Garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural.

La Provincia reconocerá la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan, y regulará la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, ni transmisible, ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurará su participación en la gestión de sus recursos naturales y demás intereses que los afecten, y promoverá acciones positivas a su favor".

LA EDUCACIÓN

Los primeros datos

Las referencias en torno a la educación entre los mapuches son de reciente data, sin embargo hay algunos antecedentes en Chile que deben mencionarse, tal es el caso de los trabajos de Amberga (1914), Cabrera (1946), Guevara Silva (1903) y Latcham (1929).

Puede decirse que recién en los inicios del siglo XX comienza a interesar la problemática educativa, aunque centrada en el idioma o en cuestiones religiosas. Guevara Silva señala que la principal preocupación de la Iglesia Católica estuvo focalizada en la catequización más que en la alfabetización. Los proyectos que se organizaban tomaban a este pueblo como un "problema" a resolver y no como integrante de la sociedad en su conjunto.

Las entidades que han desarrollado proyectos de educación intercultural en el medio mapuche, en forma reciente, han sido, básicamente, el Consejo

Provincial de Educación de la provincia de Neuquén, la Universidad Nacional del Comahue, la Iglesia Católica y algunas iglesias evangélicas. También han existido propuestas llevadas a cabo individualmente por docentes que han culminado en alguna publicación. El Ministerio de Educación de la Nación ha implementado un programa de Educación Intercultural Bilingüe (<http://www.educ.ar>) aplicable a todo el país.

Algunas de estas instituciones como las iglesias han actuado sobre la base de ofrecer propuestas de alfabetización, poniendo el acento en la enseñanza básica de las operaciones elementales, pero -en general- ignorando los aspectos culturales o viéndolos únicamente como una cuestión folklórica.

¿Cuáles eran las preocupaciones centrales de todos los agentes intervinientes? Sin duda alguna, los motivaban los altos índices de analfabetismo, desgranamiento y repitencia, así como la baja matriculación. No suele encontrarse información pormenorizada al respecto, salvo la desarrollada en el proyecto Alfabetización (Molinari, Menni y Fernández 1978; Fernández 1983; Nogués 1983) llevado a cabo en la Universidad Nacional del Comahue bajo mi dirección. Veamos algunos datos.

En la cohorte que abarca los períodos 1972 a 1978 (Nogués 1983) el desgranamiento escolar en las escuelas ubicadas en comunidades mapuches de la provincia de Neuquén era del 93,1%. Vale decir que de 100 alumnos que ingresaban al sistema educativo solamente lo finalizaban, al cabo de siete años, el 6,9%. Ese índice comenzó a descender gradualmente y en la cohorte 1975-1981 los egresados ya eran el 12,1% y los que abandonaban el sistema o repetían alcanzaban al 87,9%. Aún cuando bajaran los índices estos continuaban siendo muy elevados para los estándares provinciales. Otro aspecto es el vinculado con la repitencia que en el lapso 1972-1978 llegaba al 29,6% en los tres primeros grados, pero se elevaba al 44,6% sólo para el primer grado. La relación maestro-alumno era de un docente cada 17,7 estudiantes (Fernández, Molinari y Nogués 1984), proporción que debería mostrar una atención de excelencia, teniendo en cuenta que en el medio urbano un maestro trabaja normalmente con no menos de 30 alumnos.

Las autoridades educativas conectoras de esas estadísticas han tratado de llevar adelante propuestas que retuvieran a los niños en la escuela y para ello crearon internados que, en su mayoría, eran administrados por comunidades religiosas salesianas en los cuales los estudiantes vivían y donde se los alimentaba y se les proporcionaba educación. En realidad, prevalecía la función asistencial en la cual el objetivo primordial era el de

bajar el índice de desnutrición y de mortalidad infantil y, secundariamente, el educativo.

Debe tenerse también en cuenta que entre 1977 y 1978 estas escuelas, que dependían en su gran mayoría del Ministerio de Educación de la Nación, pasaron a formar parte del Consejo Provincial de Educación de la provincia de Neuquén. Muchas de ellas se las conocía como “escuelas de frontera”. Las autoridades provinciales no estaban preparadas para recibir toda esa población, ni desde el punto de vista edilicio, ya que la mayoría eran “escuelas-rancho”, o sea establecimientos muchas veces levantados por los pobladores del lugar que priorizaban la enseñanza y que incluso, a veces, alimentaban a los maestros; ni desde el punto de vista pedagógico, ni económico. En esa operación de traspaso del sistema educativo, los docentes llegaron a estar varios meses sin percibir sus haberes y sin derecho a huelga dado el régimen político imperante.

Experiencias interculturales

La primera experiencia que voy a relatar es resultado de un proyecto de investigación llevado a cabo por la Universidad Nacional del Comahue bajo mi dirección. En ésta intervino un grupo interdisciplinario constituido por maestros, antropólogos, profesores en ciencias de la educación, sociólogos y lingüistas, entre otros. En el periodo final se realizó un convenio con el Consejo Provincial de Educación de la provincia de Neuquén para la puesta en marcha de una propuesta de interculturalidad. La misma era continuación del proyecto inicial de Alfabetización y sobre cuya base se había realizado un diagnóstico sobre el estado de las comunidades en relación con la educación y el uso de las lenguas mapuche y española.

La primera parte de la investigación tuvo carácter exploratorio y descriptivo, algunos de cuyos trabajos aparecen citados en este artículo. A partir de los datos recogidos y de su análisis, se formuló una hipótesis general en la que se indicaba que el sistema educativo obtenía escasos logros en las comunidades mapuches, porque la educación que se impartía no se adaptaba a la idiosincrasia de este pueblo. O sea que había otros factores que incidían y que, a nuestro entender, eran los culturales; estos se vinculaban con la selección de los contenidos, la formación docente, el conocimiento del mapudungun, así como también las variedades del español empleadas en la región, entre otras causas.

Sobre la base de esta hipótesis se aplicó una encuesta que incluía aspectos educativos, sociológicos, antropológicos y lingüísticos en las 36

agrupaciones y en todas las escuelas existentes en las mismas. Dicho relevamiento se hizo durante los años 1978 y 1980.

Paralelamente se trabajó en el estudio de la comunidad Linares en el paraje Aucapán. Para ello se entrevistó a los pobladores con el fin de obtener un perfil antropológico de la misma (Menni 1984). A partir de la incidencia de ciertos factores externos (nivel socioeconómico, distancia hogar-escuela, asistencia escolar, participación familiar) Andriani, Mezzelani y Molinari (1986) trabajaron aspectos vinculados con el aprendizaje. Sobre los aspectos lingüísticos se elaboró material publicado tiempo después (Fernández 2005). También, se recopilaron textos en *mapuzungun* y en español sobre *nütram*, *epew*, *ülkantun*, *kuiñi zungu*, *kuneo* algunos de los cuales fueron publicados en formato libro y cassette (Fernández 1986a, 1989, 1995a). Los mismos formaron parte del currículum escolar de las instituciones incluidas en la experiencia.

A partir de esa investigación de campo se acordó con el Consejo Provincial de Educación desarrollar un currículum intercultural en las escuelas N° 213 de Aucapán-Linares y N° 139 de Costa del Malleo-Painefilú con la participación de los docentes Ramón M. Ovejero y Delia Boucau, quienes se desempeñaban como los respectivos directores y responsables de la implementación de la experiencia en esos establecimientos. La propuesta se llevó a cabo entre los años 1982 y 1985 (Fernández 2003a) comenzando con el primer año del primer ciclo y continuando la cohorte durante tres años. Como resultado de la misma también se filmaron tres videos y se elaboró el material didáctico que se emplearía en la escuela (Vilanova 1986).

En la implementación de este currículum intercultural se incorporó el conocimiento mapuche a la escuela a través de un programa de participación comunitaria. Mediante el mismo una persona de la agrupación, elegida por los pobladores de cada lugar, concurría semanalmente a la escuela para hablar, en mapuche y en español, sobre un tema previamente acordado con el maestro. Entre otros se referían a la forma antigua de trabajo, el arte de guerrear o jugar (palín), manera de vestirse, criar el ganado, maloquear, las luchas contra los no mapuches tanto en Chile como en Argentina. También se cantaban *ülkantun* o romanceadas, se explicaba el *nguillatun*, el *machitún* y otras ceremonias a la vez que se instruía sobre cómo debían comportarse durante las mismas. Los relatos de animales, el *trengtreng* o diluvio universal, historias sobre la *renü* o *salamanca* formaban parte de la narrativa desarrolladas en la escuela. El poblador elegido estaba una hora en el aula y luego el maestro continuaba la jornada trabajando las distintas áreas tomando como eje la

exposición del visitante. Este tipo de actividades se llevó a cabo durante los tres años de la experiencia.

El Consejo Provincial de Neuquén llevó a cabo entre 1991 y 1992 un *Curso de Perfeccionamiento para Maestros de Escuelas de Comunidades Mapuches* para lo cual se elaboraron seis módulos.

El curso desarrollado surgió por iniciativa del Ministerio de Educación de la provincia de Neuquén y se planificó y cumplió solamente una etapa. La comisión elaboradora del proyecto estuvo conformada por un representante del ministro y cuatro integrantes designados ad hoc. Además se convocó a un grupo de especialistas de la Universidad Nacional del Comahue y a un equipo técnico de educación a distancia. La planificación se realizó sobre la base de la modalidad de encuentros semipresenciales. Los destinatarios del proyecto eran los docentes del área escolar de las comunidades mapuches próximas a Junín de los Andes y San Martín de los Andes.

El objetivo del curso era proporcionar una formación específica a los docentes en el campo del conocimiento de la sociedad y la cultura mapuche, de la antropología, de la socio y etnolingüística, de la didáctica y de la psicología desde una perspectiva intercultural.

Un último trabajo a comentar es el llevado a cabo por Giglio (2007) quien condujo una experiencia educativa en el paraje Ruca Choroy de la comunidad Aigo entre los años 1982 y 1988. Como consecuencia de su tarea como maestra elaboró material didáctico que fue recopilando y publicando en la revista *Huerquén*. La misma era redactada en la escuela con la participación de maestros y pobladores y distribuida en la zona a otros docentes y a los autores. La obra contiene trece números de esa revista en la cual hay más de un centenar de textos entre coplas, adivinanzas, contadas, romances, cuentos y otros relatos sobre costumbres y creencias. Este material ya había sido presentado en Bendini, Menni y Giglio (1992). La recopilación aporta una voluminosa colección de textos de la cultura popular de las comunidades mapuches de la región.

ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS SOBRE EL MAPUZUNGUN EN EL MEDIO ESCOLAR

La realidad de la lengua

En una encuesta sociolingüística² que se llevara a cabo bajo mi dirección y realizada entre 1978 y 1980 en todas las comunidades mapuches rurales de la provincia de Neuquén (Fernández 1984, 1986b) se trabajaron cuatro variables: el uso del mapuzungun, la localización geográfica de sus hablantes en las comunidades, los grupos de edad y los contextos de uso.

Para ello, se relevaron 36 agrupaciones y reservas, se entrevistaron a los directores de las 47 escuelas existentes en las mismas, así como a pobladores de cada comunidad, sacerdotes católicos y evangélicos que misionaban en dichos lugares, asistentes sociales y a los loncos respectivos. Del procesamiento de toda la información reunida surgieron una serie de datos.

De los 10.419 habitantes registrados en esas comunidades hablan la lengua 5.567 o sea un 53,4%. La mayor cantidad de hablantes según departamento está localizada en Huiliches con el 86,3%, seguida de Aluminé con el 81,2%, Ñorquín con el 71,2% y Loncopué con el 69,8%. Los departamentos con menor cantidad de hablantes son Confluencia (0%), Lácar (10%), Picún Leufú (24,4%), Minas (4,6%) y Collón Curá (20,5%). Las comunidades del primer grupo son las más numerosas en cantidad de habitantes y, a su vez, las que están más alejadas de los grandes centros urbanos. Esto también hace suponer que el mantenimiento de la lengua se relaciona con el menor acceso a las vías de comunicación como son las rutas pavimentadas. En el segundo grupo se cumplen los presupuestos señalados para el anterior, ya que están próximos a San Martín de los Andes, Andacollo y Neuquén. O sea que el mantenimiento o pérdida del idioma se vincularía con el mayor o menor grado de aislamiento. Por último, en los departamentos donde hay mayor densidad de población mapuche que no mapuche, la lengua tiene un porcentaje medio de conservación, lo cual podría significar que la concentración de población mapuche no necesariamente redundaría en un más alto grado de mantenimiento de su lengua. Esto ocurriría porque esas comunidades están

² Desde la realización de esa encuesta sociolingüística han transcurrido treinta años y la misma no ha sido replicada. En ese lapso el cambio de lengua ha sido notable, en perjuicio del *mapuzungun*.

muy comunicadas con el resto de la población no mapuche y ése podría ser un factor que incidiría en el cambio de lengua.

Debe aclararse que no se recogieron datos sobre hablantes localizados fuera de las 36 agrupaciones encuestadas, así como tampoco de las ciudades ni de los establecimientos rurales, tales como las estancias. En todos estos lugares se sabe que hay mapuche hablantes, pero no se los incluyeron en la investigación por razones metodológicas.

Con respecto a las otras dos variables tratadas: contexto de uso y grupos de edad la información procesada indica que en la mayoría de las agrupaciones hablan la lengua todos los grupos etarios, aunque en los adultos se da el mayor grado de uso. Esto significa que el grupo de edad de los adultos mayores de 40 años es el que la utiliza en todos los casos, en los que se registra su uso, es decir en el 97,2%, mientras que los niños la emplean en el 63,8% de las agrupaciones. En 9 de las 36 comunidades tratadas la lengua mapuche es empleada habitualmente junto al español. Pero, en general, se trata de un uso restringido al ámbito doméstico o a las ceremonias como el *nguillatun*, *machitun* o sepelios, vale decir en contextos litúrgicos y solemnes. En los actos escolares, cuando se invita a un poblador a hablar públicamente, suele hacerlo primero en mapuche para luego traducir su discurso al español.

El grado de conservación del mapuzungun tiende a disminuir debido a la presencia aculturante no sólo de la escuela, sino también de los medios de comunicación, especialmente la radio. Esto ha dado lugar a una situación de diglosia, pues dicha lengua se emplea sólo entre mapuches y únicamente cuando están en su comunidad. En el resto de las situaciones se habla español, aunque también se emplea en ciertas situaciones públicas donde es necesario mostrar poder desde el idioma. Es lo que ocurre cuando se plantean reclamos a los gobiernos, e incluso en situaciones judiciales, como forma de mostrar, a través de la lengua, la pertenencia a una cultura diferente de la global.

No hay hablantes monolingües de mapuzungun en Neuquén, sino grupos bilingües (coordinados y subordinados) con distinto nivel de competencia en su lengua materna.

En las comunidades más aisladas de las ciudades y en ámbitos geográficos de escaso contacto con grupos no mapuches predomina también el uso de una variedad no estándar, denominada "castellano mapuchizado" (Fernández 2005).

Como se ha señalado, en algunos casos donde el mantenimiento de la lengua se da en mayor grado, se infiere que ello es debido a que las comunidades se encuentran en un importante grado de aislamiento y con poca interacción con la sociedad no mapuche, cuya vinculación -

especialmente durante la estación invernal- se da a través de la radio. Esto supone un "ambiente lingüístico" donde los liderazgos -desde el punto de vista del lenguaje- tienden a cohesionarse en torno a los adultos, o sea a los ancianos que son bilingües y, en general, usuarios del español mapuchizado.

Cabe agregar que la función unificadora del idioma que cumplen los medios de comunicación para extender una variedad estándar como norma regional y nacional, no se observa aún en este medio con la potencia que ocurre en el resto de la sociedad.

La variedad del español que se va conformando en los niños está, pues, condicionada por las estrategias que emplean los adultos en su comunicación.

Es así que los niños que pertenecen a los niveles de pobreza escriben según la lengua que han internalizado, reproduciendo ciertos rasgos de la oralidad propia de su medio. Este dato sería irrelevante si esa oralidad reflejara el estándar que exige la institución escolar, pero esto no es lo que ocurre y consecuentemente se genera una situación conflictiva, particularmente en el campo de la escritura.

Esta situación de distancia lingüística tiene su explicación. El niño va adquiriendo la variedad lingüística durante su desarrollo siguiendo una serie de modelos. Los padres, sus compañeros y los adultos constituyen cronológicamente esos parámetros multidimensionales sobre la base de los cuales conforman su sociolecto.

Hudson (1981) al referirse al desarrollo sociolingüístico y apoyándose en Labov dice que hasta los 3 o 4 años el modelo de los niños es el habla de sus padres, pero a partir de esa edad y hasta los 13 pasa a ser el de su grupo de pares y en adelante vuelve a ser el de sus padres y de los adultos en general.

El niño construye su variedad en el entorno familiar y social donde vive. Dicha variedad está en relación, entre otros factores, con el origen social, el lugar de procedencia, la edad, las experiencias previas que ha tenido con la exposición a la oralidad y a la escritura. Consecuentemente, los chicos mapuches ingresan al sistema educativo manejando competencias diferentes a las exigidas por el sistema educativo.

La iniciación en la lectura y la escritura plantea otro conflicto, pues el niño tendrá que leer portadores de texto escritos en una variedad diferente de la que emplea oralmente; a su vez, su escritura se irá conformando sobre la base de una oralidad socialmente no valorada por la escuela en donde su uso no está institucionalizado.

Si el proceso de alfabetización inicial se realiza desde una perspectiva constructivista y se pone al niño en contacto con portadores de texto

estandarizados, entonces es posible que tenga mayores posibilidades de acceder gradualmente a la variedad estándar. Sin embargo, el conflicto se planteará con todo su vigor cuando el niño haya superado la etapa alfabética y se enfrente al proceso de ortografiar. Será en ese momento, ya en el segundo ciclo, cuando comenzará a tomar conciencia de las diferencias dialectales y de las dificultades que ello le acarrea en la escuela.

Esta situación de distancia entre las dos variedades tiene, particularmente en la Patagonia, distintos grados de manifestación. Puede decirse que en las escuelas rurales de zona de comunidades mapuches los niños suelen tener otra lengua materna que generalmente el maestro no domina y donde se habla un castellano “mapuchizado”, con interferencias de la lengua aborigen, u otra variedad regional como el castellano “apaisanado” (Fernández, 2005).

Una de las dificultades reside en que esas variedades no son prestigiosas para la sociedad global y consecuentemente para el maestro, ya que se trata de comunidades de hablantes que necesitan de una segunda lengua para todo tipo de intercambios. Esto trae como consecuencia su descalificación escolar y la marginación de sus hablantes o, el menos, la creación de un nuevo obstáculo, ya que no sólo el alumno tiene que aprender contenidos distintos a los de su medio, sino también tiene que hacerlo con un instrumento diferente al que ha manejado hasta entonces o maneja de manera poco competente.

Goodman y Goodman (1993) hablan, metafóricamente, del desarrollo del lenguaje en término de dos fuerzas, a las que llaman invención y convención. La invención sería la creación personal del lenguaje y la convención son los sistemas y normas socialmente establecidos. Señalan que el dialecto es el resultado de una fuerza creativa de la comunidad donde convergen aspectos de la lengua nacional dominante e interferencias de la propia variedad. La segunda fuerza pertenece al campo de la invención, es la producida por ese grupo humano; la otra fuerza es externa, es lo impuesto por la sociedad global y está representada aquí por la escuela.

Ebnetter (1982:112) dice que se trata de un desafío ya que

“la variedad que sirve de lengua materna no debe ser destruida; pero paralela a ella, o por encima de ella, se aprende una segunda variedad que da al individuo el instrumento lingüístico suplementario para la vida”.

A partir de considerar la realidad sociolingüística de la comunidad educativa, habrá que replantear la enseñanza de la lengua sobre la base de

parámetros que equilibren los avances que han tenido lugar en otros campos como la didáctica, la antropología y la psicología.

Estudios lingüísticos sobre mapuzungun de Neuquén

Los estudios realizados sobre la lengua mapuche hablada en esta provincia abarcan diversos aspectos tales como fonología, morfosintaxis, léxico y contacto. Hay también trabajos referidos a la toponimia y fitonimia.

La interferencia en el español de Neuquén ha sido estudiada por Acuña (1987), Acuña y Menegotto (1994, 1995, 1998) y Fernández (2005).

El contacto entre español y mapuche ha dado lugar a una variedad denominada “mapuchizada” sobre la que ya se ha hecho mención. La relación establecida entre estas dos lenguas ha producido lo que en la actualidad puede considerarse un cronolecto empleado casi exclusivamente entre hablantes mayores de 60 años cuya primera lengua es el mapuzungun.

Esta variedad es empleada también en Río Negro y Chubut, así como en la 9ª Región de Chile, algunas de cuyas características son coincidentes. Entre otras puede mencionarse la fluctuación en el tratamiento entre el *vos* y el *usted*, la caída de /s/ en final de palabra, el mantenimiento de la diferenciación entre /ɲ/ y /y/. También se registran otros rasgos como la

“carencia de concordancia de número entre el sustantivo y sus determinantes y modificadores; omisión y uso atípico de los pronombres objetivos (dativos y acusativos) y reflexivos (*se*); diferente orden de constituyentes; uso generalizado del *se* en construcciones no reflexivas; desaparición y uso particular de preposiciones; problemas de concordancia de número sujeto-objeto; concordancia *tú/vos/usted* atípicas” (Fernández, 2005:29).

Los estudios sobre fonología del mapuche neuquino han sido realizados por Bruno y Cravchik (1977), Bruno (1987), Golbert (1975), Suárez (1958) y Acuña (1984). También deben incluirse los estudios de Viegas Barros (2005) y el de Malvestitti, Fernández Garay y Díaz-Fernández (2009).

Bruno (1984) describe la fonología del mapuche hablado en dos agrupaciones ubicadas geográficamente una al lado de la otra: Paineofilú y Aucapán, y de una tercera, la comunidad Mellao-Morales localizada más al norte y distante unos 200 kilómetros de las anteriores. Señala el uso de los diferentes alófonos marcando coincidencias y disparidades dialectales, particularmente con esta última.

Golbert (1975) analiza el cuento *Epu peñiwen* (“Los dos hermanos”) a partir del cual describe esta variedad considerada pehuenche propia del paraje Ruca Choroy hablado en la agrupación Aigo. El texto tiene notas fonológicas y gramaticales. El *epew* es presentado en varios niveles de análisis.

Suárez (1988) revisa textos recogidos por Lenz en sus *Estudios Araucanos* y transcritos fonéticamente. Los reinterpreta fonémicamente a partir de confrontarlos con otros específicos del mapuche de la agrupación Curruhuinca en San Martín de los Andes³.

Acuña (1984) estudia las consonantes de las variedades empleadas en las agrupaciones Ancatrú y Viegas Barros (2005) se ocupa de analizar la variedad ranquel y la variedad mapuche del norte neuquino.

El trabajo de Malvestitti, Fernández Garay y Díaz-Fernández (2009) está enfocado a los estudios sobre mapuzungun desarrollados en las provincias de La Pampa, Río Negro, Chubut y Buenos Aires y, secundariamente, de Neuquén. Se analizan procesos fonológicos desde la teoría de la “sincronía-dinámica”. Los autores hacen una exhaustiva revisión de los antecedentes sobre el tema relevando la bibliografía desde el siglo XIX hasta nuestros días. Señalan que “las divergencias en el mapuzungun hablado al este de los Andes eran escasas y afectaban principalmente algunos fonemas” (p.193). Indican sobre Neuquén que aunque no haya una total homogeneidad existen algunos rasgos diferenciadores entre la comunidad Mellao-Morales y Millaín Curricál localizadas en la zona centro-norte y el resto de las agrupaciones consideradas (Ancatrú, Paineofilú, Aucapán y Aigo).

En el campo morfosintáctico debe señalarse el trabajo realizado por Calendino (2000:202-254) que tomó como base la obra de Moesbach *Idioma Mapuche* y adaptó su contenido con la intención de ofrecer una gramática que permita la comparación entre las dos lenguas utilizando una terminología conocida por los docentes. El objetivo del autor era que su obra les resultara de utilidad a los maestros para enseñar el mapuche en las escuelas primarias.

El diccionario de Calendino, que conforma un solo volumen con la gramática, se estructuró a partir de las obras de Augusta, Moesbach y Erize. Estos léxicos constituyeron la base de un trabajo lingüístico minucioso que realizó en las comunidades neuquinas seleccionando los términos de mayor uso y eligiendo el significado más usual. Con respecto

³ Como un dato curioso cabe señalar que el informante de Lenz en Chile fue bisabuelo del que trabajara con Suárez en Argentina.

al alfabeto se tomó como punto de partida el Alfabeto Fonético Internacional con una serie de adaptaciones inspiradas en el Alfabeto Mapuche Unificado de la Sociedad Chilena de Lingüística (SOCHIL), a fin de que le resulten prácticas al estudiante de la lengua mapuche que tiene como primera lengua el español.

Con respecto a la toponimia mapuche de Neuquén puede decirse que es una de las más estudiadas de la Patagonia argentina.

La obra de San Martín (1991) fue editada por primera vez en 1919 e incluye un capítulo dedicado a la toponimia en la que se analiza más de un centenar de vocablos resultando dudosas algunas de sus etimologías.

Groeber (1926) publica su *Toponimia araucana* centrada especialmente en el norte de la Patagonia, pero fundamentalmente en Neuquén. Es uno de los estudios más completos y se lo considera como el más importante del siglo XX.

Harrington (Consejo Nacional de Educación: 1942) coordinó la elaboración del *Diccionario Geográfico de las Gobernaciones Nacionales* redactando el contenido del mismo para lo cual tuvo como consultor en materia de toponimia a Juan Benigar.

La obra de Vuletin (1979) es la más voluminosa, pero también heterogénea. En ella el propósito parece ser el de proporcionar una guía turística más que información lingüística sobre la temática tratada. En general recoge las investigaciones publicada hasta el momento, aunque también suma errores.

Otras publicaciones sobre esta temática han sido las de Koessler (1963), Álvarez (1972, 1981, 1983), Biedma (1967) y Segundo Fernández (1961). Es dable considerar que todas ellas acercan algún tipo de aporte.

Sin duda el texto más completo es el de Casamiquela (2003), aunque su lectura resulta dificultosa debido al entrecruzamiento de referencias y a un complejo entramado discursivo.

Mis aportes (Fernández 1972, 2003b) son de tipo filológico y están apoyados en fuentes orales, en documentación cartográfica y en testimonios escritos. Los vocablos estudiados son mapuches, quechuas y sobre algunos no se alcanza a delimitar su origen. Se toma un área, el departamento Lácar, seleccionando algunos topónimos y fitónimos a partir de los cuales se realiza su estudio etimológico.

REVITALIZACIÓN DEL MAPUDUNGU

El empleo del mapuzungun en las comunidades ha disminuido notablemente en los últimos treinta años. Un poblador de Aucapán me dijo, hace una veintena de años, esta frase “Tienen la lengua, pero no la

ocupan”. El “ocupan” hacía referencia a la ausencia de uso y esto es lo que puede observarse actualmente. Sin embargo y desde hace algunos años se está produciendo la revitalización de la cultura y con ello de la lengua. Esto es resultado de varios factores. Hay una toma de conciencia del orgullo por pertenecer a dicho pueblo, de recobrar su identidad, tal vez adormecida por el desamparo a que fuera sometida por la sociedad no mapuche. También hay que señalar que a raíz de esa nueva situación se ha ido dando la presencia social y política de los mapuches en la sociedad y en los medios de comunicación en particular.

Como parte de esa revitalización han aparecido radios en FM en algunas comunidades que transmiten parte de su programación en mapuzungun.

En la provincia de Neuquén los cursos sistemáticos sobre esta lengua se formalizan a partir del 1991 en diferentes escuelas de nivel preprimario y primario en talleres destinados a docentes. Paralelamente comenzaron los encuentros con miembros de las comunidades mapuches que buscaban recuperar su lengua originaria. Este movimiento cultural se extendió también a la provincia de Río Negro y abarcó a grupos no mapuches. Gradualmente el interés por el mapuzungun se acrecentó y en la Escuela Superior de Idiomas de la Universidad Nacional del Comahue se concursó la cátedra libre de Lengua y Cultura Mapuche que fue ganada por Nicacio Antinao quien ha sido el iniciador de este movimiento de revitalización y difusión.

Todo esto ha sido factible debido a un reclamo que provenía de las más de cuarenta comunidades mapuches organizadas, inicialmente en el ámbito rural, pero posteriormente estructuradas también en el medio urbano.

La peculiaridad de estos cursos, talleres o encuentros es que tenían lugar no sólo en las ciudades más pobladas, sino también en pequeñas localidades e, incluso, en parajes rurales. Los destinatarios han sido, en su mayoría, jóvenes en busca de su identidad étnica,

Los materiales didácticos empleados fueron producidos por Nicacio Carmelo Antinao y reunidos en la obra *Quimel Tuhun*. El alfabeto empleado por Antinao es el mismo que usara Etize. Según información del autor, alrededor de 2300 alumnos han asistido a sus cursos en las provincias de Neuquén y Río Negro.

También cabe señalar que el Consejo Provincial de Educación organizó hace más de una década la Dirección de Educación Mapuche. Actualmente la Prof. Graciela Aquito es la directora del área. La peculiaridad que tiene este proyecto es que los maestros son elegidos por la comunidad, no se incluyen en los listados del CPE, deben tener completa la escuela primaria y hablar la lengua. Más de sesenta docentes trabajan en este proyecto. A tal

efecto, la provincia se ha dividido en cinco zonas: centro, norte, sur, oeste y centro oeste. Los materiales didácticos son trabajados en reuniones de grupo de escuelas próximas (4 o 5) y discutido con los ancianos o kimches que los asesoran en la enseñanza de la lengua y las costumbres. Cada tres meses se reúnen los maestros en jornadas en las que analizan los progresos y dificultades que se presentan.

En cuanto a la escritura en lengua mapuche, ésta recién se introduce en el segundo ciclo o cuarto grado de la escolaridad primaria. En el primer ciclo sólo se enseña oralmente. Los cursos abarcan desde el nivel inicial hasta el séptimo grado.

Actualmente, los docentes trabajan en un proyecto dirigido a elaborar un grafemario único para todas las escuelas. Junto con la enseñanza del idioma se trata de seguir un calendario mapuche respetando ciertas fechas como el *wiñoy xipantu* y participar del *nguillatun* incorporando festividades, rituales y costumbres.

Otra serie de propuestas es la que se auspicia en el portal (<http://www.educ.ar>) del Ministerio de Educación de la Nación. El mismo dedica un significativo espacio al programa de Educación Intercultural Bilingüe donde se registran dos experiencias referidas a la provincia de Neuquén.

La primera está dirigida por María Piciñán, pertenece al Centro Educativo “*Norgvbamtuleayin*” Newen Mapu Coordinación de Organizaciones Mapuche y trabaja en la enseñanza del mapuzungu en la ciudad de Neuquén con un grupo de 38 alumnos asistidos por 6 docentes. Entre los objetivos fijados por el grupo está el de “recuperar la memoria histórica cultural del pueblo mapuche”. Para ello la actividad central es la enseñanza del mapuzungu, así como la realización de talleres de telar, alfarería, música, danzas y teatralización de *epew*. Para la escritura se emplea el alfabeto denominado Ragileo.

La segunda experiencia de enseñanza ha sido dirigida por Fresia Mellico para niños mapuches en las ciudades de Zapala y Neuquén. Se plantea la recuperación de la lengua como aspecto central de la preservación de la identidad étnica. Entre las actividades destinadas a llevar adelante esas propuestas pueden mencionarse los cursos dirigidos a niños y adultos mapuches y no mapuches, los talleres para docentes y las clases radiofónicas en Zapala. También han trabajado en la recuperación de la ceremonia del *katan kawin* para el ingreso de las niñas a la adultez o la revitalización del año nuevo mapuche o *wiñoy xipantu*.

En el mismo portal se relatan otras propuestas de interculturalidad llevadas a cabo en el paraje Trompul de San Martín de los Andes, en Huilqui Menuco cerca de Junín de los Andes y en el barrio Neuquén Sur

de la ciudad homónima. Sin embargo hay aspectos que sería conveniente tener en cuenta para que los esfuerzos que se vienen realizando resulten más efectivos.

En primer lugar, es fundamental que los docentes que enseñan mapuzungu tengan una formación en la didáctica de ese idioma. De esa manera sabrán no sólo qué enseñar, o sea el contenido lingüístico, sino también cómo hacerlo. Esto ocurre en todas las provincias en las que, con frecuencia y como resultado de un proceso de aprendizaje por ambos sectores (comunidad mapuche y gobierno), frecuentemente se produce una desarticulación en los esfuerzos que se realizan. Cotidianamente los dirigentes mapuches se quejan de los conflictos que ocurren debido a que los docentes “comunes” no articulan su tarea con los docentes mapuches. Esto requiere de un trabajo a largo aliento. Los directores, supervisores y aún los maestros comunes carecen de formación intercultural y no suelen valorar adecuadamente la tarea que intentan llevar adelante (con muy poco apoyo académico) los docentes mapuches.

En segundo lugar, sería conveniente elaborar un alfabeto o grafemario de la lengua mapuche que permita unificar la escritura y trabajar sobre textos que resulten legibles para todos los alumnos. Debe tenerse en cuenta que circulan media docena de esos alfabetos elaborados con criterios disímiles y que en vez de ayudar a la difusión del mapuzungu generan confusión al momento de escribir dicho idioma. Los textos y los materiales de trabajo tienen que ser estructurados sobre la base de pautas comunes que permitan su empleo por parte de todos los que deban usarlo. Para ello sería conveniente trabajar con equipos interdisciplinarios conformados por lingüistas especializados en la lengua mapuche, hablantes de mapuzungu, maestros que estén trabajando en el área, especialistas en didáctica de la lengua y por integrantes de los consejos provinciales de educación (directores, supervisores) que articulen proyectos comunes.

Por último, el Estado debería tener una presencia más efectiva coordinando esfuerzos para evitar que buenos proyectos como estos no se frustren. Es fundamental indicar lo positivo que significa enseñar una lengua que se intenta recuperar como resultado de un proceso de afirmación de identidad. Ha llevado mucho tiempo convencer a los diversos estamentos sociales sobre una idea central: la democracia es imperfecta si no incluye la interculturalidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ABADALLAH-PRETCEILLE, M. (2001) *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- ACUÑA, M L. (1987) Algunos ejemplos de interferencia lingüística en el español de Neuquén y Río Negro. En: *Documentos del Predal Argentina 2. Atlas Lingüístico Antropológico de la República Argentina*. Ministerio de Educación y Justicia y Organización de los Estados Americanos, Buenos Aires: 21-28.
- (1984) Las consonantes del mapuche. *III Congreso Nacional de Lingüística*. Universidad de Morón (ms).
- ACUÑA, M. L. y MENEGOTTO, A. (1994) Plural nominal en la zona de influencia mapuche de las provincias del Neuquén y de Río Negro. En: *Actas de las Primeras Jornadas de Etnolingüística*, vol. II. Universidad Nacional de Rosario: 7-14.
- (1995) Observaciones sobre acusativos y dativos en el español de área mapuche. En: *Actas de las Segundas Jornadas de Lingüística Aborigen*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires: 349-357
- (1998) Dialecto y sistema pronominal del área mapuche. Golluscio, Lucía y Yosuke Kuramochi (comps.). En: *Lingüística y literatura mapuche. Aproximaciones desde ambos lados de los Andes*. Universidad Católica de Temuco y Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: 51-59.
- ÁLVAREZ, G. (1972) (1981) (1983) *Neuquén. Su historia, Geografía y Toponimia*. Tomos I, II y III. Neuquén, Provincia de Neuquén.
- AMBERGA J de. (1914) Estudio y enseñanza del mapuche en la era colonial. En: *Revista Chilena de Historia y Geografía* N° 22. Santiago de Chile.
- ANDRIANI, N.; B. MEZZELANI y S.A. MOLINARI (1986) Incidencia de los factores externos en el aprendizaje en el medio mapuche. Neuquén. (ms.)
- ANTINAO, N.C. (2002) Mapu Che Zungun. Quimel Tuhun. Aprendizaje y enseñanza del idioma mapuche. Cippolletti: Edición del autor.
- BENDINI, M., MENNI, A.M. y GIGLIO, S. ((1992) *Testimonios mapuches en Neuquén*. Neuquén: Fundación Banco de la Provincia del Neuquén.
- BIEDMA, J.M. (1967) *Toponimia del Parque Nacional Nahuel Huapi*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Parques Nacionales.
- BRUNO, L. (1984) *Lengua mapuche. Sistema fonológico*. (Agrupaciones de Mellao Morales, Paineñilú y Aucapán). Neuquén: Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue.
- BRUNO, L. y CRAVCHIK, I. (1977) Características del mapuche hablado en Cajón del Manzano. En: *Primeras Jornadas Nacionales de Dialectología*. San Miguel de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
- CABRERA, A. (1946) *Educación y cultura de los araucanos*. Escuela de Servicio Social, Universidad de Chile. Temuco: Memoria.
- CALENDINO, F. sdb (2000) *Diccionario Mapuche Básico*. Edición Bilingüe con Anexo Gramatical. 2ª edición. Bahía Blanca, Instituto Superior Juan XXIII. Buenos Aires: Ediciones Goudelias.
- CASAMIQUELA, R. M. (2003) *Toponimia indígena de la provincia del Neuquén*. Trelew, Chubut: Textos Ameghinianos. Biblioteca de la Fundación Ameghino.
- CONSEJO AGRARIO NACIONAL (1945) *El Problema Indígena en la Argentina*. Buenos Aires: Secretaría de Trabajo y Previsión.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (1942) *Diccionario Geográfico de las Gobernaciones Nacionales*. Tomo II. La Pampa, Río Negro, Neuquén, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego. Buenos Aires.

- DÍAZ-FERNÁNDEZ, A. (2003) Descripción del mapuzungun hablado en las comunidades del departamento Futaleufú, provincia del Chubut: Lago Rosario-Sierra Colorada y Nahuelpán. Tesis de doctorado. Universidad Nacional del Sur.
- EBNETER, T. (1982) *Lingüística aplicada*. Madrid: Gredos.
- FERNÁNDEZ, C. A. (1972) Nuevos aportes para el estudio de los topónimos indígenas. En: *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, XXVIII. Madrid: 283-289.
- (1983) La enseñanza en las comunidades mapuches. VV. AA. *Situación General de las Comunidades Aborígenes* Neuquén: Subsecretaría de Acción Social: 1-15.
- (1984) El empleo de la lengua mapuche según grupos de edad. En: *III Congreso Nacional de Lingüística*. Morón (ms.)
- (1986a) *Romanceadas mapuches*. Cassette con textos mapuches cantados y traducidos grabados en Aucapán. Buenos Aires: CBS Columbia.
- (1986b) El bilingüismo araucano español en Neuquén. *Actas. Segundo Congreso Nacional de Lingüística*. Tomo II. San Juan: Universidad Nacional de San Juan: 71-86.
- (1989) *Relatos y romanceadas mapuches*. Compilación e introducción de César Fernández. Buenos Aires: Ediciones del Sol. Biblioteca de Cultura Popular.
- (1991) Curso de perfeccionamiento para maestros de escuelas de comunidades mapuches. 6 módulos. Neuquén: Consejo Provincial de Educación.
- (1993) Mapuches. Aspectos sociolingüísticos y educativos de la alfabetización. VV. AA. *Actas del XVII Curso Interamericano de Observación y Práctica Indigenista*. Tomo II: 128-169. México: Instituto Indigenista Interamericano (OEA), 1993.
- (1995a) *Cuentan los mapuches*. Antología. Buenos Aires: Ediciones Nuevo Siglo.
- (1995b). Algunos rasgos del español no estándar del sur de Neuquén. En: *Anuario de Lingüística Hispánica*, volumen XI. Universidad de Valladolid: 137-149.
- (2003a) *La escuela rural. Interculturalidad mapuche*. Buenos Aires: Editorial Dunken.
- (2003b) *Los nombres de la tierra patagónica*. Patagonia, Lácar, Colihue y otros nombres de plantas y lugares. Buenos Aires: Editorial Maitén.
- MOLINARI, S.A. y NOGUÉS, C.A. (1984) El maestro en las escuelas mapuches. En: *IIE. Revista del Instituto de Investigaciones Educativas* 47/48: 41-60.
- MENNI, A.M. y MOLINARI, S.A. (1986) La enseñanza regionalizada. En: *CIAS Revista del Centro de Investigación y Acción Social*, Año XXXV, N° 355:332-342.
- y SIMONS, I. (1992) *Lingüística aplicada*. Neuquén: Consejo Provincial de Educación.
- FERNÁNDEZ, S. (1961) Apéndice a la Toponimia. de B.E. Vidal de Battini, *Suma de Geografía*, T. VIII.
- FITIPALDI, M.J.; C, MAYER.; M, CARLUCCI; R. DORO y E. RODRÍGUEZ (1978) *Análisis socioeconómico, aspectos culturales y tipología de las comunidades aborígenes del Neuquén. Informe final*. Buenos Aires: CFI Consejo Federal de Inversiones.
- GIGLIO, S. (2007) *El Huerquén. Interculturalidad y Educación. Una experiencia en escuelas rurales*. Neuquén: Educo.
- GOLBERT, P. (1975) *Epu peñiwen* ("Los dos hermanos"). Cuento tradicional araucano. 9 Transcripción fonológica, traducción y análisis. Buenos Aires: Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Instituto Torcuato Di Tella).

- GOODMAN, Y y K. GOODMAN (1993) Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total (whole-language). Moll L.C. (Comp.). En: *Vygotsky y la educación*. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. Buenos Aires: Aique.
- GROEBER, P. (1926) *Toponimia araucana*. Buenos Aires: GAEA.
- GUEVARA SILVA, T. (1903) Costumbres judiciales i enseñanza de los araucanos. *Anales de la Universidad de Chile* CXIII: 339-372.
- HUDSON, R. A. (1981) *La sociolingüística*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- KOESSLER, B. (1963) Etimologías de algunos topónimos según informantes araucanos. *Primer Congreso del Área Araucana Argentina*, T. II: 133-145.
- LATCHAM, R. (1929) "Los niños entre los araucanos". En: *Revista de Educación* N° 1. Ministerio de Educación Pública. Santiago de Chile: 9-16.
- MALVESTITTI, M. (2002) La variedad mapuche de la Línea Sur (Provincia de Río Negro, Argentina). Aspectos lingüísticos y dialectológicos. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires.
- MALVESTITTI, M., A. FERNÁNDEZ GARAY y A. DÍAZ-FERNÁNDEZ (2009) Sincronía dinámica en la fonología del mapuzungun hablado al este de los Andes. Fernández Garay, A. y Censabella, M. En: *Estudios fonológicos de continua dialectales: mapuche y wichí*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa: 175-220.
- MENNI, A.M. (1984) Estabilidad y cambio en la reserva mapuche de Aucapán. (ms.)
- MOLINARI, S.A. (1986) Factores internos en el proceso educativo de la escuela mapuche de Aucapán. (ms.)
- MOLINARI, S., A.M. MENNI y C. FERNÁNDEZ (1978) Alfabetización de Comunidades Araucanas en la provincia de Neuquén. En: *Actas. Congreso Argentino de Ciencias de la Educación*. Tomo II: 37-44. San Luis: Universidad Nacional de San Luis.
- NOGUÉS, C.A. (1983) Estudio sobre la matrícula y el desgranamiento en las escuelas mapuches del Neuquén. Informe de investigación (ms).
- QUILAQUEO, D. (1994) Participation traditionnelle et participation provoquée. Les nouvelles communautés mapuche de deux provinces d' Argentine: Neuquén et Río Negro. En: *Mondes en Développement, de l'Institut de Mathématiques Appliqués ISMEA*, tome 22, n.86: 17-26.
- SAN MARTÍN, F. (1991) *Neuquén*. Buenos Aires: Biblioteca del Suboficial.
- SUÁREZ, J.A. (1988) Observaciones sobre el dialecto manzanero. *Estudios sobre las lenguas indígenas sudamericanas*. Bahía Blanca: Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur: 107-121.
- TOQO (SIXTO VÁZQUEZ Z.) (1985) *Indiomanual. Manual para el uso del indio argentino*. Humahuaca, Jujuy: Instituto de Cultura Indígena.
- VULETIN, A. (1979) *Neuquén*. Flora-Fauna-Riquezas Naturales. Toponimástico y Guía Turística. Neuquén: Siringa Libros.
- VILANOVA, A. (1986) Material visual para las escuelas de Aucapán y Costa del Malleo. Láminas, textos y dibujos. (ms.)
- YGOBONE, A. (1948) *El problema educacional en la Patagonia*. Buenos Aires, s/ed.
- VIEGAS BARROS, J. P. (2005) El mapudungun de la comunidad Millain Kurrikal (Neuquén, Argentina). Aspectos de la fonología y el léxico En: Ticera de Molina, A. y Zigarán, J. (comp.) *Lenguas, educación y culturas*. Salta, CEPIHA.

LA SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DEL MAPUZUNGUN EN CHUBUT Y SU INSERCIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Antonio E. Díaz-Fernández Aráoz
Universidad Nacional de Río Negro

RESUMEN

En este trabajo se aborda brevemente la situación sociolingüística del *mapuzungun* en Chubut. Los mapuche-hablantes no superan el 3% de la población de las comunidades. Se abordan cuestiones como grado de vitalidad del *mapuzungun*, causas de su desplazamiento, revitalización lingüística e intento de uso de la vernácula por generaciones más jóvenes. Posteriormente se considera la incipiente modalidad Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como proceso tendiente a la revitalización del idioma. La misma tiene antecedentes en experiencias previas, las capacitaciones docentes y el proyecto piloto de interculturalidad. Se analiza el funcionamiento de la EIB, equipo participante, forma de trabajo, grado de competencia de los *kimche*. Asimismo se consideran las condiciones y características que deberían darse para un funcionamiento eficiente y de resultados concretos. La realidad muestra que para el caso del *mapuzungun* no se trata de una EIB en sentido estricto sino de enseñanza de esta lengua, mientras que en el caso del quechua la tarea recién es inicial y sin formación de los docentes en esta lengua. Todo nos muestra que habrá que esperar para ver resultados concretos.

Palabras clave: Chubut. Mapuzungun. Educación intercultural bilingüe. Revitalización. Sociolingüística.

SOCIOLINGUISTIC SITUATION OF MAPUZUNGUN (THE MAPUCHE LANGUAGE) IN THE PROVINCE OF CHUBUT AND ITS INCLUSION IN THE EDUCATIONAL SYSTEM

ABSTRACT

This paper deals with the sociolinguistic situation of the Mapuche language or *Mapuzungun* in Chubut and the Intercultural Bilingual Education. The percentage of vernacular-speakers is very low in the aboriginal communities, not above 10% of their population. Questions such as degree of vitality of the language, the causes of its shift, linguistic revitalization and younger's attempting to use *Mapuzungun* are also considered. Next, the newly set up Intercultural Bilingual Education is considered as a process helping to the language revitalization. This kind of education traces its origin to

previous teaching experiences and training teacher projects. This paper examines its functioning, its staff, the manner of working and the degree of competence of the *kimche*. The expectable conditions and characteristics for a successful of this kind of education are also considered. The present case in relation to *Mapuzungun* shows that this is not a true Intercultural Bilingual Education according to its definition but a case of teaching this vernacular tongue as a second language while in the case of Quechua the task is really new with no training for classroom teachers yet. Time is an obligatory factor to see the results of the planned goals.

Key words: Chubut. Mapuzungun. Bilingual Intercultural Education. Revitalization. Sociolinguistics.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se aborda brevemente la situación sociolingüística actual de las variedades de la lengua mapuche que aun sobreviven en Chubut y la incipiente modalidad Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Las variedades del *mapuzungun* en esta provincia son las variedades más meridionales del lado oriental de los Andes. A partir de mis propias investigaciones establezco tres variedades de esta lengua en el territorio provincial: un área de sustrato *güniina yájüch*, en la meseta de Somuncurá; un (vide Díaz-Fernández, 2004 a:2-3; 2008:1). Se emplea el alfabeto unificado para transcripción de los términos y textos mapuches que aparecen en este trabajo.

La provincia de Chubut ocupa la zona central de la Patagonia oriental, tiene una superficie de 224.686 km² y está dividida en quince departamentos en los que se encuentra la población mapuche tanto en comunidades rurales como en zonas urbanas. El número de comunidades rurales ha crecido en los últimos años, ya sea a causa de que algunos parajes de una comunidad son contados como si fueran otra diferente, a los efectos de legalizar su existencia y defenderse frente a los avances latifundistas; o por las llamadas 'recuperaciones territoriales.' En 1997 se totalizaban sesenta y seis comunidades dispersas en nueve departamentos (vide Dirección de Control de Gestión 1997:10), sin embargo actualmente, e incluyendo comunidades urbanas, exceden las cien.

SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

La situación sociolingüística del *mapuzungun* en las comunidades en Chubut es similar a la de otras provincias, e.g. Río Negro (vide Malvestitti 2003:63) y La Pampa (vide Fernández Garay, 1988:18). Actualmente la lengua de interacción diaria intracomunitaria es el español ya que la lengua vernácula ha ido desplazada desde hace varias décadas y sus ámbitos se redujeron, sobreviviendo principalmente en el contexto ceremonial y espiritual. A pesar de la existencia de mapuche-hablantes con diferentes grados de competencia la lengua mapuche sólo se emplea en ámbitos restringidos, en los que el *mapuzungun* se vuelve obligatorio para la interacción, aunque se observan fuertes efectos del contacto, transferencias y frecuente cambio de código. A continuación se considera brevemente la vitalidad y empleo de la lengua mapuche en la provincia de Chubut.

Número de hablantes

Es imposible conocer el número de mapuche-hablantes que sobreviven en la provincia ya que no se cuenta con censos de pueblos originarios. El único llevado a cabo en la historia del país es el Censo Indígena Nacional (CIN) entre 1966 y 1967, en él se reportaba 2.112 mapuche-hablantes en todo el territorio de Chubut, posiblemente esas cifras no se aproximaban a la realidad, ya que los mapuches urbanizados no fueron considerados. Obviamente, 41 años después estas cifras ya son obsoletas, pues el número de hablantes se ha ido reduciendo paulatinamente. A continuación se presentan los datos del CIN (Secretaría de Estado de Gobierno 1968), en el que se puede apreciar el número de hablantes y el porcentaje de los mismos sobre la población mapuche registrada en ese entonces:

Año	Departamento	Número de Individuos	Lengua	
			Hablantes	Porcentaje
1966-68	Cushamen	2.298	679	29,5%
	Futaleufú	526	156	29,6%
	Languiñeo	1.136	486	42,8%
	Tehuelches	340	121	35,6%
	Senguerr	549	184	33,5%
	Gastre	1.064	255	30%
	Telsen	479	133	27,8%
	Paso de Indios	467	76	16%
	Mártires	56	14	25%
	Total	6.916	2.112	30,5%

La realidad actual es muy diferente respecto de aquella presentada por el CIN. Por un lado, la población mapuche ha crecido, la conciencia étnica se ha perdido en muchos individuos y la cantidad de vernáculo-hablantes se redujo considerablemente; por otro, se ha incrementado la conciencia por la identidad étnica en las franjas generacionales más jóvenes. Mis propias investigaciones permiten ver que los mapuche-hablantes no deben superar el 5% de la población de las comunidades rurales en la provincia (vide Díaz-Fernández, 2000:22; 2002:38-39; 2003:57-63; 391-394; 2004 b y 2004 c).

El siguiente cuadro es un muestreo del número y porcentaje de vernáculo-hablantes, que se va reduciendo en forma alarmante, ya que esos 17 bilingües con competencias similares en ambas lenguas constituyen un ínfimo porcentaje de la población involucrada, a saber:

Año	Comunidad	Número de Individuos	Lengua	
			Hablantes	Porcentaje
2008	Lago Rosario	301	8	2,6%
	Sierra Colorada	134	4	3%
	Nahuelpán	47	1	2,1%
	El Molle	40	4	10%
	Cerro Centinela	181	0	0%
	Total	703	17	2,4%

Tipos de bilingües existentes

El pequeño porcentaje de vernáculo-hablantes existente no es homogéneo y se puede observar diferentes grados de competencia. No obstante, los diferentes tipos de bilingüismo no son taxativos como se pretendía en los primeros estudios (vide Rubin 1968), sino poco homogéneos y en consecuencia se podrían establecer diferentes categorías de acuerdo al grado de eficiencia en el manejo de ambas lenguas, a saber:

a) Bilingües equilibrados: se puede decir que tienen competencias más o menos balanceadas o equilibradas en ambas lenguas, pueden pasar de una a otra con fluidez, pero parecería poco probable una competencia absolutamente igual en las dos lenguas. Fishman señala que un individuo bilingüe difícilmente puede tener la misma fluidez al abordar diferentes tópicos porque organiza las lenguas funcionalmente en esferas complementarias. Este autor señala que es esta característica lo que asegura la existencia del bilingüismo porque si se fuera igualmente eficiente en los mismos contextos no tendrían sentido los individuos bilingües porque una sociedad no necesita dos lenguas para las mismas funciones (cf. Fishman 1972).

Dentro de este tipo se pueden identificar diferentes grados de competencia comunicativa, que incluye individuos con una eficiencia máxima hasta individuos que no logran construir formas gramaticales

altamente complejas y emplean una morfología más sencilla e incluso hay bilingües que suelen incurrir en errores morfosintácticos.

b) Bilingües 'receptivos o pasivos': tienen una competencia activa en la lengua dominante, en este caso el español, y una competencia pasiva en la lengua subordinada, en este caso el *mapuzungun*. Pueden entender discursos en la vernácula, pero sólo logran expresarse en esta con dificultad y en un limitado número de contextos. Los individuos que pertenecen a este tipo pueden haber sido fluidos en su niñez pero debido a la falta de uso de la lengua subordinada fueron perdiendo competencia comunicativa, pero pueden interactuar apropiadamente en contextos intraétnicos porque conocen las pautas sociales.

c) Bilingües limitados: son individuos que fueron receptivos, pero debido a la falta de exposición al *mapuzungun* por la retracción del mismo han ido perdiendo ese grado de competencia.

d) Monolingües de español: tienen competencia sólo en español, pueden conocer algunos lexemas aislados de la lengua vernácula o directamente no.

Asimismo es necesario explicitar que no hay personas monolingües de *mapuzungun* en ninguna comunidad.

Ana Fernández Garay entrevistó a 188 individuos entre 1989 y 1991 para establecer la situación lingüística de los mapuches en la provincia de Chubut. Siguiendo la taxonomía de Rubin (1968) Fernández Garay ofrece estas cifras: bilingües coordinados (18,61%), bilingües subordinados (11,17%), bilingües incipientes (32,98%), mientras que el 29,79% eran monolingües de español (Fernández Garay, 1996:83). Este muestreo coincide con mis propias investigaciones en que el número de vernáculo-hablantes eficientes es siempre bajo.

Grado de vitalidad lingüística del *mapuzungun*

El desplazamiento del *mapuzungun* o lengua mapuche en Chubut comenzó en las primeras décadas del siglo XX y se intensificó a partir de los 40. El sistema educativo, normalizado por la ley 1420 de Educación Común, promulgada en 1884, fue el principal brazo ejecutor de una política de monolingüismo con imposición de una cultura hegemónica en detrimento de las diferentes etnias autóctonas. En esa época había una política de asimilación étnica y lingüística y los educandos mapuches no experimentaron una educación bilingüe con el objetivo de llegar a un monolingüismo, sino que fueron sumergidos violentamente en un contexto lingüístico ajeno. Los testimonios de personas que sufrieron la represión lingüística en esta provincia cuando

cursaban la educación primaria en sus comunidades revelan estas traumáticas experiencias. Cuando los educandos interactuaban entre sí en *mapuzungun* eran pasibles de castigos físicos y psicológicos, incluyendo burlas, insultos y ridiculización; estos factores fortalecieron la vergüenza étnica e incentivaron el abandono de la lengua vernácula.

(Testimonio 1)

“... acá en la escuela si que no; le prohibían, no teníamos que decir *marimari* (‘buen día’), decíamos nosotros *tüfa akuleiñ chachay* (‘aquí hemos llegado señor’), decíamos [a] lo maestro’, entonces decían, “no, esos son indio’, animales son, animale’ bruto’ son ustede’; tiene que decir ‘buenos días señor’...” (Mercedes Meli, Cushamen Centro, 1999)

(Testimonio 2)

“...Pensar que yo cuando... cuando comencé ir... lo’ poco’ mese’ en el colegio 60... Bueno, llegábamos allá, mucho’ hablábamos en... yo nomá’ era uno que hablábamos en... en mapuche, yo nomá’ era uno, pa’ no ir má’ lejo’, Y decía yo *¿Kümelkalekaymi?* (¿estás bien?) y me decía “venga para acá Miranda, abajo ’l árbol. Le dicho que ustedes no deben hablar en paisano”... porque no lo dejaban hablar más, que ese lo prohibieron, yo dije, yo declaré así, no, no lo permitían má’ *Chezunguwelaymün* (uds. no hablen más en mapuzungun) le quisieron decir, ah...” (Demetrio Miranda, Cushamen Centro, 1997)

(Testimonio 3)

“... una vez que empezamos [la escuela] ya lo prohibieron [a] nosotros’, porque nosotros’ mucha’ palabra’ sabíamos ir hablar a idioma aborigen y el maestro, él ya, ahí nomá lo corregía que no, que nosotros... [a]sí no vamo’ aprender, “no van aprender leer” decía, “si van con esa idioma hablando, tienen que saber hablar a la idioma de... [español].” (María Huanquinahuel, Lago Rosario, 1995)

(Testimonio 4)

“... hablamos una palabra en paisano lo sabía dejar plantón nosotros’. Juan Américo Irieco¹ se llamaba. Ese el maestro que nosotros’ tuvimos cuando llegamos acá. Igual que perro era el

¹ Realización errónea de Grieco.

desgraciao ese. Y hablábamo' una palabrita nomá' en paisano, ya nomá' «Ud. no venga acá hablar en paisano, acá no está con un maestro indio, vaya allá», plantón lo dejaba, sino le pegaba con una regla acá en la uña. Infeli' de porquería. Una palabra ma' que hablaba en paisano nomá' porque hablaba en paisano, por eso nomá' le hacía... lo aborrecía a lo paisano', que no lo quería, que hable ni una palabrita en paisano.” (Rosario Cayecul, Lago Rosario, 1993)

Estos testimonios son coincidentes con otros recogidos en otras provincias, e.g.:

“En la escuela le dijeron que no hablaran más porque eso no existía más.” (Carmen Colinamon, Atraico, Río Negro en Malvestitti 1997:262)

Ámbitos de uso del *mapuzungun*

Actualmente los ámbitos de uso tradicional del *mapuzungun* en Chubut son reducidos, tales como ceremonias religiosas (*kamarikun*, *ngillatun*, *ngellipun*), funerarias, imposición de nombre, etc., donde lo ritual deberá realizarse en la lengua vernácula, como lo confirman estos testimonios:

“en el *kamaruko*, no dentra la castilla” (Lorenzo Quilaqueo, Esquel, 2000)

“en la rogativa lo' anciano', todo' hablamos sólo en mapuche” (Francisca Traipe, Nahuelpán, 2008)

También en actos reivindicatorios o conmemorativos² generados por organizaciones mapuches urbanas se convoca a algún anciano, vernáculohablante, para que pronuncie un pequeño discurso en *mapuzungun*. Asimismo al inicio y cierre de encuentros formales como los de EIB, los *kimche* deben hacer un discurso en lengua vernácula. En la vida cotidiana intraétnica la lengua mapuche ha sido reemplazada como lengua de

² Los actos conmemorativos generalmente son ‘Semana de los Pueblos Originarios (19 al 25 de abril), ‘Último día de libertad en América’ (11 de octubre) y otros locales como ‘Conmemoración del izamiento del pabellón nacional por el cacique Casimiro’ (3 de noviembre) llevado a cabo en el pueblo de José de San Martín, departamento Tehuelches. Estos actos tienen diferentes organizadores, tales como ENDEPA (Equipo Nacional de Pastoral Aborigen), Dirección de Cultura Municipal, organizaciones mapuches urbanas, colectivos culturales, etc.

interacción por una variedad no estándar del español. Hoy los bilingües fluidos se encuentran en la franja etaria de los heptagenarios y excepcionalmente entre los sexagenarios.

Siguiendo a Giacalone Ramat (1983) se identifican las diferentes variables que operaron en el proceso retracción del *mapuzungun* en Chubut. Esta autora utiliza el término ‘desplazamiento’ de lengua para refiere al cambio de hábitos de una comunidad lingüística a medida que va sustituyendo la lengua tradicional por otra que ha estado presente en la comunidad desde hace tiempo o recientemente introducida (vide Giacalone Ramat 1983:495). A fines del siglo XIX la sociedad mapuche-hablante fue desarticulada y desplazada por el estado argentino que ocupó sus territorios y reubicó a los sobrevivientes en tierras poco fértiles. Esta nueva situación en la que se encontró la sociedad vernácula generó el desplazamiento lingüístico en la que operaron variables tales como:

- a) vergüenza étnica: la marginación por la pertenencia al pueblo mapuche, despojado y estigmatizado, influyó para concretar el abandono de la lengua vernácula, ya que ésta era una marca de identificación.
- b) la prohibición del uso de la lengua: las políticas hegemónicas y asimilacionistas del estado argentino obligaron a los educandos mapuches, como se aprecia en los testimonios citados (vide supra), a no utilizar el *mapuzungun* en ámbitos escolares y paulatinamente este abandono se fue extendiendo a otros contextos.
- c) cambios políticos y económicos: la nueva situación de dependencia tanto en lo administrativo como en lo económico que ofrecía posibilidades laborales, acceso a nuevos productos, una vida más confortable, etc., hicieron necesario el aprendizaje de la lengua dominante y vieron poco útil y funcional el uso de la lengua vernácula para interactuar con la sociedad dominante.
- d) la urbanización: el traslado de la residencia fuera de la comunidad a zonas donde la única lengua aceptada era el castellano favorecieron el desplazamiento de la lengua mapuche.
- e) la escolarización: A principios del siglo XX se establecieron escuelas en las comunidades mapuches, los docentes tenían como objetivo la castellanización a ultranza y aconsejaban a los padres el abandono del *mapuzungun* en la interacción cotidiana, so pretexto de facilitar a los niños el aprendizaje de la lectoescritura y el proceso educativo en general.

Empleo no tradicional del *mapuzungun*

Entre las personas que están en proceso de aprendizaje del *mapuzungun* suele emplearse una lengua escrita en diferentes soportes, tales como correos electrónicos y mensajes de texto. A veces aparecen errores morfológicos y fonológicos, no obstante resulta un esfuerzo válido en el intento de revitalización lingüística. A continuación se citan algunos ejemplos.

(1) Mensaje de texto de teléfono celular pasar a tabla

Texto original	Texto esperable	Traducción
Mari mari peñi	<i>Marimari peñi,</i>	Hola, hermano,
Chum leymi?	<i>Chumleymi?</i>	¿Cómo estas?
Peñi yelefimi	<i>Peñi, yeaymi</i>	¿Hermano, llevarás
matetu melipal mew?	<i>mate Melipal mew?</i>	mate al Melipal? ³

De: J.C. (masculino, 28 años)
14:06 26-AGO-08

(2) Mensaje de texto de teléfono celular

Texto original	Texto esperable	Traducción
lñche akunlelan ⁴ fachiantu	<i>lñche amulayan fachiantú</i>	Hoy no iré
escuela mew, kutran ñ ke,	<i>escuela mew, kutrani ñi ke,</i>	a la escuela, me enfermé del hígado
rapin ko, iyal tokom. Nielan	<i>rapin ko, iyal, tokom. Nielan</i>	vomité agua, comida, todo. No tengo
newen ta ñ kalül, fentren	<i>newen tañi kalül, fentre</i>	fuerza en mi cuerpo,
kutran ñ konkolen.	<i>kutranlongkolen.</i>	tengo mucho dolor de cabeza

De: C.M. (femenino, 49 años)
18:05 22-SEP-09

Por otro lado, organizaciones mapuches urbanas y grupos reivindicatorios permanentes o eventuales suelen escribir en *mapuzungun* o por lo menos incluyen transferencias en textos en español que plasman en graffitis y pancartas, ejemplos:

³ Nombre del Centro Cultural de la ciudad de Esquel.

⁴ El emisor ha empleado el verbo *akun* 'llegar' en vez de *amun* 'ir'.

(3) Graffiti

Texto original	Texto esperable	Traducción
Wewain weichan	Wewaiñ weychan	Venceremos la lucha

(4) Graffiti

Texto original	Texto esperable	Traducción
Fuera winka usurpador	Fuera <i>wingka</i> usurpador	Fuera extranjero usurpador
del walmapu	del <i>wallmapu</i>	del territorio (mapuche)

A veces los graffitis intentan incluir insultos, e.g.

(5) Graffiti⁵

Texto original	Texto esperable	Traducción
Rikos Polizias Politikos	Ricos, policías, políticos	Ricos, policías, políticos
koilafe kichiu ⁶	<i>koylatufe, küchuw</i>	mentiroso, culo

Asimismo los miembros de esas organizaciones, mayoritariamente jóvenes urbanos utilizan transferencias del *mapuzungun* en su discurso oral o escrito, e.g. nuestro *wall mapu* ‘nuestro territorio’, el *peñi* ‘el hermano’, una *lamwen*⁷ ‘una hermana’, una *papay* ‘una señora respetable, una anciana’, nuestro *kimün* ‘nuestra sabiduría’, etc. Este uso lingüístico es una estrategia de afirmación identitaria de su etnicidad frente a la sociedad dominante.

⁵ Este texto está escrito en la pared de una garita de espera de ómnibus urbano en la ciudad de San Carlos de Bariloche.

⁶ En este caso el insulto es una creación del usuario que evidentemente no tiene la competencia suficiente en *mapuzungun*, pues la frase resulta extraña en la lengua vernácula; se inserta *küchuw* ‘ano’ como insulto pero en una construcción inapropiada, posiblemente porque percibe un valor insultativo en este término.

⁷ *Lamwen* variante idiolectal de *lamngen* ‘hermano (de un ego femenino)’.

REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

La conciencia sobre el riesgo que pesa sobre la lengua vernácula en Chubut ha sensibilizado a la comunidad sobre la importancia de revitalizarla, asimismo se siente la necesidad y vacío al querer emplearla y estar imposibilitado por desconocerla. Desde la década de los años 80 se llevaron a cabo diferentes experiencias para intentar revertir esta situación, pero la falta de un marco teórico, agentes idóneos, objetivos específicos definidos, recursos apropiados, tiempo asignado, etc. no permitieron cristalizar el objetivo general de recuperar el *mapuzungun*.

La revitalización de una lengua que cuenta con algunos hablantes implica su fortalecimiento y su adecuación a la realidad social actual, aún cuando ésta ya no se emplee en la comunicación cotidiana y sólo tenga un uso esporádico, como es el caso de las variedades del *mapuzungun* en Chubut. N. Dorian (1987), quien estudió la situación de muerte de idiomas celtas, afirma que si bien la revitalización de una lengua no es imposible, es poco probable, asimismo señala que aún cuando la situación fuera favorable para revertir el estado de una lengua amenazada, el éxito sería casi imposible, pues el período de tiempo necesario para crear una ortografía estándar, producción de textos, diseñar contenidos curriculares, formar maestros, etc., coincidiría con la muerte de los últimos vernáculo-hablantes de la variedad regional debido a su avanzada edad y aún cuando las generaciones jóvenes, eventualmente adquirieran esa variedad ya no tendrían con quien interactuar y automáticamente sería reemplazado por algún otro dialecto vivo (vide Dorian, 1987:61). En este último punto se puede discrepar con esta autora por cuanto los posibles nuevos hablantes podrían interactuar en esa variedad adquirida -en este caso el *mapuzungun* de Chubut-, fortaleciéndola y adecuándola, aún cuando tomaran préstamos de otros dialectos.

No obstante la retracción que experimentan las variedades de la lengua mapuche en Chubut hay sectores del pueblo que expresan su lealtad hacia la lengua vernácula y han intentado aprender el *mapuzungun* por medio de talleres, en reuniones étnicas, mediante bibliografía variada, entre otros medios.

Antecedentes de intentos de enseñanza del *mapuzungun* en las escuelas

Si bien el marco legal garantizaba la enseñanza bilingüe a partir de la sanción de la Ley Nacional 23.203 (Congreso de la Nación 1983) y de la Ley Provincial 3.657 (HLC 1991), el estado no realizó actividad

alguna y sólo fueron surgiendo acciones locales en pro del rescate y difusión del *mapuzungun*. Asimismo, el artículo 75 de la Constitución Nacional (Congreso de la Nación 1994) y 34 de la Constitución Provincial (HLC 1994), respectivamente, reafirman este derecho. A continuación se consideran brevemente los antecedentes y el desarrollo de la EIB en Chubut.

Proyectos aislados

En la década de los años '80 y '90 la comunidad educativa de algunas escuelas insertas en comunidades mapuches puso en marcha proyectos institucionales de enseñanza del *mapuzungun* en aulas y con tal propósito se nombraron ancianos bilingües como maestros *ad hoc*, quienes a veces estaban acompañados por el docente de grado. Fueron experiencias aisladas y efímeras que se llevaron a cabo en las escuelas N° 38 (Cushamen Centro), N° 63 (Chacay Oeste), N° 69 (Colonia Cushamen), N° 99 (Costa del Lepá), N° 107 (Nahuelpán), N° 114 (Lago Rosario), N° 129 (Aldea Epulef) y N° 137 (Costa del Chubut).

En octubre de 1995 se llevó a cabo en Gastre un encuentro de Educadores y Representantes de Comunidades Aborígenes, organizado por ATECH⁸ en el que se intentó discutir la problemática de los pueblos originarios para su posterior inserción en la escuela, pero lamentablemente no se concretó nada debido a un desacuerdo que boicoteó la finalización del evento.

Capacitaciones a través del Ministerio de Educación

Entre 1999 y 2002 se llevó a cabo un proyecto para capacitación de docentes en culturas originarias de Patagonia y lengua mapuche, a cargo de la Lic. Julieta Gómez Otero y de quien escribe, respectivamente. Se trataba de encuentros intensivos con una duración de dos o dos días y medio en los que se trabajaban ejes gramaticales del *mapuzungun* y aspectos del poblamiento y culturas originarias en Patagonia. Estas actividades se realizaron a través del Plan Social Educativo del Ministerio de Educación de la Nación y se llevaron a cabo en dos etapas.

La primera etapa, desarrollada entre 1999 y 2000, estaba enmarcada dentro del Proyecto 4 del Plan Social Educativo "Atención de Necesidades

⁸ ATECH (Asociación de Trabajadores de la Educación de Chubut) es uno de los sindicatos docentes de la provincia.

Educativas en Poblaciones Aborígenes”. Se estableció como sede de trabajo la escuela N° 41 de Golondrinas, al NO de la provincia e involucró docentes de las escuelas N° 22 de El Maitén, N° 69 de Colonia Cushamen, N° 38 de Cushamen Centro, N° 60 de Ranquil Huao, N° 59 de Fofó Cahuel, N° 80 de Gualjaina, N° 9 de Epuyen, N° 81 de El Hoyo, N° 129 de Aldea Epulef, N° 114 de Lago Rosario y N° 208 de Sierra Colorada. Esta capacitación consistió en seis encuentros con intervalos muy espaciados, entre veinte días y 9 meses, que se llevaron a cabo en Golondrinas y en la escuela N° 37 de Trevelin.

La segunda etapa tuvo lugar el 2002 como parte del proyecto Acciones Prioritarias en Educación e incluía dos capacitaciones para docentes en la zona de la meseta, a saber: (a) La primera estaba planeada en tres encuentros y sólo se concretaron dos, uno en Gangán y otro en Gastre. De esta capacitación inconclusa participaron las escuelas N° 30 de Gastre, N° 33 de Gangán, N° 117 de Lagunita Salada, N° 123 de Blancunre, N° 62 de Yalalaubát y N° 63 de Chacay Oeste. (b) La segunda capacitación se realizó en Telsen a fines de 2002 e involucró a las escuelas N° 92 de Sepaucal y N° 95 de Telsen, al igual que la anterior también quedó inconclusa.

Estas capacitaciones no tuvieron el reconocimiento oficial del Ministerio de Educación, ni tampoco hubo un trabajo áulico paralelo con los educandos. No obstante, en una publicación del Ministerio de Educación de la Nación se enumeran acciones llevadas a cabo entre 1993-1999 dentro del marco del Proyecto de Atención de Necesidades Educativas de la Población Aborigen y se mencionan como acciones realizadas “... incorporación de la enseñanza de la lengua mapuche. Edición de material didáctico, departamentos provinciales de Cushamen y Futaleufú...” (Ministerio de Educación 1999:92-93). Dichas acciones jamás ocurrieron excepto la capacitación arriba mencionada.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

A principios de 2005 mapuches⁹ de militancia política partidaria analizan la idea de instalar la lengua mapuche en el sistema escolar mediante un proyecto piloto a partir de la inserción étnico-política. Los gestores de la idea pensaron en una estrategia que no significara mayor inversión económica para el estado y se tramitó el cambio de roles de

⁹ Aquí se debe mencionar a Cándido Oscar Sayhueque, como nexos políticos entre las instituciones y a Lidia Paillalef, docente que acompañó al primero en esta propuesta.

algunos agentes provinciales. Se inició como un proyecto co-ejecutado por tres estamentos provinciales.

Un proyecto de Interculturalidad Bilingüe (2005-2008)

En agosto de 2005 se puso en marcha el proyecto Interinstitucional de Educación Intercultural Bilingüe “*Ka feipituan ñi mongelen*”¹⁰ ‘Y volveré a decir que estoy vivo’. Esta actividad fue puesta en marcha en forma conjunta por el Ministerio de Educación, la Secretaría de Cultura y la Subsecretaría de Relaciones Interinstitucionales de la provincia de Chubut. El proyecto dependía de la Dirección General de Educación Rural y Adultos e involucró las escuelas N° 38 de Cushamen Centro, N° 132 de Cerro Radal, N° 208 de Sierra Colorada, no. 36 de Río Mayo, N° 113 de Cerro Centinela, N° 128 de Blancuntre y N° 212 de El Escorial, por estar insertas en comunidades mapuches. En 2006 se dio de baja en el proyecto a la escuela N° 36 y se incorporó la N° 107 de Nahuelpán (vide Díaz-Fernández, 2009).

Las acciones previstas para el desarrollo de este proyecto consistían en encuentros de capacitación para los docentes y el trabajo áulico con un mapuche-hablante. Si bien los encuentros para los docentes estaban organizados como actividades bimensuales, posteriormente fueron reprogramados como eventos mensuales, pero no se llevaron a cabo de este modo, mientras que la actividad áulica se desarrolló semanalmente con la presencia del mapuche-hablante.

En octubre de 2007 se llevó a cabo el I Seminario Patagónico de Educación Intercultural Bilingüe en Gaiman al que asistieron delegaciones de otras provincias que tuvieron experiencia educativa intercultural. Allí se anunció que se implementaría la EIB “en todas las escuelas rurales en las que la población indígena represente el 75% del alumnado” (Tello s/f: hoja 15).¹¹

La modalidad Educación Intercultural Bilingüe

El proyecto “*Ka feipituan ñi mongelen*” cedió lugar a la nueva modalidad llamada “Educación Intercultural Bilingüe” que se instaló en el sistema educativo provincial en noviembre de 2008. Actualmente se espera que se legisle sobre la nueva ley de educación N° 26.206 (Congreso de la Nación 2006) para que se normalice y se pauté la

¹⁰ Esta línea pertenece a un poema incluido la obra de de Leonel Lienlaf “Se ha despertado el ave de mi corazón” (1989).

¹¹ Esta publicación carece de fecha de impresión y de paginación, pero se imprimió en 2007 y se distribuyó en dicho seminario.

forma de trabajo y los cargos necesarios para poner en ejecución esta nueva modalidad en la provincia. El cambio de status de la EIB en el sistema educativo chubutense no implicó un cambio estructural de la misma. En 2008 se incorporaron las escuelas N° 108 de Lago Puelo (área urbana), N° 129 de Dos Lagunas y N° 137 de Costa del Chubut. Para 2010 se incorporarán las escuelas N° 60 de Ranquil Huao, N° 69 de Colonia Cushamen y N° 99 de Costa del Lepá, todas de comunidades mapuches.

En 2009 se realizaron dos encuentros denominados “Hacia la instalación de la Modalidad EIB” llevado a cabo en Gaiman y luego en Comodoro Rivadavia y al que asistieron los representantes de la colectividad boliviana y escuelas de cada zona. Después del encuentro de Gaiman se incorporaron a la modalidad para trabajar con la lengua quechua las escuelas N° 55 de Treorcky, N° 61 de Bryn Gwyn, N° 64 de Loma Grande, N° 78 de Puente Hendre, las escuelas municipales N° 1 y N° 2 y las provinciales N° 150 y N° 192 de Puerto Madryn. Hasta el momento se nombraron quechua-hablantes como equivalentes de los *kimche* en el caso del *mapuzungun*. De este modo la EIB se abre a las lenguas originarias de pueblos migrantes. En este trabajo no considero la incorporación de la lengua quechua en la EIB, solamente hago esta mención.

FUNCIONAMIENTO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

En los párrafos subsiguientes se describe el modo de trabajo, los participantes y los resultados obtenidos hasta el presente.

Agentes participantes

El órgano ejecutor del proyecto es el Ministerio de Educación de la provincia que provee parte de los agentes y los establecimientos escolares. Los recursos humanos que conforman el plantel de trabajo son: el equipo técnico y el docente, a saber:

- I) El equipo técnico, conformado por la referente provincial¹² y por los capacitadores.
 - a) La primera es la responsable ante los ministerios de educación provincial y nacional, participa en reuniones de los ministerios

¹² Entre 2005 y 2007 la referente fue Mercedes Tello y a partir de 2008 hasta el presente, María Isabel Álvarez.

- y en aquellas convocadas por el CEAPI.¹³ Asimismo es la encargada de coordinar los encuentros, armar el cronograma de trabajo, hacer todas las gestiones pertinentes y hacer exposición teórica en los encuentros de capacitación.
- b) Los capacitadores de los docentes son responsables del área *mapuzungun*, a cargo del que escribe y de cultura e historia, a cargo de tres profesionales que ocuparon el lugar sucesivamente.¹⁴
- II) El equipo docente conformado por una pareja pedagógica, que lleva a cabo la tarea de enseñanza de la lengua vernácula en el aula a saber:
- a) El ‘docente intercultural’, cuyo rol no fue definido con exactitud, en algunas escuelas se lo concibe como el ‘ayudante’ o el ‘amanuense’ del vernáculo-hablante, en otras como el verdadero docente del proceso educativo.
 - b) El *kimche*, concebido como el verdadero ‘maestro de la lengua’ vernácula independiente de su grado de competencia lingüística y cuyo rol tampoco ha sido especificado.

Esta falta de definición y competencia de los roles áulicos ha llevado a observar diferencias importantes en cada escuela, de modo que el protagonismo y el lugar que ocupan el docente y el mapuche-hablante no es igual en todas las escuelas. Hay un caso donde el *kimche* obra casi independiente del docente, este es un punto a trabajar para lograr la conformación de la pareja pedagógica.

Encuentros de interacción y capacitación docente

Se fijó la realización de encuentros bimestrales, de los cuales participarían directores y docentes, pero en la práctica fueron muy espaciados y se llevaron a cabo en sedes rotativas, a saber: en 2005 en Esquel, Cushamen Centro y El Escorial; en 2006 en Cerro Radal, Rawson y Sierra Colorada, en 2007 no se llevó a cabo ningún encuentro y en 2008 en Golondrinas, Cerro Radal y Cerro Centinela. Los encuentros tenían dos objetivos principales: (a) la socialización de la experiencia escolar entre el lapso de cada encuentro, que se llevaba a cabo en forma oral en presencia de todos los asistentes y (b) la

¹³ Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas.

¹⁴ En 2005 la labor estuvo a cargo del Lic. Sergio Caviglia, a fines de ese año la función quedó a cargo de Isabel Álvarez, posgraduada en Educación Intercultural; en 2008 fue sucedida por la profesora en historia, Patricia Méndez. Actualmente se ha abierto la participación a diferentes profesionales.

capacitación de los docentes, que originalmente tenía dos instancias, una lingüística y otra antropológica, pero en el transcurso del tiempo fue rotando el enfoque y los profesionales a cargo (vide supra 4.1).

Otro elemento importante que se ha implementado en los encuentros a partir de 2008, ha sido la realización de una rogativa¹⁵ antes del comienzo de la jornada laboral. Este *ngillatu* o rogativa fue sugerido por la *kimche* Dominga Meli, que siempre traía el *müla*¹⁶ para realizarlo. En esta rogativa participan los docentes, los referentes de las comunidades y el equipo técnico.

Capacitación en lengua mapuche

La capacitación docente en la lengua vernácula consiste en encuentros a mi cargo en los que se expone sobre aspectos sociolingüísticos, las estructuras morfosintácticas del *mapuzungun*, las variedades dialectales de la provincia e incluso rasgos idiolectales, porque algunos de los mapuche-hablantes son conocidos por los participantes o bien son los *kimche* de sus escuelas. Los capacitandos reciben materiales de trabajo¹⁷ que elaboro para esta capacitación y se analizan breves textos vernáculos y canciones, que además se escucharon en versión magnetofónica, y que fuesen producidas por mapuche-hablantes. Asimismo se proyectaron videos sobre aspectos culturales y comunidades de mapuches.

En estos encuentros a veces se cuenta con la presencia de los mapuche-hablantes participantes del proyecto.

Estos encuentros permiten a los docentes aprender las estructuras lingüísticas de la lengua objeto de estudio, plantear sus dudas e inquietudes, socializar sus experiencias áulicas en el trabajo con la lengua y reflexionar sobre una praxis relativamente nueva para el vernáculo-hablante: la escritura en *mapuzungun*.

¹⁵ Hay que aclarar que el *ngillatu* se realiza siempre que haya un *kimche* que pueda liderarlo. En los encuentros de presentación de la modalidad en las localidades de Gaiman y Comodoro Rivadavia no se realizó, ya que no hubo ni siquiera un vernáculo-hablante.

¹⁶ Trigo hervido listo para preparar el *mushay*.

¹⁷ El mapuzungun de Chubut: morfología. Parte 1 (2005).

El mapuzungun de Chubut: morfología (la frase verbal: 1ª parte) y textos (2006).

Gramática básica del mapuzungun de Chubut. 1ª parte (2008).

Lengua mapuche (mapuzungun) Cuadernillo no 1. Curso-Taller (2008).

Capacitación en cultura e historia

La capacitación en temas culturales e históricos ha abarcado una gama temática variada. Los temas abordados fueron: elementos de la cultura mapuche, conceptos antropológicos, técnicas de recolección de datos, de lectura y exégesis de bibliografía histórica y cronística. Otra temática tratada fue el poblamiento y las etnias de la Patagonia, la educación intercultural, la interculturalidad, etc. También para estas actividades se elaboró material bibliográfico preparado *ad hoc* por los capacitadores.

Trabajo áulico

En el aula el docente trabaja con un vernáculo-hablante, pero el modo, los contenidos lingüísticos y culturales transmitidos, el tiempo e idoneidad de los participantes de la incipiente EIB en Chubut difieren sensiblemente, pues está sujeto al grado de competencia del bilingüe, a lo que éste juzgue oportuno enseñar, a la destreza del docente y a circunstancias momentáneas. En algunos casos los mapuche-hablantes leen y en otros no. En algunos casos el docente está a merced del bilingüe porque considera que éste es el que sabe la lengua y por el prestigio que el vernáculo-hablante tiene en la comunidad. En algunas escuelas el docente tiene un rol más protagónico por su manejo de grupo y por la metodología de trabajo. En realidad debiera funcionar como una pareja pedagógica, pero no es lo que ocurre ya que el *kimche* no maneja la metodología ni cuestiones pedagógicas del sistema escolar.

Los mapuche-hablantes que sobreviven en Chubut -algunos iletrados y otros escasamente alfabetizados-, sólo manejan un *mapuzungun* oral e incluso muchos de ellos creen que no es posible escribir esta lengua. Cuando un vernáculo-hablante intenta escribir emplea una ortografía vacilante, normalmente siguiendo las pautas gráficas del castellano, tal como el uso de *c, qu, hu*, etc. que obviamente no refleja la fonología de la lengua mapuche, e.g. *quemey, cumey, quimey* o *hquimey* por *küimey* ‘es bueno’ donde la vocal central alta no labializada *ü* que no tiene correlato en castellano es representada con *e, i* o *u*. Estas transcripciones llevan al educando a una pronunciación equivocada de la lengua, aún cuando el hablante hable correctamente.

Si bien del lado trasandino hay una mayor difusión de textos en la lengua vernácula, no obstante no hay una grafía única. Los alfabetos más difundidos son: (a) el alfabeto Unificado¹⁸ que predomina entre los

¹⁸ Los dos primeros surgieron del Encuentro para la Unificación del Alfabeto Mapuche, celebrado en Temuco en 1986.

académicos y estudiosos, mapuches o no mapuches asimismo lo usa una sector de la etnia en el lado trasandino y en con él se ha producido un importante volumen de literatura vernácula, (b) el alfabeto Ranguileo, usado por los movimientos de reivindicación étnica a ambos lados de los Andes, (c) el alfabeto de la *azümcheñi*, empleado en publicaciones de la CONADI, Chile (vide Bernales 1988; Zúñiga 2006: 73-80).

En la EIB en Chubut se emplea el alfabeto Unificado, pero en las aulas no siempre se mantiene la coherencia. Algunos vernáculo-hablantes preparan textos y la docente los transcribe con este grafemario. La falta de una escritura unificada crearía limitaciones y dificultades pues no permitiría tener acceso eficiente a textos producidos en otras zonas del área mapuche, especialmente en Chile.

Por otro lado, el aula coloca al mapuche-hablante en una situación ajena y muchas veces carece de pautas adecuadas de interacción en medios escolares. A veces explicita una comparación entre su época de escolarización y la presente, algunos incluso llegan a traer la dicotomía mapuche-*wingka* y hasta aparecen conflictos personales. Asimismo el contexto influye en el plano lingüístico y a veces el vernáculo-hablante produce formas en las que se observa con transferencias morfológicas e incluso calcos. Todo esto muestra la importancia de tener un docente capacitado con manejo eficiente del *mapuzungun* y la importancia de preparar al *kimche* sobre su rol y desempeños áulico, una praxis nueva para él.

Contenidos

Hasta el momento no hay contenidos curriculares comunes a todas las escuelas de la modalidad EIB, generalmente la selección de los mismos depende del docente o del mapuche-hablante. Los contenidos no están articulados con otros porque no son parte de una planificación, más bien son islas temáticas. En los primeros años de esta experiencia las clases de *mapuzungun* se daban como un taller optativo y por lo tanto en horario extraescolar, mientras que en otras escuelas funcionaba en horario como materia curricular. Básicamente se trabajan contenidos lingüísticos y en menor grado contenidos culturales.

Los contenidos de lengua que se trabajan son vocabularios temáticos, tales como cuerpo humano, la familia, la casa, el paisaje, los colores, los elementos naturales, etc. Se expone poco sobre la morfología y casi nada sobre la fonología. Se utilizan situaciones comunicativas concretas y se parte de la traducción para hacer el aprendizaje de la gramática de la lengua vernácula.

Los contenidos culturales son responsabilidad exclusiva de los *kimche*, y tampoco son homogéneos en todas las escuelas, se realizan comidas, experiencias lúdicas, elaboración de elementos de la cultural material, tales como trabajo en cuero, telar, etc. Asimismo los *kimche* cuentan sus historias, experiencias personales y algún *epew*. No se trabajan elementos de la cosmovisión como ocurre en Chile (vide Quilaqueo, Quintriqueo & Cárdenas 2005).

Perfil docente

El docente que acompaña al *kimche* en el aula se transforma de hecho en “docente intercultural”; no se requiere que posea formación específica ni conocimientos previos, se supone que los encuentros de capacitación le brindarán las herramientas y conocimientos necesarios. Por otro lado en las escuelas rurales hay movimiento de personal constante debido a traslados y titularizaciones de cargo, de modo que quienes estaban trabajando en la EIB pueden ser desplazados por un nuevo docente que no tiene conocimiento sobre lengua ni la modalidad. Todo esto se torna un estorbo para los educandos y el proceso de enseñanza, por ejemplo, una docente coya,¹⁹ originaria de Jujuy, que hizo un excelente trabajo en la escuela N° 128 de Blancuntre, titularizó el cargo docente en otra zona y tuvo que alejarse de la escuela, dejando una labor inconclusa y sucedida por alguien que no había tenido nunca experiencia en EIB.

REQUISITOS ESPERABLES DE LOS PARTICIPANTES EN LA EIB

Un proyecto de esta naturaleza necesita de recursos humanos (docentes, monitores, etc.) con competencia en la lengua vernácula, la cual debe ser un requisito *sine qua non*. La realidad de la EIB en Chubut es muy diferente de lo que ocurre en zonas con población escolar vernáculohablante, e.g. los educandos wichís de El Potrillo, departamento Ramón Lista, provincia de Formosa, ingresan a la escuela monolingües en wichi lhamtes [wi'li łam'tes] y trabajan con docentes whichi-hablantes y no hablantes porque los contenidos se estudian en ambas lenguas. En el caso de Chubut, la lengua vernácula es objeto de aprendizaje porque el educando es monolingüe de español, como ocurre

¹⁹ Pueblo originario que habita en diferentes zonas de las provincias argentinas de Salta y Jujuy.

en otras áreas de población antes mapuche-hablante (vide Fernández Garay, 2009:1).

Formación docente

No existe una carrera de formación docente en la lengua vernácula y la capacitación ofrecida a los maestros dentro de la EIB es esporádica e insuficiente, por ello se debería apuntar a su formación. Dentro de la comunidad étnica circulan algunas diferentes ideas respecto de la lengua, de quienes deben enseñarla, de cómo deben hacerlo, del grado de “pureza lingüística”, etc. y hasta se piensa que la lengua tiene una especie de *copyright*. Todas las lenguas del planeta pueden ser aprendidas por cualquier individuo que tenga otra lengua materna. Creer que el *mapuzungun* puede y debe ser enseñado por individuos biológicamente mapuches es falso, sería como pensar que el inglés debe ser enseñado por individuos rubios de Inglaterra o USA. Los seres humanos estamos capacitados genéticamente para aprender más de una lengua además de la materna.

Si bien la presencia del mapuche-hablante en el aula es importante también es necesario otro momento sólo con el docente capacitado, pues el educando necesita de la reflexión y sistematización de la lengua; de otro modo no es posible aprender una segunda lengua, a menos que el aprendiz se inserte en el contexto de uso natural de la misma, pero esta situación es inexistente en Chubut. Un vernáculo-hablante que nunca ha tenido reflexión sobre las estructuras y fonología de su propia lengua no podrá explicar cómo se articulan los fonemas ni como se realizan fonéticamente, cuáles son los procesos de formación de palabras (sufijación, composición, etc.), los paradigmas de conjugación, la sintaxis o los marcadores pragmáticos, etc. por ello el rol del docente capacitado es fundamental.

La enseñanza de una segunda lengua debe apuntar al desarrollo de habilidades comunicativas a partir de la comprensión y dominio de sus estructuras morfológicas y sintácticas, fonología y léxico. Las formas aisladas o el léxico solo son insuficientes para establecer una comunicación eficiente, es necesario aprender a construir discursos siguiendo las pautas lingüísticas, sociales y pragmáticas de la comunidad lingüística. Por eso es fundamental que el maestro tenga un dominio de las estructuras de la lengua, ya que de otro modo llevará al error y a la construcción de oraciones agramaticales.

La EIB de Chubut podrá funcionar eficientemente sólo con docentes que tengan competencia activa en *mapuzungun*, sin este requisito no podrán entender a los vernáculo-hablantes, ni reproducir los fonemas que no

tienen correlato en español, ni entender las estructuras de la lengua objeto de enseñanza, ni elaborar textos, ni satisfacer preguntas y dudas de los alumnos y mucho menos detectar *lapsus linguae* o errores de una adquisición deficitaria de la lengua por parte del bilingüe.

La competencia lingüística de los bilingües

Los bilingües seleccionados para participar en la EIB han sido propuestos por la comunidad o por la escuela. En ningún caso se hizo una consulta técnica para verificar el grado de competencia lingüística de los mismos (vide supra 1.2). A veces, la comunidad educativa ha considerado como hablantes fluidos a individuos que saben cantar en la lengua vernácula y/o expresarse en situaciones elementales como saludos y diálogos sencillos y que tienen un cierto dominio del léxico.

Esta realidad tiene incidencia en la calidad y cantidad de conocimientos de la lengua transmitidos en el aula y genera situaciones de inseguridad, como en los siguientes casos observados en visitas áulicas entre 2006 y 2008, a saber:

1. En una escuela la docente me consultó sobre una duda que le había surgido a la vernáculo-hablante. La anciana había enseñado los numerales anteriormente, pero ese día vino con una nueva versión por creer que se había equivocado la primera vez. Obviamente, influida por la grafía, esta señora pensó que: once era *kiñe kiñe* ‘uno-uno’ y doce *kiñe epu* ‘uno-dos’, etc., en vez de la forma correcta que había enseñado la primera vez: *mari kiñe* ‘once’ y *12 mari epu* ‘doce’.
2. En otra escuela he detectado errores semánticos, e.g.: *chuchu* ‘abuela materna’ usado como vocativo para dirigirse a una anciana, en vez de *papay*. El escaso conocimiento de la morfología del vernáculo por parte de la mayoría de los docentes lleva no sólo a errores gráficos sino de falta de comprensión de las unidades, e.g. segmentar una forma verbal o unir la con los elementos que la siguen como si fuera una sola unidad, a saber:
Matetu a iumay ‘vamos a tomar mate’ por *matetuayu may*.
Acuimimay ñuke ‘¡llegaste madre!’ por *akuymi may ñuke*, traducido por ‘llegó mi mamá’.
Chumleymi puche ‘¿cómo está tu gente?’ por *¿chumley mi pu che?*
3. En una escuela del área cordillera no se podía conseguir un bilingüe eficiente al comienzo y se tuvo que recurrir a una persona no hablante, propuesta por su propia madre, una semihablante con fonología hispanizada, que ofreció apoyar a su hija. Es obvio que en una

situación como ésta los conocimientos a transmitir serán muy limitados y muy inexactos.

Finalmente hay que señalar que los *kimche* no tienen un dominio del español estándar y que sus traducciones necesitan del apoyo del docente capacitado.

Capacitación del vernáculo-hablante para un rol ‘docente’ *ad hoc*

También sería importante una capacitación para el vernáculo-hablante en cuanto a su rol y competencias dentro el aula y en la modalidad misma. En la mayoría de los casos el bilingüe no lo tiene claro y muchas veces produce textos complejos, en los que aparecen estructuras morfológicas que nunca se trabajaron y tanto el educando como el docente quedan sin entender el discurso vernáculo. Asimismo, se dan interferencias a niveles de conceptos culturales que no son interpretados correctamente por ambas partes y en consecuencia se producen equivalencias incorrectas, e.g., en una escuela la docente armó un juego en el que hay que avanzar ‘casilleros’, al ser consultado el vernáculo-hablante tradujo como *pichi ruka* ‘casita, casa pequeña’ ya que él homologó ‘casillero’ con ‘casilla’, que obviamente no es lo mismo. Situaciones como éstas muestran que es importante una capacitación para el *kimche*, no para aprender lengua y cultura mapuche, sino para entender mejor pautas y hechos de la otra cultura.

TIPOS DE EDUCACIÓN BILINGÜE Y EL CASO DE CHUBUT

Colin (1993) establece seis tipos de programas de enseñanza bilingüe teniendo como sujeto de enseñanza un niño monolingüe vernáculo-hablante, a saber: (a) inmersión estructurada, (b) inmersión con clases de retirada, (c) transitorio, (d) segregacionista, (e) separatista y (f) general; los tres primeros buscan la asimilación del niño de grupo minoritario o minorizado, los dos siguientes apuntan al separatismo y apartheid y el último a un enriquecimiento limitado (vide Colin 1993 en Díaz-Couder 1998: 24). En el caso de Chubut, como ya se dijo arriba (vide supra 6), el educando que ingresa al sistema es monolingüe de español, como ocurre en otras áreas de población antes mapuche-hablante (cf. Fernández Garay 2009:1), mientras que la lengua vernácula es objeto de aprendizaje y no instrucción. De este modo no se puede adscribir la EIB que se lleva a cabo en esta provincia a ninguno

de los tipos mencionados, más bien habría que hablar de una educación intercultural con miras a una revitalización lingüística.

LA REVITALIZACIÓN DEL MAPUZUNGUN Y LA EIB

Los karok²⁰, localizados en el noroeste de California, hablaban una lengua perteneciente a la familia Hoka-Sioux, en 1994 tenían una población de 2.305 personas y tan sólo 12 vernáculo-hablantes (vide Sims, 1998:95-96). La historia de su desplazamiento lingüístico es similar a la del *mapuzungun* en Chubut. La toma de conciencia de la situación sociolingüística llevó al mismo grupo étnico a intentar revitalizar su lengua ancestral mediante cursos y otras estrategias, como la ‘inmersión en la lengua’, que consistía llevar al aprendiz a un contexto de contacto directo con la lengua, donde los ancianos la utilicen y enseñen sobre las tradiciones, pautas culturales, etc. y también se realizaron ceremonias espirituales. Pero la enseñanza sistemática de esta lengua vernácula como segunda lengua fue fundamental, en este caso particular tanto hablantes fluidos como aprendices recibieron una capacitación de lingüistas de University of California en Berkeley con experiencia en adquisición de una segunda (vide Sims, 1998:106), los karok-hablantes recibieron técnicas para facilitar el aprendizaje de la lengua.

Proyectando esa experiencia a la EIB, hay que tener en claro que la enseñanza del *mapuzungun* en las aulas debe ser sistemática y metodológica desarrollando estrategias de coparticipación del *kimche* y el docente en el proceso educativo. En general, como lo señalan Acuña y Menegotto “... los proyectos de enseñanza del mapuche no suelen tener en cuenta las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras” (Acuña & Menegotto, 1993:17). El imaginario colectivo sitúa al vernáculo-hablante y obviamente miembro de la etnia como el único “habilitado” para enseñar la lengua, lo que muestra que se ve como algo limitado y no un proceso *ad infinitum*, donde el que aprendió puede repetir el proceso. “Un proyecto de revitalización lingüística debería contemplar estos dos aspectos fundamentales:

- a) SISTEMATIZACIÓN Y TEORÍA, i.e., enseñanza y explicación de la morfología, sintaxis y fonología de la lengua, lo cual es

²⁰ En la bibliografía citada aparece como karok, que es la transcripción inglesa.

fundamental para conocer las estructuras gramaticales, y cómo se articulan sus fonemas en cada contexto.

- b) PRÁCTICA, una vez adquiridos los fonemas y estructuras de la lengua, es necesario la práctica de los mismos en situaciones comunicativas reales para lograr la fluidez en la lengua. Es importante la exposición a la lengua en diferentes contextos.

Aquí habría que situar la importancia de la capacitación del docente intercultural en la EIB de Chubut, ya que esta le aporta una reflexión sobre las estructuras morfosintácticas de *mapuzungun* para convertirla en una herramienta de trabajo en su praxis áulica.

CONCLUSIONES

Esta modalidad no tiene en Chubut las características ni las condiciones de la EIB tradicional, que supone el ingreso de un niño vernáculo-hablante a la escuela. Los educandos de las escuelas rurales y urbanas, que pertenecen a esta modalidad educativa, no permiten que se identifiquen como mapuche o no, ya que son monolingües de español, y provienen de hogares mapuches fuertemente influidos por la cultura dominante. En este caso no se realiza el proceso educativo escolar en ambas lenguas, de modo que el *mapuzungun* no es la lengua de estudio de los alumnos, sino objeto de estudio y aprendizaje, o por lo menos eso es lo que se espera que ocurra. Hay interculturalidad en la medida en que se acepta, respeta y comparte la cultura de la comunidad.

El éxito de esta modalidad no podría garantizarse sin un equipo docente *kimche* y maestro capacitado en *mapuzungun* para poder trabajar los contenidos formalmente con los educandos. Las instancias de capacitación para los docentes deberán ser cada vez más frecuentes para optimizar el proceso de enseñanza. Por otro lado, el trabajo áulico debería contar con dos momentos, uno de interacción con el mapuche-hablante y otro de reflexión y sistematización de la lengua. Un vernáculo-hablante sin formación sobre su propio idioma no podrá explicar cómo se articulan los fonemas ni cómo se realizan fonéticamente, cuáles son los procesos de formación de palabras (sufijación, composición, etc.), los paradigmas de conjugación, la sintaxis o los marcadores pragmáticos, etc. por ello el rol del docente capacitado es importante. Si una lengua no se adquiere en forma natural se debe aprender como segunda lengua, para ello hay dos caminos principales: la inmersión en el territorio donde se usa la misma, o su aprendizaje con metodología y pedagogía apropiadas.

Hay numerosas experiencias y bibliografía teórica sobre los intentos de recuperación de lenguas amenazadas o en proceso de muerte acelerado, por ello no se pueden obviar las experiencias existentes, los marcos teóricos, las acciones que se deben tomar, los tiempos y los contenidos, pues de otro modo peligraría la concreción de los objetivos propuestos.

Finalmente hay que señalar que esta modalidad ha permitido llevar la cultura y el idioma mapuche al aula, instalar el *mapuzungun* en el sistema educativo, que antes lo excluyó y lo prohibió. Ha permitido que los *kimche* se sientan revalorizados y que sus conocimientos sean aceptados y respetados en la escuela. Asimismo ayuda a la difusión de la lengua a través de material escrito e impreso.

BIBLIOGRAFÍA

- ACUÑA, M. L. & MENEGOTTO, A. (1993) El contacto lingüístico español-mapuche en la Argentina. En: *Signo & Señal*. Nº 6, págs. 235-274. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- BERNALES LILLO, MARIO (1988) *Alfabeto Mapuche Unificado*, Temuco: SOCHIL & Pontificia Universidad Católica de Chile.
- CONGRESO DE LA NACIÓN (1983) *Ley Nacional Nº 23.302*. Buenos Aires: Senado y Cámara de Diputados, Congreso de la Nación.
- (1994) *Constitución de la Nación Argentina. Reforma*. Buenos Aires: Congreso de la Nación.
- (2006) *Ley Nº 26.206 de Educación Nacional*. Buenos Aires: Senado y Cámara de Diputados, Congreso de la Nación.
- DÍAZ-COUDER, ERNESTO (1998) Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 17, págs. 11-30. OEI.
- DÍAZ-FERNÁNDEZ, ANTONIO (2000) Situación actual de la lengua mapuche en Chubut. En: *Abrazo Austral*. Diciembre, págs. 22-27. Valdivia: Municipalidad de Valdivia.
- (2002) Transferencias del español en mapuche-hablantes de la provincia del Chubut. En: Hipperdinger, Yolanda (compiladora) *Contacto. Aportes al estudio del contacto lingüístico en Argentina* (págs. 37-77). Bahía Blanca: EdiUNS.
- (2003) Descripción del mapuzungun de tres comunidades del departamento Futaleufú, provincia del Chubut: Lago Rosario-Sierra Colorada y Nahuelpán. Tesis doctoral (dos volúmenes). Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur (MS).
- (2004 a) Panorama dialectal mapuche en la provincia de Chubut. En: *Actas Congreso Internacional Políticas Culturales e Integración Regional*. Soporte electrónico ISBN 950-29-0830-9. UBA, Buenos Aires.
- (2004 b) *Intentos de recuperación de la lengua mapuche en la provincia de Chubut*. Retrieved Dec. 2005 from <http://www.adilq.com.ar/Toni01.htm> (Lenguas Amerindias: Investigaciones, Artículos y Comentarios).

- (2004 c) *Experiencias en los intentos de enseñanza de la lengua mapuche en la provincia de Chubut*. En: <http://www.unisi.it/cisai/chubut.doc>. Consultado en diciembre de 2005.
- (2008) El contacto cultural y su efecto en el léxico del mapuzungun en Chubut. En: *Actas del III Congreso Internacional "Transformaciones Culturales: Debates de la teoría, la crítica y la lingüística*. Soporte electrónico, ISBN 978-987-1450-53-4.
- (2009) La EIB en Chubut. En: *Actas del II Congreso Internacional "Educación Lenguaje y Sociedad"*. Santa Rosa: EdUNLPam. Soporte electrónico, ISBN 978-950-863-120-6.
- DIRECCIÓN DE CONTROL DE GESTIÓN (1997) *Programa integral de comunidades aborígenes, Informe de avance*. Rawson: Gobierno de la Provincia del Chubut.
- DIRECCIÓN DE ESTADÍSTICA Y CENSOS <Http://www.estadistica.chubut.gov.ar/> Consultado 07/11/2009.
- DORIAN, NANCY C. (1987) The value of language-maintenance efforts which are unlikely to succeed. En: *International Journal of the Sociology of Language*. N° 68 (págs. 57-67), Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- FERNÁNDEZ GARAY, ANA (1988) *Relevamiento lingüístico de hablantes mapuches en la Provincia de La Pampa*. Santa Rosa: Departamento de Investigaciones Culturales, Subsecretaría de Cultura y Comunicación Social.
- (1996) Situación de las lenguas indígenas en la provincia del Chubut. En: *Lengua y Literatura Mapuche*. VII vol. I. págs. 75-86. Temuco: UFRO.
- (2009) La lingüística y la enseñanza de lenguas aborígenes y bilingüismo en Chubut. En: *Actas del II Congreso Internacional "Educación Lenguaje y Sociedad"*. Santa Rosa: EdUNLPam. Soporte electrónico, ISBN 978-950-863-120-6.
- GIACALONE RAMAT, ANA (1983) *Language shift and language death*. En: *International Journal of the Sociology of Language*, N° 17, págs. 495-507. The Hague, Mouton Publishers.
- HLC (1991) Ley N° 3.657. Establecimiento de normas tendientes a la preservación social y cultural de las comunidades aborígenes. En: *Boletín Oficial*, 30 de agosto de 1991, págs. 2-6. Rawson: Gobierno del Chubut.
- (1994) *Constitución de la Provincia del Chubut*. Rawson: Honorable Legislatura.
- MALVESTITI, MARISA (1997) Algunas conclusiones sobre actitudes en el bilingüismo mapuche-español. En: *Actas de las II Jornadas de Etnolingüística*. Tomo I, págs. 256-264. Rosario: Departamento de Etnolingüística, Escuela de Antropología, Universidad Nacional de Rosario.
- (2003) *La variedad mapuche de la Línea Sur. Aspectos lingüísticos y dialectológicos*. Santa Rosa: Instituto de Análisis Semiótico del Discurso, UNLaPam. Edición en CD, ISBN 950-863-053-1.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1999) *Mejor Educación para Todos. Programa compensatorio en Educación de la República Argentina 1993-1999*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- QUILAQUEO, DANIEL; SEGUNDO QUINTRIQUEO & PROSPERINO CÁRDENAS (editores) (2005) *Educación, Currículum en Interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Temuco: Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco.
- RUBIN, JOAN (1968) National Bilingualism in Paraguay. En: *Juanua Linguarum*, series Practica 60: págs. 71-72. The Hague: Mouton.

- SECRETARÍA DE ESTADO DE GOBIERNO (1968) *Censo Indígena Nacional*, tomo IV. Buenos Aires: Ministerio del Interior.
- SCHLIEBEN-LANGE, BRIGITTE (1976) A propos de la mort des langues. En: *Atti del XIV Congresso Internazionale di Lingüística e Filologia Romanza, Napoli/Amsterdam*. Macchiaroli/Benamins, págs. 381-388.
- SIMS, CHRISTINE P. (1996) Community-based efforts to preserve native languages: a descriptive study of the Karuk Tribe of northern California. En: Teresa McCarty (editor), *International Journal of the Sociology of Language*, págs. 95-113. Berlin: Mouton de Gruyter.
- TELLO, MERCEDES s/f Primer Seminario Patagónico de Educación Intercultural Bilingüe. Rawson: Gobierno de la Provincia del Chubut.
- ZÚÑIGA, FERNANDO (2006) *Mapudungun. El habla mapuche*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURALES EN CONTEXTO MAPUCHE¹

*Segundo Quintriqueo M.
Damaris Morales F.
Escuela de Educación Básica
Universidad Católica de Temuco*

RESUMEN

Este artículo tiene como objeto analizar la formación práctica de los estudiantes de formación inicial docente en educación básica intercultural de la Universidad Católica de Temuco. El problema que se discute es la confrontación de saberes y conocimientos de personas pertenecientes a esferas culturales diferentes, en el marco de la educación intercultural en contexto mapuche. La metodología empleada es la investigación educativa con una muestra de egresados y estudiantes. Los resultados aportan a la identificación de competencias profesionales asociadas al conocimiento sociocultural y a la sistematización de contenidos culturales mapuches, para contextualizar el currículo, teniendo como base la reflexión sobre la propia práctica. Además, se releva la metodología de trabajo colaborativo entre familia, escuela y comunidad, destacado sus posibilidades y limitaciones para la educación intercultural.

Palabras clave: Formación inicial. Prácticas pedagógicas. Educación intercultural.

INTERCULTURAL TEACHING PRACTICES IN MAPUCHE CONTEXT

ABSTRACT

The object of this paper is to analyze the practical formation of students of initial teaching training in Basic Intercultural Education of Universidad Católica de Temuco. The discussed problem is the knowledge confrontation of persons who belong to different cultural domains, in the framework of intercultural education in Mapuche context. The methodology used in the research study is the educational research. The sample includes graduated and pre graduate students. The results contribute to identify professional competences associated with socio-cultural knowledge and systematization of Mapuche cultural contents, in order to contextualize the curriculum based on the own practice reflection. Besides, the methodology of collaborative work among family,

¹ En este artículo se utilizan definiciones y conceptos que fundamentan propuestas curriculares desde resultados del proyecto Fondecyt Regular N° 1085293 “Racionalidad del método educativo mapuche desde la memoria social de *kimches*: fundamentos para una educación intercultural”.

school and community is enhanced, emphasizing its possibilities and limitations from the intercultural education.

Key words: Initial formation. Teaching practices. Intercultural education.

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es presentar resultados preliminares de la formación inicial docente de la carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural (PEBI) de la Universidad Católica de Temuco, la cual se imparte desde 1992 a estudiantes de origen mapuche y, a partir del 2000, a estudiantes mapuches y no mapuches. Con esto, se busca potenciar el desarrollo de las competencias pedagógicas necesarias para desempeñarse en escuelas situadas en comunidades mapuches, mediante el encuentro y diálogo entre personas de sociedades que tienen raíces histórico-culturales diferentes. Las intervenciones educativas, tanto de los formadores como de los estudiantes que pertenecen a esferas culturales occidental y mapuche, favorecen el diálogo y el intercambio entre portadores de saberes distintos, con el objeto de construir saberes profesionales en la educación (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008).

En relación con la forma en que opera la carrera, el ingreso de estudiantes y el plan curricular permiten dar cuenta que, desde sus inicios, dicha carrera ha propendido a favorecer procesos de formación docente que facilitan a los estudiantes, progresivamente, asumir su identidad étnica, cultural y profesional. Además, ha permitido asumir procesos de reculturación y revertir la enajenación cultural en contexto mapuche y no mapuche, por medio de la educación escolar. Conjuntamente, ha favorecido procesos de re-aprendizaje del *mapunzugun*, que es la lengua mapuche, en las generaciones jóvenes pertenecientes al pueblo mapuche y aprendizaje del *mapunzugun* en jóvenes no mapuches, con el objeto de mejorar la relación y la convivencia intercultural en el contexto macro del Centro Sur de Chile.

MARCO DE REFERENCIA

En el proceso formativo de la carrera de PEBI, la sociedad chilena se considera constituida por grupos indígenas y no indígenas. Estos grupos tienen particularidades culturales que se identifican entre sí, acorde a su forma de pensar, de vivir, de sentir, de ver y de evaluar la naturaleza de los saberes y conocimientos. Estas características de la sociedad chilena se consideran bajo dos aspectos. Primero, se consideran como objeto de estudio en las asignaturas del plan curricular y; segundo, como obstáculo frente al desarrollo del enfoque educativo intercultural (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005).

Con respecto al concepto de interculturalidad, Godenzzi (1996), Quilaqueo (2007) y Quintriqueo (2007) proponen un enfoque que permite la confrontación de saberes y conocimientos entre personas pertenecientes a esferas culturales diferentes. Esto obliga a construir un saber sobre la base del diálogo entre culturas. Desde este enfoque, la educación intercultural para la formación docente no es sólo para los estudiantes de origen mapuche, sino que está orientada también a estudiantes no mapuches (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008). El propósito es que el enfoque pedagógico intercultural se replique en el medio escolar con alumnos de ascendencia mapuche y no mapuche, lo cual permitiría una interacción desde los contenidos de la cultura tanto occidental como mapuche. Es una educación que aspira a formar sujetos capaces de descubrir las diferencias, reconocerlas y comprenderlas desde un enfoque relacional de las culturas (Todorov, 1982; Schnapper, 1998; Quintriqueo, 2007). Esto implica valorar la identidad, los contenidos y finalidades educativas de los ‘otros’ para la formación de las personas y construir conocimientos y competencias dialógicas entre el saber sociocultural mapuche y el occidental en el medio escolar.

De esta manera, la propuesta académica de formación docente para la educación intercultural se fundamenta en el marco de relaciones interétnicas e interculturales, caracterizadas por el contacto histórico entre mapuches y no mapuches, la negación y la ocultación de lo indígena. De acuerdo con Paillalef (2003) y Quintriqueo (2007), la negación se entiende como un proceso asociado a una hegemonía del poder y del saber occidental, que niega y elimina al sujeto mapuche del saber y del conocimiento propio (Quilaqueo, 2005). Así, al sujeto se le condiciona para asumir un estado de inferioridad en el medio escolar y en situaciones de relaciones sociales con el no mapuche. Por su parte, el ocultamiento de ‘lo mapuche’, tanto en el medio escolar como en procesos de relación social entre mapuches y no mapuches, tiene un origen histórico y educacional. Es una estrategia que induce a niños y a jóvenes que, conociendo sus principales características socioculturales, las ocultan en forma consciente o inconsciente, para, de esta manera disminuir o eliminar la discriminación percibida.

Como respuesta a la situación descrita, los miembros de las comunidades mapuches han expuesto sus demandas al Estado, con el fin de lograr una educación de mayor calidad y equidad y, así, superar la ‘educación uniforme y etnocéntrica’ recibida desde los inicios del Siglo XX. La demanda, en un primer momento, se ha centrado en la incorporación de la lengua mapuche, o *mapunzugun*, en el sistema escolar (Foerster, 1988; Canales, 1998), mientras que, a fines de los ochenta, la demanda implica

una educación intercultural bilingüe. El propósito es superar los procesos de homogenización nacional y la asimilación forzada en el ámbito político, cultural, social, económico y educacional (Ley Indígena N° 19.253 promulgada en 1993), basándose en el Convenio 169 de la OIT, la Declaración de los derechos de pueblos indígenas (Instituto Indigenista Interamericano, 1996).

La justificación de la carrera de PEBI es la demanda formal e informal de las comunidades mapuches de la VIII, IX, X y XIV regiones de Chile, que se relacionan con la búsqueda de procesos educativos que tengan por objeto el mejoramiento de la calidad de la educación en contextos interculturales.

La concepción de la formación de profesores en Educación Básica Intercultural es liberadora y humanista, relacionada con la idea de ‘hombre transformador del mundo’. Según Blanco (1999), dicha concepción concibe al profesor como un profesional al servicio de una actividad social, cuyo rol es protagónico, reflexivo y capaz de provocar la emancipación de las personas. Todo ello, cuando descubre que tanto el conocimiento pedagógico como la práctica educativa son construcciones sociales de la realidad y, como tales, responden a intereses políticos, sociales y económicos, en un espacio, en un tiempo y a partir de lógicas socioculturales que se pueden cambiar de manera permanente.

La práctica pedagógica intercultural se concibe, entonces como un proceso de construcción de conocimiento pedagógico, en el cual el estudiante articula las propuestas teóricas con su propio desempeño. Los marcos de referencias que subyacen a esos quehaceres se ponen en tensión, a través de un análisis crítico, con el objeto de diseñar alternativas de acción pertinentes a la realidad educativa concreta en la cual el estudiante debe intervenir (Inostroza, 1997). Dicha práctica se desarrolla de manera temprana, progresiva y profesional y tiene por objeto generar el contacto de los estudiantes con la cultura escolar y la realidad educativa de escuelas situadas en comunidades mapuches para, así, conocer, analizar y comprender fenómenos educativos relacionados con la diversidad étnico-cultural en contextos mapuches.

Desde el ámbito de la interacción pedagógica, la práctica “se concibe como una exploración y verificación de medios alternativos de producción de cualidades del producto que a alguien le apetece obtener” (Shön, 1992:141). Esto obedece a múltiples determinantes y tiene su justificación en parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios y condiciones físicas existentes. A través de la práctica profesional, el proceso de formación que viven los estudiantes en torno a la educación intercultural les permite

adquirir conocimientos sobre el currículum escolar en el cual se sustenta su práctica pedagógica.

El desarrollo de la práctica pedagógica intercultural se fundamenta en la intervención educativa. Esta se comprende como una herramienta para diseñar estrategias que permitan optimizar procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, desarrollar capacidades para tomar decisiones con respecto al diseño de unidades didácticas en base a metodología por proyecto y la planificación integrada en torno a temas y/o trabajo desarrollado clase a clase.

Los principales enfoques metodológicos que se constituyen como un recurso de apoyo a la formación del futuro profesor de la carrera son: 1) **la investigación protagónica**,¹ que se comprende como una instancia de cuestionamiento de las propias prácticas pedagógicas en contextos de escuelas situadas en comunidades. En dicho proceso de reflexión crítica, se considera como eje transversal la práctica de la educación intercultural, las relaciones interétnicas, el papel de la escuela y el rol del profesor en educación intercultural; 2) **la investigación etnográfica**, que se comprende como un enfoque de investigación cualitativa en educación y que se inscribe en el marco de las interacciones sociales de personas y/o grupos socioculturales. En esta perspectiva, la etnografía se define como técnica de la investigación cualitativa que se orienta a describir y comprender grupos culturales en el marco de la organización escolar en contextos de relaciones interétnicas e interculturales; 3) **la investigación-acción**, que se comprende como un enfoque de la investigación educativa y social y que se basa en la investigación científica. La investigación es científica cuando busca ser lo más objetiva posible, en función de un problema de investigación, de sus objetivos, de la metodología y de los resultados.

METODOLOGÍA

El estudio realizado es de carácter descriptivo y se inscribe en el marco de la metodología de la investigación educativa (Bisquerra, 2004), teniendo por objeto la construcción de una base de conocimientos que contribuye a comprender y a mejorar la educación en un contexto de relaciones interétnicas e interculturales, en función de la complejidad que presenta la educación (Gauthier *et al.*, 1997). Los enfoques

¹ La definición de cada uno de estos métodos de investigación se encuentran en el Documento de trabajo "TALLERES PEDAGÓGICOS INTERCULTURALES I, II Y III: construcción de identidad y procesos pedagógicos. Quintriqueo S., Agosto de 2002.

metodológicos que se consideran son: 1) la investigación socio educativa (Bonaf, 1998; Gauthier, 1998; Fernández, 2003); y 2) el análisis socio histórico (Durán y Cárdenas, 1983; Egaña, 2000). El enfoque socio educativo centra su interés en el estudio de problemas relacionados con la educación, en cuyo proceso la comprensión del fenómeno educativo se realiza con los aportes de la pedagogía y la sociología de la educación. La utilización de este enfoque se justifica por la intención de analizar el problema de la educación, los objetivos específicos y los resultados de la formación inicial.

La muestra considera un foco grupal (2009) con doce egresados del 2006-2007-2008. Además, se incluyen ocho estudiantes que desarrollan cursos de prácticas progresivas e internado pedagógico. En este caso, se utiliza una técnica de muestreo intencionado, que utiliza un diseño de casos múltiples, seleccionados como casos típicos, y basados en los criterios de admisión y en los niveles de formación en la línea de práctica. La recopilación de datos considera registros etnográficos (RE) de estudiantes de práctica progresiva y las evidencias presentadas en portafolios de estudiantes de internado pedagógico. El portafolio es una herramienta para el análisis reflexivo de la práctica pedagógica intercultural y se trabaja en todos los niveles de formación desde el segundo año de la carrera. Se considera, además, la transliteración y categorización del grupo focal con egresados de la carrera y entrevistas realizadas a dos *kimches* (sabios mapuches). El procesamiento y análisis se realiza a la luz de los criterios de desempeño docente inicial consignados en los estándares planteados por el MINEDUC (2000). Los criterios son: 1) preparación para la enseñanza (CA); 2) generación de un clima apropiado para la enseñanza (CB); 3) mediación para el logro de los aprendizajes de todos los alumnos (CC); y 4) profesionalismos docente (CD). En efecto, los datos e informaciones son sometidos a un análisis de contenido (Krippendorff, 1990; Quivy y Campenhoudt, 1998), cuyo objetivo es relevar núcleos de saberes centrales de orden abstracto, dotados de sentido y significado desde la perspectiva de los productores del discurso, basándose en contenidos concretos expresados en el texto y contenido latentes (Pérez, 2000). Este procedimiento se lleva a cabo combinando el método clásico de análisis cuantitativo de contenidos (Krippendorff, 1990) con los procedimientos de cuantificación de códigos de contenidos del corpus.

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados se relacionan con las categorías: competencias culturales, reflexión sobre la práctica y las posibilidades y limitaciones de la educación intercultural en escuelas situadas en contexto mapuche.

Competencias culturales

Corresponde a las competencias asociadas con la adquisición de conocimientos culturales conceptuales, procedimentales y actitudinales, de los estudiantes en formación inicial docente. Todo ello, con el objeto de generar prácticas pedagógicas que, a la luz del marco curricular nacional, incorporen contenidos educativos mapuches al proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, busca fortalecer la identidad étnico-cultural de niños y niñas que asisten a escuelas situadas en comunidades mapuches y que, en su mayoría, se adscriben al Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación.

Aspectos socioculturales

Los aspectos socioculturales constituyen una de las dimensiones fundamentales en la formación inicial docente en educación intercultural, que se refiere a aspectos relacionales y al fortalecimiento de la identidad, mediante normas socioculturales que aportan a la valoración del conocimiento mapuche. El propósito es contribuir a la configuración de espacios interculturales al interior de las escuelas. En el perfil profesional de la carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural en Contexto Mapuche, se propone “generar un diálogo entre propuestas teóricas y prácticas, en relación con las aspiraciones de las comunidades mapuches y la sociedad nacional (I. Acreditación 2009).

El desempeño docente inicial en educación intercultural se materializa en los procesos de prácticas pedagógicas, lo cual facilita el logro de aprendizajes asociados al rol docente en contexto de escuelas situadas en comunidades mapuches. Dicha dimensión implica los procedimientos empleados por estudiantes al momento de enfrentarse a la realidad educativa desde los distintos ámbitos del actuar pedagógico: en el grupo curso, en las interacciones con los docentes al interior de la escuela y en la vinculación con la comunidad. El uso del *mapunzugun* en el proceso formativo es un recurso esencial como herramienta para sistematizar el conocimiento cultural mapuche y establecer la comunicación con los actores de la familia y la comunidad.

“En ocasiones cuando se encuentran en el pasillo, por motivo de un trabajo suelen conversar en *mapunzugun*. Y ahora he visto a

los estudiantes de primer año, cuando se juntan se saludan solamente en *mapunzugun*. Eso es algo que he visto con estudiantes de dos generaciones anteriores también.” (EK1)

El uso del *mapunzugun* trasciende a los procesos de prácticas progresivas y profesionales incorporándose como una estrategia motivadora para los niños y niñas de las escuelas centros de práctica.

Pp-Aos: ¿Mari Mari, pu pichi ke che?

Aos-Pp: (A coro): “Mari mari Peñi (los Aos)

Aas-Pp: (A coro): “Mari mari lamgen” (las Aas (IP.2006)

El profesor practicante (Pp), por medio del saludo inicial y el uso del *mapunzugun*, genera un clima de confianza y de respeto en las interacciones con los alumnos (Aos) y alumnas (Aas) y de ellos entre sí. Esto es coherente con los estándares de desempeño que evalúan en el futuro profesional las competencias para generar un clima apropiado para la enseñanza, reconociendo en sus alumnos las diferencias de género, culturales, étnicas y de nivel socio económico. Asimismo, demostrar este reconocimiento por medio de la valoración de los distintos modos de expresión de sus alumnos.

Las competencias asociadas a contenidos socioculturales desarrollados por los estudiantes de la carrera de PEBI se vinculan con aspectos relacionales, con el fortalecimiento de la identidad, a través de la implementación de normas socioculturales que aportan a la valoración del conocimiento mapuche, y con la configuración de espacios interculturales al interior de las escuelas. Todo ello constituye un desempeño docente acorde a estándares de formación inicial, ya que procuran interacciones ancladas en las experiencias previas de los alumnos y alumnas, lo cual supone la generación de un ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Sistematización de contenidos educativos mapuches

La competencia para sistematizar, que desarrollan estudiantes y egresados en su proceso de formación, permite la vinculación con los saberes que están depositados en los nichos culturales de los *lof che* (comunidad mapuche), desde la memoria social de los *fushakeche* (ancianos).

“La realización de la unidad del *Az Mapu* -característica del paisaje- ‘*wixunko*’-vertiente- contó con la colaboración de miembros de las comunidades aledañas a la escuela, por medio de indagaciones en sus casas y en el *xawiin* -reunión

sociocultural- realizada en la *ruka* -casa- del establecimiento. Con esta actividad se pudo sistematizar saberes en torno al *wixunko*, transformándose en material de trabajo pedagógico.” (PP. 2006)

El futuro profesor, al referirse a los saberes propios del contexto, permite la cercanía con sus alumnos, los cuales son motivados por el *mapunzugun* y por los saberes locales que se transforman en un estímulo reforzador en la configuración de la identidad de niños y niñas. Un estudiante de internado pedagógico señala que su conocimiento y dominio parcial del *mapunzugun* llamó la atención de los alumnos, al momento de desarrollar su enseñanza. Entonces, “poder abordar contenido mapuche es producto del proceso que se lleva a cabo a través indagaciones que tienen relación con la comunidad” (IP:2006). En este proceso, no sólo el *mapunzugun* constituye una estrategia motivacional para los estudiantes, sino que a partir del conocimiento mapuche se visualizan diversas estrategias pertinentes, que también son posibles de incorporar al trabajo pedagógico. En este sentido, la incorporación del juego según el conocimiento propio de los alumnos, permite tratar contenidos mapuches o no mapuches. Por ejemplo, con la incorporación del *konewkantun* -adivinanza-, “se logra la descripción de objetos o imágenes”, lo cual sirve de base para la reproducción de textos escritos y discursos coherentes en relación a los contenidos educativos que allí subyacen” (IP:2009).

Contextualización curricular intercultural

Los estudiantes en proceso de formación inicial docente en educación intercultural desarrollan su práctica pedagógica en base a una contextualización curricular intercultural. Este proceso se realiza mediante indagación de saberes mapuches de la comunidad, para luego ser sistematizados e incorporados al currículum escolar a través de las unidades de aprendizaje diseñadas a la luz de necesidades e intereses propios de los contextos educativos. En este proceso es posible adecuar contenidos establecidos en planes y programas, para desarrollar prácticas educativas contextualizadas en base a “la incorporación de contenidos que son parte de los saberes que hoy día conservan los *kimches* (sabios) y *füsshakeche* (ancianos) de la comunidad”(IP:2006).

El profesor practicante desarrolla una serie de actividades en pos de preparar una situación de aprendizaje. Por una parte, se espera lograr el objetivo de aprendizaje planteado para los alumnos. Uno de los aprendizajes se relaciona con la competencia de escuchar comprensiva y atentamente lo que otros expresan, comentar, o leer, comprender y recordar lo más significativo. Además, generar ciertos niveles de razonamiento y

argumentación discursiva, a través de comentarios, preguntas y respuestas. Por otra parte, de manera paralela, se espera que los alumnos conozcan las características y componentes de los espacios naturales del *wixunko*, que comprende el *Az Mapu* de la comunidad, por medio de relatos orales mapuches.

De acuerdo con lo expuesto, los objetivos planteados desde el marco curricular nacional posibilitarían la incorporación de contenidos mapuches y sería tarea de los docentes visibilizar dichos saberes locales e incorporarlos para lograr objetivos fundamentales de la educación.

Cada intención pedagógica planificada se relaciona con contenidos establecidos en el marco curricular nacional y un eje temático propio del mapuche *kimün* (conocimiento mapuche), con el propósito de movilizar saberes en los alumnos. Los diseños propuestos por los estudiantes se centran en abordar el conocimiento mapuche fundamentalmente en los principales subsectores de aprendizaje, para que, así, sean un aporte a las iniciativas desarrolladas por los centros de prácticas, a través de sus planes y programas propios. Al analizar el desempeño de los estudiantes de internado pedagógico con respecto a sus prácticas para contextualizar la enseñanza escolar, se constata que tienen consciencia sobre la complejidad para integrar saberes mapuches al aula. Por ejemplo, un testimonio señala que la incorporación de contenidos educativos mapuches “no se refiere a unir ambos saberes (mapuche-occidental), sino que, relevar aquellos que históricamente han sido relegados de la formación en contextos educativos mapuches” (IP:2007). Entonces, se comprende que, desde la pedagogía intercultural, en los procesos educativos escolares, no necesariamente concuerden los saberes mapuche y no mapuche. Cada cual, tiene una lógica propia. Por ejemplo, hay conocimientos sociales, culturales y espirituales mapuches que son diferentes al conocimiento occidental, para comprender la realidad.

En el marco de la formación inicial docente, el proceso de práctica pedagógica intercultural es mediado por la reflexión sobre las acciones pedagógicas emprendidas a partir de la comprensión de los contextos y de las problemáticas socioculturales y pedagógicas manifestadas por los estudiantes. Este proceso, además de permitir el ejercicio de la práctica pedagógica, permite la configuración de la identidad profesional del futuro profesor en educación intercultural, quien asume la revitalización cultural como un aspecto esencial avalado por el principio de contextualización curricular, que aporta al desarrollo de la docencia en escuelas situada en comunidades mapuches.

Reflexión sobre la práctica

La formación de profesores en educación intercultural se desarrolla en articulación permanente entre teoría-práctica y teoría en contexto de escuelas situadas en comunidades mapuches (rurales o semi-rurales).

Formación profesional

La formación inicial docente en educación intercultural se aborda de manera transversal por una constante reflexión sobre el actuar pedagógico intercultural. Dicha reflexión es posible gracias a la articulación de la teoría- práctica- teoría en el desarrollo de los talleres pedagógicos o prácticas progresivas. Estos cursos permiten: 1) situar al estudiante en la realidad de la educación, a partir del análisis de la complejidad e incertidumbre de la formación de personas en el medio escolar; 2) potenciar la capacidad de reflexión sobre los contenidos del currículum escolar y sus dimensiones; 3) fomentar la aplicación de métodos de investigación en educación, que permitan analizar el hecho educativo; y 4) construir el saber pedagógico en una relación armónica entre el saber disciplinario, profesional y social.

A la luz de diversos enfoques teóricos, el futuro profesor de educación intercultural va configurando su identidad profesional intercultural, para convertirse en un aporte para las escuelas, que son centros de práctica, en pos de incorporar contenidos mapuches al proceso de enseñanza-aprendizaje. El propósito es revitalizar el conocimiento propio a través de procesos pedagógicos tendientes a superar las relaciones interétnicas asimétricas que se desarrollan al interior de la escuela.

La reflexión sobre el quehacer pedagógico intercultural ha permitido un actuar crítico sobre las acciones pedagógicas emprendidas, en vinculación con la teoría y la práctica y que, además, usa variadas fuentes de información, permitiendo ir evaluando la propia práctica, según los estándares de formación inicial docente y las políticas educacionales, para lograr una educación cada vez más pertinente. En este proceso, se analizan problemas desde múltiples perspectivas y se utilizan evidencias que surgen de la toma de decisiones de los estudiantes, considerando como aspectos centrales: 1) el ejercicio de su futuro rol profesional en el contexto de la interculturalidad; 2) el análisis de sus resultados en función del desempeño docente inicial intercultural; y 3) aprendizajes a través de la autoevaluación en base al portafolio. Según los estudiantes, “esto facilita la evaluación reflexiva del desempeño inicial docente, a través del informe final de Internado Pedagógico Intercultural II, donde se comunican los resultados del trabajo realizado en aula, a nivel sociocultural en la escuela y la comunidad” (IP:2009).

Dichos recursos constituyen insumos primordiales a la hora de demostrar de manera concreta el desarrollo de la práctica y de las reflexiones realizadas en torno al quehacer pedagógico. Esta actividad permite ir regulando y evaluando progresivamente los logros y dificultades expresadas por los estudiantes en el proceso de formación inicial.

Construcción del conocimiento pedagógico

La construcción de conocimiento pedagógico desde las prácticas pedagógicas interculturales se expresa en la relación dialógica entre el contenido educativo mapuche y el contenido educativo del currículum escolar. Esta relación educativa es el objeto de los proyectos de práctica diseñados por los estudiantes. Como ejemplo, se menciona: “Incorporación del conocimiento mapuche en torno a la historia local del *Lof Mapu*”, proyecto asociado a contenidos educativos de un nivel básico dos, llevado a cabo en subsectores de aprendizaje: Lenguaje y Comunicación, Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural, cuyo contenido mínimo obligatorio apuntó a fortalecer la escritura y producción de textos literarios. Allí, se identificaron espacios físicos y geográficos del entorno natural que permitieron abordar contenidos mapuches tales como: el *Epew, Az Mapu, Wixunko* (PP:2006).

La metodología por proyecto permite al estudiante gestionar de manera organizada el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es una tarea que el estudiante en práctica realiza con la intención de acotar las metas de aprendizaje para sus alumnos y que éstas sean coherentes con el marco curricular nacional y con el contenido mapuche sistematizado. Al respecto, los estándares de desempeño señalan que la enseñanza está dirigida por objetivos claros, establecidos con el fin de lograr resultados definidos. En ese marco, el trabajo pedagógico de los estudiantes debiera ser significativo, orientado a lo que los alumnos aprendan y no solamente al desarrollo de actividades en sí mismas (CA-2).

La intención pedagógica planificada en el contexto de los proyectos de práctica permite a los futuros profesores, organizar la enseñanza. A la luz de las intervenciones pedagógicas realizadas, les permite reflexionar sobre los objetivos logrados, las fortalezas y debilidades de su propio desempeño docente, tomando como referencia los estándares de desempeño para la formación inicial docente. En este sentido, un estudiante en práctica profesional reflexiona sobre su quehacer pedagógico al señalar que “fue primordial el incorporar saberes mapuche al proceso de enseñanza-aprendizaje” (IP:2007). Las tareas de aprendizaje requieren, por lo tanto, que el estudiante construya nuevos significados a partir de sus experiencias. En este aspecto, cobra relevancia y sentido la formación en la

práctica y desde la práctica, concebido como una instancia de aprendizaje situada, que permite materializar los aspectos teóricos trabajados progresivamente en la formación inicial. Por tanto, el ejercicio de la práctica pedagógica “es una instancia en que el alumno interno debe desarrollar conocimientos teóricos adquiridos durante todo su proceso de formación, con la intención de diseñar alternativas pedagógicas acordes a la realidad educativa” (IP, 2006).

Como forma de resumir los aportes de la práctica en el desarrollo de competencias profesionales, se puede observar que constituye el escenario para ejercitar los aprendizajes adquiridos en el proceso de formación. Por lo tanto, exige una mirada crítica del quehacer pedagógico intercultural. Dichas reflexiones sobre la práctica pedagógica intercultural desarrolladas por los estudiantes, son los insumos que configuran el proceso de autoevaluación constante del desempeño docente inicial. Este proceso se lleva a cabo a través del recurso portafolio.

Trabajo colaborativo escuela, familia y comunidad

La dimensión de trabajo colaborativo entre la escuela-familia y comunidad resulta ser relevante al momento de ejercitar el rol docente en educación intercultural. Esto, de acuerdo con el aporte fundamental que proporciona la familia y la comunidad al proceso enseñanza- aprendizaje, a través del mapuche *kimün*, socializado y sistematizado por los estudiantes, para luego ser incorporado a la educación escolar. Respecto de la actividad colaborativa que desarrollan los estudiantes en la escuela, una *kimche* señala: “Los profesores de la escuela nos dijeron hermanos, los estudiantes organizaron el encuentro, los han invitado a ustedes para que orienten el trabajo de los jóvenes nos dijeron” (EK1). La vinculación del estudiante en práctica docente inicial con la comunidad mapuche y la familia tiene como propósito prepararse para la enseñanza, nutrirse de saberes que le permita crear materiales, métodos y actividades de enseñanza apropiados para los alumnos y alumnas en coherencia con los objetivos propuestos y el contexto donde se desarrolla la acción pedagógica.

En este sentido, el rol de la familia y de la comunidad constituye un referente que posibilita la configuración de la identidad profesional de los estudiantes, ya que, desde los saberes propios de la comunidad, se autorregula el actuar de los futuros profesores y se transforma en elemento central de la formación profesional. Con respecto a las actividades de indagación que realizan los estudiantes en la comunidad, un *kimche* señala que éstos “Aprenden preguntando cómo era la vida antigua del mapuche, cómo eran los consejos en la antigüedad, y ellos reflexionan y descubren que habían buenos conocimientos. Así ellos desean volver a aprenderlos”

(EK1). De esta forma, la colaboración de *kimches* se constituye en un aporte para la formación inicial y autorregulación de los estudiantes en el proceso formativo.

La necesidad de relacionar la escuela-familia y comunidad también se manifiesta como un aspecto del desempeño docente. Al respecto, desde los estándares de desempeño inicial docente se señala la necesidad del reconocimiento del rol de la familia en la educación de sus hijos como un aspecto cada vez más importante, para considerar la diversidad cultural existente entre ellos. Desde esta perspectiva, en la educación actual se concede a la familia un papel de colaboración en el proceso de aprendizaje (CD-5). El profesor practicante en educación intercultural desarrolla competencias comunicativas para relacionarse con los padres de familia, asignándoles un rol fundamental a los padres en el logro de los objetivos propuestos para el proceso de enseñanza aprendizaje. En efecto, el uso del *mapunzugun* constituye un recurso pertinente y significativo para el ejercicio de la práctica docente inicial en educación intercultural. En relación con este aspecto, los egresados manifiestan que el conocimiento y uso del *mapunzugun* “permite a los estudiantes tener un mayor acercamiento con las comunidades en donde se sitúan sus centros de prácticas y también para incorporar saberes mapuches necesarios para la enseñanza escolar” (GFE [38:38]). Este contenido se justifica en el hecho de que, en la actualidad, en cada comunidad existe una base de conocimientos socioculturales en la memoria individual y social, que puede variar según el contexto.

En síntesis, pensar en una educación intercultural enraizada en saberes propios del contexto donde se realizan las acciones pedagógicas supone desde su intencionalidad, diseño y ejecución un vínculo con la comunidad donde se sitúa el hecho educativo. Esto es, sin duda, lo que se convierte en la posibilidad real de fortalecer las identidades culturales truncadas y trastocadas históricamente por la escuela tradicional chilena a través del currículum monocultural que impulsa.

Posibilidades y limitaciones

De acuerdo con los egresados de la carrera, las posibilidades y limitaciones de la educación intercultural están asociadas con las fortalezas de la formación inicial docente, con el conocimiento y dominio de la lengua *mapunzugun* como una característica propia del perfil. La lengua es un aspecto que permite desarrollar las actividades propias de un docente en educación intercultural. En este sentido, los estudiantes manifiestan que “...si no hubiese tenido Mapunzugun acá,

no hubiese sabido enseñarlo, porque yo se hablarlo, pero las competencias igual se adquieren acá, de cómo transmitir y enseñar *Mapunzugun* en el aula...” (GFE [67:67]). Esta competencia permite establecer mejores relaciones con las comunidades en donde se desempeñan los profesionales, pues a través de la lengua no sólo es posible generar espacios de comunicación, sino también enseñarla a personas de las comunidades que por algún motivo la han olvidado. Desde el testimonio de egresados se señala que en la actualidad “...en las comunidades no se enseña el *Mapunzugun*, sino que se aprende mediante la comunicación oral, se aprende escuchando... pero cuando uno tiene las competencias que se adquieren acá, uno tiene que enseñarlas ...” (GFE [67:67]). Entonces, el *mapunzugun* constituye una estrategia esencial para el desarrollo de la práctica, ya que esta competencia permite el acceso a la fuente del saber depositado en la memoria social del *lofche* o comunidad.

A partir de la relación del egresado con la comunidad, se establecen vínculos que, precisamente, constituyen una fortaleza del profesor intercultural. De acuerdo con los egresados, el vínculo se propicia a partir del trabajo de indagación y sistematización de conocimientos culturales mapuches para, así, ser llevados al aula. Por ejemplo, un testimonio señala que en el proceso de formación inicial docente en educación intercultural “...se reforzó mucho el tema del trabajo con la comunidad, de recopilar información, de los conocimientos y después, tratar de trabajarlo en el aula... eso configura la identidad profesional...” (GFE [13:13]). De acuerdo al testimonio, la fortaleza está constituida por los conocimientos culturales que poseen desde su formación. En este sentido, los egresados expresan que el manejo de la lengua aporta significativamente al conocimiento curricular, puesto que desde su rol es necesario generar la articulación coherente en el saber disciplinario y el conocimiento cultural mapuche.

Tabla 1: Frecuencias sobre percepción de los egresados sobre su formación

CÓDIGOS	Porcentaje
Uso del Mapuzugun	16,8
Vínculo con la comunidad	11,6
Características Egresado	11,0
Dificultades Práctica Mapuzüngun	10,3
Calidad Cuerpo Académico	9,7
Debilidad Conocimiento Didáctica	9,0
Trabajo en Equipo	6,5
Desconocimiento Perfil	5,2
Atención Aula Multigrado	4,5
Falta de Compromiso	4,5
Estrategias Enseñanza Contenidos	3,8
Compromiso	3,2
Dominios Contenidos Disciplinario	2,6
Debilidades Gestión Escolar	1,3
TOTAL	100

En la tabla N° 1, desde el discurso de los egresados se observan como principales fortalezas: 1) el conocimiento y uso del *mapuzungun* como una competencia para desenvolverse adecuadamente en el ámbito profesional “...si yo no hubiese aprendido el *mapuzungun* acá, no hubiese sabido enseñarlo en el aula...” (GFE[67:67]); 2) el vínculo profesional de los egresados con la familia y la comunidad, a través de procesos de sistematización de conocimientos culturales mapuches “...en la Universidad se reforzó mucho el tema del trabajo con la comunidad” (GFE [13:13]); competencia que sería reconocida por los empleadores; 3) la contextualización curricular que realizan los egresados, para generar la relación entre los contenidos disciplinarios y los conocimientos culturales mapuches, donde se “logra generar contextualizaciones, hacer adecuaciones curriculares para la enseñanza...” (GFE[107:107]); y 4) la capacidad de realizar trabajo en equipo entre el profesor intercultural y el educador tradicional, que además tiene su fundamentación en que esta forma de concebir el trabajo es propia de la cultura mapuche “...se apoyaban en reflexionar, en pensar, todo se hace como trabajo comunitario” (EK2 [239:239]). De esta manera, la lógica de ejecución de

tareas responde a la lógica que opera desde las comunidades mapuches y constituye una competencia desarrollada por los estudiantes en el transcurso de su formación inicial docente.

Sin embargo, también se observan debilidades, las que se relacionan con: 1) el desconocimiento de la educación intercultural por parte de profesores del sistema y de quienes están a cargo de la gestión educativa, lo que se traduce en una limitante cuando los egresados buscan trabajo; 2) la imposibilidad de los académicos de responder satisfactoriamente a las necesidades de los estudiantes, lo cual podría estar relacionado con la sobrecarga laboral y al tiempo para preparar clases "...una de las debilidades que yo veo es que algunos profesores estaban demasiados saturados con asuntos administrativos y ... en las clases no rendían como debía ser..." (GFE [142:142]); y 3) la lejanía de los puestos de trabajo con respecto a las instituciones de Educación Superior, puesto que normalmente se desempeñan en escuelas de alta ruralidad y en comunidades aisladas o lejos de las ciudades. Este aspecto se traduce en obstáculo para la formación continua de nuestros egresados y tiene relación con el acceso a las posibilidades de trabajo y perfeccionamiento.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

La formación inicial docente en educación intercultural responde a las orientaciones curriculares que propone el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación. En este sentido, la formación de profesores en educación intercultural, tanto de estudiantes de ascendencia mapuche como no mapuche, cumple con el propósito de fortalecer la lengua mapuche y la identidad sociocultural de niños, niñas y adolescentes. Además, tiene la finalidad de propiciar la participación de la familia y de la comunidad en la escuela. También, se releva la sistematización de saberes y conocimientos educativos mapuches deseables de incorporar a la educación escolar en contexto mapuche. En este proceso, la carrera ha configurado progresivamente la intervención educativa intercultural como un método central para articular la relación entre el conocimiento cultural mapuche y las categorías de contenidos del marco curricular, en coherencia con los objetivos y perfil de egreso.

La práctica intercultural es de carácter dialógica, por un lado, exige una constante reflexión sobre la complejidad de los contextos donde se desempeña el futuro profesor en educación intercultural, la cultura escolar y, por otro lado, requiere de la reflexión crítica de sus propias prácticas pedagógicas en pos de construir su identidad profesional como profesor en

educación intercultural, acorde con perfil de la carrera y con estándares de formación inicial docente formulados para el contexto nacional. De esta manera, a través de las prácticas pedagógicas desarrolladas, se potencia la valoración y la reapropiación cultural, generada ante la preocupación por acceder a diversos ámbitos del conocimiento cultural mapuche y la incorporación crítica y creativa de los procesos, según principios y criterios socioeducativos y según el currículo oficial e intercultural.

En el marco de la práctica pedagógica intercultural, la incorporación de saberes y conocimientos educativos mapuches al currículum escolar se fundamenta en la sistematización de categorías de contenidos mapuches que aún se conservan en la memoria individual y social de la familia y de la comunidad. La competencia de la indagación y de la sistematización es objeto de estudio en el proceso de formación inicial docente en educación intercultural. El supuesto es que los saberes y conocimientos mapuches son de transmisión oral, por lo tanto, se encuentran vigentes en los depositarios de la cultura mapuche. Estos depositarios son conocidos como *kimches* o sabios, cuyo conocimiento varía de una persona a otra, entre familias y comunidades. Por su parte, el conocimiento escolar está consignado en el marco curricular, en libros y recurso didácticos para la enseñanza, disponibles en cada establecimiento escolar y, en general, en las bibliotecas en formato escrito. En efecto, la competencia de indagación es vital en la formación de profesores en educación intercultural, ya que tiene por objeto formar una base de conocimientos sistematizados en forma permanente para construir conocimientos pedagógicos interculturales. Este proceso no está ajeno a las dificultades, dependiendo de las características de cada establecimiento escolar. Por ejemplo, hay diferencias entre escuelas que cuentan con profesores de educación intercultural, respecto de aquellas que no tienen profesores con dicha formación. Entonces, es más fácil reflexionar sobre las propias prácticas, la forma de adaptar el currículum al contexto mapuche y la incorporación de saberes mapuches, en aquellos establecimientos que cuentan con las condiciones profesionales y la apertura a la educación intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

- BISQUERRA, RAFAEL (2004) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: LA MURALLA, S.A.
- BLANCO, NIEVES (1999) *Aprender a ser profesor (a): El papel del practicum en la formación inicial*, p. 379-398. in desarrollo profesional del docente; política, investigación y práctica, por Pérez Gómez A. Et al. (1999). Madrid: AKAL TEXTOS.

- BONAL, X. (1998). *Sociología de la educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- CANALES, P. (1998). Escuelas chilenas en contexto mapuche. Integración y resistencia, 1860-1950. En *Revista Última Década*, Centro de Investigaciones Pedagógicas de Viña del Mar, N° 9, pp. 9-23.
- DURÁN, TERESA Y CÁRDENAS, PROSPERINO (1983) *Naturaleza social de la Educación Básica chilena. Configuración e inserción del sistema*. Informe de investigación presentado a la Pontificia Universidad Católica de Chile. Departamento de Educación, Santiago de Chile.
- EGAÑA, MARÍA (2000) *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- FERNÁNDEZ, FRANCISCO (2003) *Sociología de la Educación*. Madrid: Editorial Pearson Educación S.A.
- FOERSTER, ROLF (1988) *Organizaciones, líderes y contiendas mapuches (1900-1970)*. Santiago de Chile: Ediciones Mundo.
- GAUTHIER, B. (1998) *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Tse-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- GAUTHIER, C.; DESBIENS, J.; MAL, A.; MARTINEAU, S. y SIMARD, D. (1997). *Pour un Théorie de la Pédagogie. Recherches Contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec: Le Presses de l'Université Laval.
- GODENZZI, JUAN (1996) *Construyendo la convivencia y el entendimiento: educación intercultural en América Latina*. Cuzco: Centro de estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.
- INSTITUTO INDIGENISTA INTERAMERICANO (1996) Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, 1989. Organización Internacional del Trabajo OIT. En: *América Indígena*, volumen LVIII, N° 3-4. México.
- INOSTROZA, GLORIA (1997) *Talleres Pedagógicos. Una alternativa para la formación docente*. Santiago: Ed. Dolmen.
- KRIPPENDORFF, K. (1990) *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- LABARCA, AMANDA (1939) *Historia de la Enseñanza en Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- LEY INDÍGENA (1993) *Ley N° 19. 253 D. of. 5° 10° 1993*. Temuco: CONADI.
- PAILLALEF, JULIO (2003) *Los mapuches y el proceso que los convirtió en indios. Psicología de la discriminación*. Santiago de Chile: Universidad Tecnológica Metropolitana.
- QUILAQUEO, DANIEL (2005) Educación Intercultural desde la Teoría del Control Cultural en Contexto de Diversidad Sociocultural Mapuche. En: *Cuadernos Interculturales*, Año 3, N° 4, Enero-Junio 2005. Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP). Universidad de Valparaíso, pp. 37-50
- QUILAQUEO, DANIEL (2007) Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural. En: *Educar*, N° 29, pp.223-239. Brasil: Curitiba.
- QUILAQUEO, D. y QUINTRIQUEO, S. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. *Revista Cuadernos Interculturales*. Primer semestre 2008, Año 6, número 10, pp. 91-110.
- QUILAQUEO, DANIEL; SEGUNDO QUINTRIQUEO Y PROSPERINO CÁRDENAS (2005) *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre*

- formación de profesores en contexto mapuche*. Santiago de Chile: Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco y Frasis editores.
- QUINTRIQUEO, SEGUNDO (2007) Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX Región de la Araucanía. Tesis para optar al grado de Doctor en Educación. España: Universidad de Extremadura.
- QUIVY, R. y CAMPENHOUDT, L. (1998) *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Edición Limusa.
- SHÖN, DONALD. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.
- TODOROV, TZVETAN (1982) *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre*. Paris: Editions du Seuil.

ENFOQUE GEOGRÁFICO TERRITORIAL DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL¹

*Fernando Peña-Cortés,
Oswaldo Almendra
Marcela Rojas-Maturana
Laboratorio de Planificación Territorial, Escuela de
Ciencias Ambientales, Facultad de Recursos
Naturales, Universidad Católica de Temuco*

RESUMEN

El objetivo de este estudio es comprender el estado de los saberes y prácticas culturales de los habitantes naturales del borde costero de La Araucanía, los mapuches lafkenches, y su relación con el espacio geográfico y con la educación formal. El marco teórico metodológico se basa en la geografía, el territorio, la planificación territorial y la educación intercultural. Este estudio recogió la percepción y noción del territorio, los elementos de educación intercultural y los aspectos de identidad y cultura mapuche en cinco escuelas básicas del borde costero, que pertenecen a las comunas de Teodoro Schmidt, Toltén y Saavedra.

Palabras clave: Territorio. Interculturalidad. Saberes mapuches. Borde costero. Araucanía.

GEOGRAPHIC FOCUS TERRITORIAL INTERCULTURAL EDUCATION

ABSTRACT

The aim of this study is to understand the state of knowledge and cultural practices of natural population from the coastal rim of La Araucania, the Mapuche Lafkenche, and their relationship with the geographic space and formal education. The theoretical and methodological framework is based on geography, territory, land planning and intercultural education. This study gathered the perception and notion of territory, elements of intercultural education and aspects of identity and Mapuche culture in five

¹ Los autores agradecen a los Proyectos FONDECYT 1080317 “Efectos antrópicos sobre el paisaje costero de La Araucanía: geoecología aplicada a la planificación y gestión territorial en cuencas hidrográficas” y al Centro de Educación en Contexto Indígena Intercultural (CIECI) P075-039-F, ejecutado por la Universidad Católica de Temuco y financiado por el Programa Iniciativa Científica Milenio (ICM) del Ministerio de Planificación (MIDEPLAN) del Gobierno de Chile.

elementary schools from the coastal rim, which belong to Teodoro Schmidt, Toltén and Saavedra districts.

Key words: Territory. Interculturality. Mapuche knowledge. Coastine. Araucania region.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación la realiza el Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena Intercultural del Núcleo Iniciativa Científica Milenio (CIECII, P075-039-F) en conjunto con el proyecto FONDECYT 1080317, “Efectos antrópicos sobre el paisaje costero de La Araucanía: geología aplicada a la planificación y gestión territorial en cuencas hidrográficas”. En ésta se analiza la vinculación entre educación y territorio a partir de la visión teórica y metodológica de dos disciplinas: la antropología y la geografía. El marco teórico metodológico se sustenta en: (1) la geografía, que estudia la relación del hombre con los componentes naturales y artificiales en sus diferentes ámbitos y que tiene como sustrato el territorio; (2) el territorio, que constituye el espacio geográfico que ha sido construido y modelado por los agentes y las relaciones humanas; (3) la planificación territorial, que genera propuestas de organización espacial que posibilitan una mejor calidad de vida; y (4) la educación intercultural, que es un componente del medio socio-económico de carácter singular entre dos culturas que interactúan y que determinan modelos de organización espacial. De esta manera, se busca contribuir, a partir del enfoque geográfico territorial, con la formación de las bases para una educación en el borde costero, según las particularidades territoriales y culturales de La Araucanía. Esto quiere decir que se busca comprender los resultados educacionales y su contextualización en el medio sociocultural indígena mediante el enfoque geográfico territorial con el objeto de reconocer preliminarmente la naturaleza de los saberes y conocimientos educativos que tienen los alumnos de las escuelas del borde costero, como base para mejorar la calidad de la educación. Asimismo, se busca contribuir con la implementación de una educación para contextos interculturales desde una perspectiva geográfica territorial.

ASPECTOS GEOGRÁFICOS Y AMBIENTALES DEL BORDE COSTERO DE LA ARAUCANÍA

El área costera de la Región de La Araucanía está compuesta por las comunas de Carahue, Saavedra, Teodoro Schmidt y Toltén. Un componente singular del paisaje, particularmente en la comuna de Saavedra, es el lago Budi, laguna costera que se caracteriza por ser un cuerpo de agua de alta productividad y que constituye, además, un ecosistema único en la región, con una masa de agua salobre conectada al mar por un canal meándrico (Río Budi) (Peña-Cortés et al., 2006). En

la Estrategia Nacional de Conservación y Uso Sustentable de la Biodiversidad (CONAMA, 2002), este sistema natural está considerado de muy alta prioridad de conservación dada las especificidades geográficas, culturales y productivas, la presencia de humedales y la alta diversidad biológica, lo que conforma unidades ambientales especialmente frágiles, sometidas de manera permanente a efectos antrópicos (Peña-Cortés et al., 2006). Los humedales son unidades singulares que se caracterizan por la presencia de agua durante períodos lo suficientemente prolongados como para generar cambios en los suelos, junto con sus microorganismos y las comunidades de flora y fauna (Barbier et al., 1997).

El uso del suelo es agrícola con rotación de cultivo de subsistencia, mientras que las técnicas y prácticas agrícolas corresponden a las del campesino tradicional (uso de fuego, cultivo en sentido de la pendiente, labranza con arado, entre otras). Esta situación produce una fuerte degradación y reemplazo de la vegetación nativa por actividades silvoagropecuarias. Además, el desarrollo forestal del sector en las últimas décadas, impulsado por el Decreto Ley 701, ha reconvertido y ocupado tierras de abandono agrícola de la pequeña y mediana propiedad de la zona, cuyos suelos se encontraban altamente degradados y con bajos rendimientos (Peña-Cortés et al., 2009).

Dentro de las actividades productivas, se destaca el cultivo de papas, principalmente, en las comunas de Carahue y Saavedra, mientras que en Teodoro Schmidt y Toltén, se observa un creciente desarrollo forestal, en particular, *Eucalyptus globulus*. Es posible constatar que el uso de suelo, la cobertura vegetal y el desarrollo de actividades agrícolas con inadecuadas técnicas de manejo, como también la explotación forestal, inciden en el funcionamiento de los humedales (Peña-Cortés et al., 2006). En este contexto, la mayor proporción de habitantes de la cuenca corresponde a población mapuche lafkenche, quienes en pequeños terrenos realizan cultivos en forma permanente y con técnicas tradicionales, entre las que predominan una alta división predial y un intenso uso agrícola.¹

Un fenómeno natural que sin duda marcó el desarrollo socio-económico de esta comuna fue el terremoto y tsunami del año 1960, producto de los cuales el asentamiento de Puerto Saavedra resultó completamente destruido, se formó una barra de arena en el puerto y se produjo, además, un descenso de la línea litoral de uno coma cinco metros. Situaciones como éstas no sólo han modificado el paisaje y las actividades socioeconómicas

¹ Información generada a partir de Proyecto Fondecyt 1030861 (2006) y Fondecyt 1080317 (2009).

de la comuna de Saavedra, sino también la concepción y percepción del territorio por parte de sus habitantes (Peña-Cortés et al., 2006).

CONTEXTO SOCIOCULTURAL DEL BORDE COSTERO DE LA ARAUCANÍA

Según el Censo de 2002 (INE, 2002), la población de La Araucanía alcanzó a 869.535 habitantes y, entre los rasgos que caracterizan a la región, se cuentan: un contexto demográfico con alta disminución de la población rural, bajos puntajes en el sistema de medición de la calidad de la educación, (257 en lenguaje, 238 en matemáticas y 243 en comprensión del medio para los octavos básicos en 2008) (SIMCE 2008), altos índices de abandono escolar y un bajo índice de desarrollo humano, (INE, 2002; Peña-Cortés et al., 2009).

Una de las características fundamentales de la Región de la Araucanía es la existencia de la etnia mapuche en todo el territorio y, en particular, en el borde costero. En términos culturales, el borde costero de La Araucanía se caracteriza por la presencia de una identidad territorial lafkenche (o de la gente del mar), que es parte de los mapuches y que se expresa en las diferentes comunidades ubicadas geográficamente en las cercanías de porciones de agua. La identidad lafkenche se expresa en la gente (che) que tiene una estrecha vinculación con los espacios de agua, donde tanto el mar como los ríos y los lagos (lafken) permiten construir dicha identidad. Asimismo, los lafkenches son hablantes ancestrales del mapudungun, además del castellano (Castro, 2005), lo que constituye un espacio de encuentro y de convivencia de dos culturas, la chilena y la mapuche Lafkenche: contexto intercultural. En la zona, el Estado ha creado un Área de Desarrollo Indígena (ADI-BUDI), mediante la cual los agentes públicos priorizan o focalizan propuestas de desarrollo.

El borde costero, en definitiva, se caracteriza por diversos patrones de uso del territorio que han condicionado el paisaje y los procesos ecológicos. Es un área con una importante oferta de hábitat de humedal, heterogeneidad del paisaje, alta conectividad estructural (paisaje y biodiversidad), concentración de biodiversidad y patrones culturales ancestrales (Peña-Cortés et al., 2006; Peña-Cortés et al., 2009).

EDUCACIÓN, TERRITORIO E INTERCULTURALIDAD

La educación se define como un proceso inherente al desarrollo histórico de toda sociedad, donde su realización, su función y su finalidad están también ligadas a cada sociedad (Savoy, 1994; Bertrand & Valois, 1999). Según la Ley General de Educación 20.370 promulgada en 2009, la enseñanza formal es todo proceso formativo que se realiza por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado, que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor y que, finalmente, puede conducir a una certificación. En tanto, la educación informal es todo proceso vinculado al desarrollo de las personas en la sociedad y facilitado por la interacción de unos con otros. Este proceso se efectúa de manera no estructurada ni sistemática del núcleo familiar, de los medios de comunicación, de la experiencia laboral y, en general, del entorno” (Ley 20.370).

La educación es un proceso propio del desarrollo histórico de toda sociedad, cuya realización, función y finalidad están también ligadas a la misma (Savoy, 1994; Bertrand & Valois, 1999). En este sentido, todo concepto de educación está unido a los intereses, aspiraciones y concepciones que cada sociedad desarrolla para una integración de las nuevas generaciones, según las normas y reglas en ella establecidas (Küper, 1993; Sarrasin, 1994). “La educación es un proceso en el que los sujetos desarrollan sus potencias intelectuales mediante el uso de las estructuras públicas de conocimiento para construir una comprensión personal de las situaciones de vida” (Elliott, 1994).

En este contexto, “la construcción de Estado nacional chileno incluyó numerosos procesos orientados a la creación de una población étnicamente homogénea. El efecto de todo ello fue, en el caso mapuche, la pérdida de su soberanía y su transformación en segmentos sociales empobrecidos y dispersos en los campos de la región de La Araucanía y en las ciudades de Chile. Esto fue la transformación de los mapuches en un ‘pueblo oprimido’, ‘colonizado’ (...) esos daños no pueden ser reparados en el contexto de un Estado nacional que se piensa y se autodefine como homogéneo, porque en ese contexto esos daños no existen para él, ni tampoco para la sociedad civil, ya que ésta se identifica con el Estado. Desde otra perspectiva, puede decirse que el Estado-nacional sólo ve derechos individuales y es ciego a los ‘derechos colectivos’, los cuales están siempre presentes, por ejemplo, en el apoyo que da el Estado a la educación ‘chilena’, y no a la mapuche” (Foerster, 2001).

Una escuela chilena común incluye programas definidos por el Ministerio de Educación de Chile, comunes a todo el territorio nacional, homogéneos, con contenidos y metodologías preestablecidas, sin la incorporación de particularidades territoriales. Un modelo educativo de transmisión cultural contextualizado a la realidad mapuche supone la incorporación a la escuela de aquellos saberes culturales propios del ámbito no escolar que tienen que ver con patrones de comportamiento, formas de relacionarse con los adultos, con los pares, con los no mapuches; formas de comunicarse, de interactuar, de realizar prácticas relacionadas con el cultivo, con el cuidado de los animales, con la forma de concebir ese espacio que habitan, que habitaron sus ancestros y que habitarán sus descendientes. En la sociedad y cultura mapuche, ello ocurre a través de la transmisión oral de aquellos conocimientos acumulados por generaciones, mediante los que se aprende y se transmite, por ejemplo, cuáles son los lugares pertinentes para establecer asentamientos, tierras de cultivo, pastoreo, provisión de agua, tipos de aguas, flora, fauna, etc. Junto con esos conocimientos transmitidos, contados, dichos, existe aquella otra dimensión acerca de los artefactos elaborados y que requieren, asimismo, conocer dónde obtener las mejores materias primas para su fabricación. Para ello se requiere un conocimiento acabado del territorio que se habita y que se abarca culturalmente.

Sólo en los últimos años, el Estado chileno ha generado una apertura incipiente a la incorporación de aquellos conocimientos tradicionales mapuches e indígenas al aula y, por ende, a la integración de la cultura local como parte relevante del proceso enseñanza-aprendizaje de la escuela. Ello, sobre todo, a partir de la promulgación de la Ley 19.253 la cual señala que se desarrollará en las áreas de alta densidad indígena un sistema de educación intercultural bilingüe, con el fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global (Ley Indígena 19.253 de 1993).

De acuerdo con Quilaqueo y Merino (2003), la cultura mapuche se ha visto omitida y discriminada, producto de la hipótesis histórica que sugiere que la cosmovisión mapuche es una influencia negativa en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias que se basan en un conjunto de contenidos educativos consignados en el currículo escolar, como una acción común del sistema educativo. Esta lógica de escolarización no considera los saberes y conocimientos de otras culturas, puesto que se presenta a la sociedad mapuche como una cultura inferior, mediante prejuicios y estereotipos transmitidos a través del discurso del profesor.

Actualmente, el territorio se ve afectado por procesos contemporáneos como el excesivo desarrollo tecnológico, la generación de nuevas tecnologías, el fuerte predominio mundial de las telecomunicaciones, así como también, los procesos migratorios que afectan sistemáticamente a las zonas rurales (Peña-Cortés et al., 2009). Todo ello confluye para que el mundo globalizado se comporte de manera que los territorios locales y las percepciones sobre los mismos estén también cambiando.

“Uno de los mayores desafíos actuales para el quehacer de las ciencias sociales es, por tanto, repensar las relaciones entre lo local y la sociedad global, sin olvidar el marco social e histórico que otorgan significado y sentido. Esto deja claro que se requiere de conocimiento, pero también de un mayor nivel interpretativo relacional, comprensivo, que permita reconocer a los territorios locales en un contexto de interrelaciones. Entre las características de la Región de La Araucanía, se señala un espacio particular en el que interactúan dos grupos étnicos:² el chileno, y el mapuche, relación que se manifiesta en la ocupación de ese espacio, en la manera en que esa ocupación se lleva a cabo y en las relaciones sociales y étnicas que se generan a partir de la interacción continua entre ambos grupos en dicho territorio” (Ther, 2008).

Desde este punto de vista, la educación intercultural se define como una herramienta y noción operativa (Küper, 1993), utilizada para designar las relaciones y encuentro de grupos humanos iguales, pero diferentes en su manera de sentir, pensar y actuar. En este proceso, se reconoce una identidad particular de los sujetos, que se diferencia por elementos como la lengua, la concepción del mundo, el conocimiento propio acerca de la relación de parentesco con el contexto de la comunidad y el territorio (Quintriqueo & Quilaqueo, 2006). En este contexto, a la escuela intercultural, se le confiere una doble misión: representar la continuidad social, por cuanto es transmisora del legado cultural de generaciones anteriores y promover el cambio social (Díaz, 1997), por medio de dos grandes principios que están en la base de los procesos pedagógicos: a) los miembros de una comunidad poseen un marco conceptual propio, saberes y conocimientos que les han permitido sobrevivir en un entorno social y natural; y b) cualquier intervención educativa tiene consecuencias, casi siempre negativas, cuando no se toma en cuenta lo que allí existe (Essomba, 1999).

² Según el Censo 2002, el 23% de la población de La Araucanía se considera perteneciente a alguna de las ocho etnias, el 99% de ese porcentaje corresponde a la etnia mapuche, es decir, 203.221 personas, que representan el 23,4% de la población total de la región.

Es importante señalar que interculturalidad se entiende como el “conjunto de los procesos síquicos, relacionales, grupales e institucionales generados por las interacciones de culturas en un tipo de relación e intercambios recíprocos y en la perspectiva del respeto de una relativa identidad cultural de los grupos y personas en relación” (Vignaux et al., 1998). Todo esto, asociado con el ámbito escolar, será entendido como la dinámica que se genera en la educación intercultural.

El pueblo mapuche, ancestralmente, ha usado un sistema de organización social y de identidad territorial muy característico y particular. Basado en un complejo sistema de alianzas y dependencias mutuas tiene como base la identidad del territorio centrada en su linaje, esto es, en mapudungun (lengua mapuche), el *tuwun* y el *kupalme*. Estos dos conceptos se refieren a los territorios caracterizados por ser lugares donde se ejerce un poder público y, por ello, se encuentran estrechamente ligados a las alianzas que pueda establecer el Lonko (autoridad tradicional que dirige una comunidad o un territorio). El *tuwun*, por ejemplo, se relaciona con un conjunto de conocimientos sobre un lugar geográfico o territorio, con las características del paisaje y la relación materna de la persona con la comunidad de procedencia. El apellido de la persona indica un conocimiento y un apego al *lof mapu*, localidad en la que ha nacido (Latcham, 1924). Las características del paisaje local se relacionan con un conocimiento específico que las personas han construido en relación directa con el entorno natural que les permite comprender mejor el medio y desarrollarse social y culturalmente con la comunidad (Mandrini, 1993).

EDUCACIÓN EN ESCUELAS DEL BORDE COSTERO Y CAMBIO CULTURAL

Los lafkenches, que son étnicamente distintos a los chilenos, poseen saberes socioculturales propios, que provienen de su identidad territorial y que han sido asimilados de su entorno y de su espacio de residencia. Asimismo, se distinguen del contexto geográfico y cultural de los mapuches que habitan en el resto de los espacios, como valles y cordillera (Castro, 2005). Sin embargo, la progresiva y sistemática subdivisión de sus tierras de cultivo ha provocado la emigración hacia zonas urbanas. Por lo tanto, la percepción del territorio se modifica, se re-significa y, en ocasiones, se pierden aquellas valoraciones transmitidas culturalmente. De este modo, el territorio ancestral en que han vivido por generaciones, tal como ocurre con el paisaje, comienza a ser percibido como fragmentado por las poblaciones. La constatación de esta realidad conduce a visualizar primero y, luego, a sostener que la

educación debe planificarse en torno a rasgos territoriales específicos y contextualizados. En consecuencia, surgen interrogantes en relación con la pertinencia de los conocimientos acerca del territorio que se imparten actualmente en la educación formal tradicional del borde costero de La Araucanía.

Sostenemos aquí que es fundamental que en cada territorio se consideren sus particularidades para ser incorporadas al currículum educativo formal de las escuelas locales. Entender la manera en que los *lafkenches* perciben el territorio es un elemento clave a la hora de generar propuestas para el desarrollo del currículum educacional. Una aproximación a esta necesidad de conocimiento es la investigación efectuada por el Núcleo Iniciativa Científica Milenio (CIECII, P075-039-F) apoyada por el proyecto FONDECYT 1080317. Este estudio recogió la percepción y noción del territorio, los elementos de educación intercultural y los aspectos de identidad y cultura mapuche en cinco escuelas básicas asociadas a territorios con humedales del borde costero, que pertenecen a las comunas de Teodoro Schmidt, Toltén y Saavedra. Puntualmente, se adquirió información sobre la identidad étnica, la comprensión del medio natural, las costumbres y el uso que alumnos, padres, abuelos y profesores hacen del *mapudungun*, junto con la interacción en la dinámica cotidiana. Para ello, se diseñaron encuestas dirigidas a profesores, asesores culturales, padres y alumnos. En términos metodológicos, desde un primer momento, y para el diseño de los instrumentos, se hizo la distinción entre conocimiento y saberes indígenas mapuches, con la finalidad de establecer una diferencia entre ambos conceptos. El primero, se asocia con el contexto escolar y el segundo se asocia con el contexto doméstico y familiar.

LOS SABERES EN EL CONTEXTO ESCOLAR: RESULTADOS PRELIMINARES

La transmisión de prácticas y saberes realizada en el ámbito cotidiano de la familia mapuche se lleva a cabo durante la socialización temprana de la infancia por parte de los adultos, generalmente los ancianos, y son conocimientos más o menos conservados durante la formación desde la infancia hasta la juventud. Esta tarea de transmitir el reservorio cultural ha sido tradicionalmente una responsabilidad asumida por los abuelos, quienes se transforman en los protagonistas de la interacción cotidiana dentro del núcleo familiar. En algunas ocasiones, asumen el rol de padres jóvenes que han dejado los *rukache* o *lof*, la ciudad o región, en algunos casos, producto de la migración temporal y/o permanente en

búsqueda de mejores expectativas laborales. De esta manera, los ancianos asumen la responsabilidad de traspasar la mayoría de los aspectos culturales mapuches a los niños que están a su cargo, con quienes comparten diariamente. Son ellos los encargados de replicar aspectos culturales que no se aprehenden en la escuela. Sin embargo, esta formación a partir del contexto cotidiano familiar se ve afectada una vez que los niños ingresan a la educación formal, dado que los conocimientos que hacen a dicha formación no son incorporados como saberes relevantes para transmitirse a través de la escuela y, por lo tanto, muchas veces, se relegan y/o se pierden y, finalmente, se transforman en conocimientos antiguos, información que se aprendió en la cotidianidad de la infancia, pero que ya no es pertinente su reproducción en el ámbito escolar.

Según una investigación desarrollada por Quintriqueo y Quilaqueo (2006), la relación de parentesco entre los mapuche consiste en un conjunto de conocimientos que se han construido en la relación social entre los miembros de un tronco parental común. Esta relación de parentesco se plantea de acuerdo a una dimensión sociocultural, de tiempo-espacio y de hombre-medio natural. La dimensión social se relaciona con la visita que se realiza entre parientes y que se inculca a realizar a los niños. La dimensión tiempo-espacio se manifiesta a través del *tuwün* y *küpan*. El *küpan* se refiere a la memoria social de la familia relacionada con un tronco parental común construido históricamente. El *tuwün*, en tanto, se refiere a un conjunto de conocimientos sobre el lugar geográfico, el territorio, las características del paisaje y la relación materna de la persona con la comunidad de procedencia. La dimensión de la relación hombre-naturaleza en cuanto al conocimiento de la relación de parentesco se define como *inatuwun*, una indagación socio-histórica acerca de la ocupación de un territorio o localidad mediante el prototipo de *tuwün*. Incorpora una forma de relacionarse de los sujetos con un presente, pasado y futuro en esta relación de parentesco de cada familia y su comunidad.

Tal como señala Quintriqueo y Quilaqueo (2006), aquí se presenta una de las mayores dificultades y pérdidas de elementos de la cultura mapuche. Estos son conocimientos transmitidos de generación en generación a través de la oralidad y es necesario comprender los movimientos pasados de las comunidades mapuches para entregarlas en la escuela como forma de enseñanza y saberes, junto con las particularidades del entorno en las que estas relaciones se desenvuelven en la actualidad. En este contexto, la incorporación de conocimientos culturales al currículo formal “indígena” debe corresponder a una documentación de contenidos educativos de

épocas pasadas para transmitirse a las nuevas generaciones, con el objeto de ser parte de la educación del niño mapuche en la escuela.

Los alumnos de nuestra investigación manifiestan conocer relatos orales transmitidos en el contexto familiar, que presentan características territoriales, donde es posible distinguir claramente dos topologías. La primera topología corresponde a narraciones o historias que se producen en un lugar particular del territorio, claramente distinguible y delimitado, el cual es conocido entre la comunidad por tener un nombre específico o por atribuírsele dicho nombre como consecuencia del desenlace o desarrollo de la historia. El otro tipo de narración corresponde a una historia, cuyo desarrollo indica o señala elementos geográficos que se repiten en un área más bien amplia, lo que imposibilita su delimitación clara y concisa y genera una narración que es replicable en un amplio territorio. Se destaca que la ubicación del sitio en cuestión o las características geográficas donde se desencadena la narración son elementos que se transmiten culturalmente al interior de la familia y constituyen conocimientos previos que no son incorporados como saberes relevantes para formar parte de la escuela. Por una parte, la escuela y los profesores no recogen esta información y, por otra, los mismos conocedores de estos relatos la parcializan, la separan del ámbito escolar y sólo surge en contextos de conversación informal, domésticos o cuando se les consulta expresamente acerca de la transmisión de relatos orales.

Se visualizó que la interacción niño-anciano de la familia es un patrón recurrente manifestado por los alumnos acerca de quién les ha enseñado conceptos en mapudungun e “historias antiguas”, lo que corrobora que los ancianos son los principales entes socializadores de la familia mapuche. Existe presencia de transmisión oral de la historia local y familiar. Por su parte, los padres, en su mayoría de un rango etéreo que no habla mapudungun ni practica la cultura, se manifiestan de acuerdo con la enseñanza que lleva a cabo el asesor cultural, sin embargo, no participan directamente de los programas y delegan en la escuela la enseñanza de los conocimientos y saberes indígenas, los cuales no encuentran una forma de manifestarse en el ámbito doméstico como lo son el cuidado de animales y aves.

La presencia de asesores culturales en las escuelas analizadas denota la participación en programas especializados que buscan revitalizar la cultura mapuche en un contexto bastante precario por las características y las condiciones que se generan, pues el modo de hacer interculturalidad en la escuela está direccionado y se superpone a los espacios locales y sus necesidades. El discurso de la educación intercultural viene definido “desde arriba” (Forno, et al., 2009). En consecuencia, surge la necesidad de

integrar a los asesores culturales de manera real, concreta, sistemática y con la autoridad necesaria para que la enseñanza tanto del idioma como del “ser mapuche” sea verdadera. La motivación y apertura hacia la lengua mapuche y hacia la transmisión de la cultura que manifiestan los asesores culturales les ha permitido estar en una posición de liderazgo dentro de la comunidad. Su posibilidad de desempeño en el contexto de la escuela, sin embargo, está limitada por la normativa al interior de la escuela y por las reglas que imponen los programas de educación intercultural. No obstante, su visión crítica acerca de su posición en la escuela, su percepción tanto de los profesores no mapuches como de los mapuches y, sobre todo, su visión del rol de la familia en relación con la enseñanza de aspectos culturales, son un aporte relevante para esta investigación.

Durante la investigación, se corroboró que el conocimiento sobre el territorio o el estudio y comprensión del medio natural, social y cultural del actual currículo escolar está descontextualizado en relación con la cosmovisión mapuche lafkenche. Si bien es cierto que existe material didáctico preparado especialmente para aquellas escuelas (parte del programa Orígenes), queda de manifiesto que algunos profesores, aquellos que están motivados por una perspectiva pro interculturalidad, utilizan dicho material sólo en la medida de lo posible, sin embargo, esto no es suficiente.

Es importante mencionar, además, la capacidad que tienen los niños para reconocer formas y rasgos del territorio circundante a su escuela, cuya característica es la presencia de humedales, su dinámica durante el año, los lugares de anegamiento, las subidas de marea, la presencia de animales y aves, etc. Sin embargo, dicho discernimiento no incorpora elementos o atributos territoriales mapuche/lafkenche, entre los que predominan fuertemente nombres no mapuches, ya sea para denominar estos elementos o lugares; o para designar los fenómenos que ocurren al interior de ellos. Los alumnos reconocen animales y aves, como garzas o coipos y manifiestan haberlos visto, saber cómo son y conocer sus características generales, pero no reconocen los nombres de esos animales o aves en mapudungun. Asimismo, se evidencia claramente la dificultad que tienen los alumnos para reconocer aspectos territoriales relacionados con los nombres de los espacios indígenas que conforman su entorno. Esta situación no se considera pertinente en la escuela, no se pone énfasis en esas prácticas y saberes ancestrales del territorio, que son fundamentales para que niños y jóvenes se puedan desarrollar y desempeñar tanto en la actualidad como en el futuro, en contacto con el medio y con el territorio en el que interactúan e interactuarán. Por ejemplo, sólo un alumno de las cinco escuelas investigadas manifestó reconocer el concepto de *menoko*, le

era un concepto familiar, pero no pudo identificar en qué consistía o de qué se trataba.

En todo este contexto, no puede dejar de mencionarse la constatación de la pérdida de la lengua materna, el mapudungun, que quedó claramente manifiesto cuando los alumnos decían desconocer el idioma, al igual que lo que señalaban profesores, asesores culturales e, incluso, los padres respecto de ellos mismos. La progresiva pérdida del mapudungun es un proceso que se viene dando al interior de la familia mapuche desde los inicios del contacto español y, sólo en los últimos años, ha presentado atisbos de recuperación mediante programas especiales de revitalización de la lengua y de la cultura.

En general, en las escuelas no existen profesores mapuches hablantes del mapudungun, sólo los asesores culturales, cuyas visitas ocurren una o dos veces por semana, con el objeto de enseñar aspectos dispersos de la lengua y de la cultura mapuche. Por otro lado, el asesor cultural no necesariamente trabaja en conjunto con el profesor encargado de la asignatura, sino que está condicionado por el compromiso que tenga dicho profesor con el programa, que se manifiesta según sus intereses personales y su actitud hacia la educación intercultural.

El compromiso real de los profesores no mapuches y su conocimiento y respeto hacia la cultura mapuche puede, eventualmente, lograr resultados satisfactorios, primero, para preservar la lengua y, luego, para utilizarla como medio, junto con los saberes y prácticas culturales sobre el territorio lafkenche del borde costero de La Araucanía.

CONSIDERACIONES FINALES

En primer término, las prácticas de la educación intercultural del borde costero de La Araucanía reflejan que existen ciertos rasgos culturales que sólo se mantienen en el contexto del hogar, de la familia o se hacen explícitos cuando se requieren, fuera de la escuela.

Se identificó que, si bien el mapudungun no es un idioma que se habla de manera generalizada, ni se transmite tradicionalmente al interior de las familias, existen saberes y prácticas culturales que se traspasan y que tienen que ver con roles de los niños en sus hogares. Ello implica, por ejemplo, que los niños deben preocuparse de las aves de corral y de los animales domésticos y, a medida que crecen, se van incorporando a nuevas actividades dentro del hogar, como hacerse cargo de los animales, buscar agua y ayudar en la huerta. Sin embargo, tanto estas prácticas como los saberes relacionados con lugares del entorno, cursos de agua y animales, por ejemplo, no están presentes en el ámbito escolar, aun cuando es una

riqueza de su territorio. La escuela no recoge estos conocimientos como saberes relevantes en el contexto de la educación intercultural.

Como contenidos curriculares, se hallaron elementos que nos permiten proponer una enseñanza sistemática y progresiva del mapudungun. Actualmente, a los niños de las escuelas estudiadas se les enseñan elementos aislados de la cultura, disgregados, sin llegar a formar un todo holístico que le permita al niño identificarse con su cultura, comprenderla y querer reproducirla en todos los ámbitos de su vida. Asimismo, la dispersión de conocimientos que intenta entregar el asesor cultural y que se relacionan con aspectos como colores, números, saludos no incluye la enseñanza del conocimiento que implica ser mapuche, ni tampoco los saberes que los niños llevan de la casa a la escuela.

En consecuencia, surge la propuesta de realizar, en las escuelas donde se llevan a cabo los programas de educación intercultural, una sistematización del conocimiento mapuche, lo que permitirá que el niño desarrolle y manifieste de mejor forma su identidad étnica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBIER, E.; ACREMAN, M.; KNOWLER, D. (1997) *Valoración Económica de los Humedales: Guía para decisores y planificadores*. Oficina de la Convención Ramsar. Publicado por la Oficina de la Convención de Ramsar, Gland, Suiza
- BERTRAND, Y ; VALOIS, P (1999) *Fondements de l'éducation pour une nouvelle société*. Montréal: Éditions nouvelles, 297 pp.
- CASTRO, P. (2005) Aproximación a la identidad lafkenche. En: *Revista de recerca i investigació en antropologia Peripheria*. Número 2:1-30.
- COMISIÓN NACIONAL DEL MEDIO AMBIENTE (CONAMA) (2002) *Estrategia Regional de Conservación y uso sustentable de la Biodiversidad*. Región de La Araucanía. Chile.
- DÍAZ, F (1997) La Escuela Multicultural: Principales retos. En: *Publicaciones Escuela Universitaria del Profesorado de EGB*. N° 25-26-27: 185-197 pp. España.
- ELLIOT, J. (1994) *La investigación-acción en Educación*. 2° Edición. Madrid: Ediciones Morata, 235 pp.
- ESSOMBA, M. (1999) Construir la Escuela Intercultural: reflexiones y respuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona: Graó Editorial. 196 pp.
- FOERSTER, R. (2001) Sociedad mapuche y sociedad chilena: la deuda histórica. En: *Revista Polis* 1(2):1:19.
- FORNO, A.; ALVAREZ-SANTULLANO, P.; RIVERA, R. (2009) Entre el edificio y el currículum de la interculturalidad: una mirada antropológica a la educación actual en territorio mapuche-huilliche. Chungara. En: *Revista de Antropología chilena*. 41(2):287-298.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (INE) 2002. Censo de Población y Vivienda año 1960, 1970, 1982, 1992 y 2002 según país, región de La Araucanía, provincias y comunas. <http://www.inearaucania.cl/buscar.asp?Familia=3,1>.
- KÜPER, W (1993) *Pedagogía Intercultural Bilingüe. Fundamentos de la educación bilingüe*. Quito: BYA-YALA.

- LATCHAM, R. (1924) *La organización social y las creencias religiosas de los antiguos araucanos*. Santiago: Cervantes.
- LEY INDÍGENA 19.253. (1993) Ministerio de Planificación y Cooperación. Chile.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 20.370 (2009) Ministerio De Educación. Chile.
- MANDRINI, R. (1993) *Volver al país de los Araucanos*. Buenos Aires: Sudamerica Joven Ensayos.
- PEÑA-CORTÉS, F.; GUTIERREZ, P.; REBOLLEDO, G.; ESCALONA, M.; HAUENSTEIN, E.; BERTRAN, C.; SCHLATTER, R.; TAPIA, J. (2006) Determinación del nivel de Antropización de Humedales como Criterio para la Planificación Ecológica de la Cuenca del Lago Budi, IX Región de la Araucanía, Chile. En: *Revista de Geografía Norte Grande* 41:63-80.
- PEÑA-CORTÉS, F.; ESCALONA-ULLOA, M.; REBOLLEDO, G.; PINCHEIRA-ULBRICH, J.; TORRES-ALVAREZ, O. (2009) Efecto del cambio en el uso del suelo en la economía local: una perspectiva histórica en el borde costero de La Araucanía, Sur de Chile. En: Confalonieri U., M. Mendoza, y L. Fernández (eds.), pp. 184-197. *Efecto de los cambios globales sobre la salud humana y la seguridad alimentaria*. Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED). Publicado por RED CYTED 406RT0285. Buenos Aires, Argentina.
- QUINTRIQUEO, S., QUILAQUEO, D. (2006) Conocimiento de relación de parentesco como contenido educativo para escuelas situadas en comunidades mapuches de Chile. En: *Cuadernos Interculturales*. Segundo semestre, año/volumen 4, N° 7. Universidad de Valparaíso. Viña del Mar, Chile. pp 81-95.
- QUILAQUEO, D.; MERINO, M (2003) Estereotipos y prejuicios étnicos hacia los mapuches en textos complementarios a la asignatura de historia. En: *Campo Abierto* 23: 119-135.
- SARRASIN, E. (1994) Bilinguisme eu biculturalizme chez les Atikamekw. En: *Revue canadienne de l'éducation*. 19(2): 165-181.
- SAVOY, F. (1994) *Educación y Formación Humana*. Buenos Aires: Humanitas. 325 pp.
- SISTEMA DE MEDICIÓN DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (SIMCE) (2008) Principales resultados nacionales. <http://www.simce.cl>
- THER, F. (2008) *Prácticas cotidianas e imaginarios en sociedades litorales*. El sector de Cucao, Isla Grande de Chiloé. *Chungará* 40 (1): 67-80.
- VIGNAUX, G.; FALL, K.; TURGEON, L. (1998) *Les recherches interculturelles: heritages conceptuels et nouveaux enjeux. Des theories, des pratiques, de analyses* (pp. 61-97). Paris: L'Harmattan.

CONCEPCIÓN DE TIEMPO EN EL DISCURSO EDUCATIVO DE LOS *KIMCHES*¹

Héctor Torres Cuevas
Daniel Quilaqueo Rapimán
Núcleo Milenio CIECII
Universidad Católica de Temuco

RESUMEN

La concepción de tiempo que tiene el pueblo mapuche forma parte de una red de saberes propios que han orientado a la familia y a la comunidad en su desarrollo social y cultural. Este saber se sustenta en la memoria social de la comunidad definida como *kuifike zugu*. Para los *kimches* (persona sabia que guía la educación mapuche), el concepto tiempo es de carácter cíclico y para comprenderlo y aprenderlo se recurre al pasado, que coexiste con las nociones de espacios verticales, horizontales y circulares. En este artículo, el objetivo es describir la concepción de tiempo como parte del discurso educativo mapuche en el contexto familiar. Para la presentación de los datos se utiliza el análisis de contenidos, puesto que permite ver y dilucidar el trasfondo implícito en el discurso de los *kimches*. Los resultados son aportes para definir la concepción tanto de *antü*, traducido como día, como de *xipantu*, traducido como año.

Palabras clave: Tiempo y espacio. *Kimches*. Memoria social.

UNDERSTANDING OF TIME IN EDUCATIONAL DISCOURSE OF *KIMCHES*

ABSTRACT

The understanding of time of Mapuche people is a part of its own knowledge net which has led the families and community to their cultural and social development. This knowledge is based on the community social memory and is called *kuifike zugu*. The concept of time is cyclic for *kimches* (wise man/woman who leads Mapuche education), and in order to learn it and understand it, they consider the past coexisting with notions of circular, horizontal and vertical spaces. This article aims to describe the understanding of time as a part of Mapuche educational discourse in the family context. It is used the content analysis to examine the data, so that it is possible to discover the implied meaning in the *kimche* discourse. The outcomes contribute to define both *antü* (day) and *xipantu* (year) concepts.

Key words: Space and time. *Kimches*. Social memory.

¹ Este artículo es parte del proyecto Fondecyt 1085293 y del Núcleo Iniciativa Científica Milenio “Centro de Investigación en Educación y Contexto Indígena e Intercultural” (CIECII).

INTRODUCCIÓN

En este artículo, se estudian las categorías de la concepción del tiempo que los mapuches utilizan en la formación de niños y niñas. Para ello, se recurre al discurso educativo de los *kimches* en el que hablan de *marcas* o *señales* temporales (el día y las estaciones del año, por ejemplo), usadas tanto en la vida cotidiana como en espacios educativos formales. Las categorías conceptuales de este estudio son el *xipantu*, definido como ciclo de tiempo anual y el *antü*, ciclo del día. Ambos conceptos son utilizados en la enseñanza por los *kimches*, quienes recurren a la memoria social mapuche de padres y abuelos que participan en la educación familiar. A partir de estudios anteriores, se reconoce que los *kimches* son los portadores del saber cultural y social mapuche, educadores que han enseñado históricamente a las nuevas generaciones las concepciones de tiempo y espacio (Quilaqueo, Catriquir, Quintriqueo y Llanquinao, 2002).

La concepción tanto de tiempo como de espacio, en la cultura mapuche, tiene características distintas de las que tiene la concepción occidental. Estas características se basan en el *kuyfike zugu*, el cual se define como saberes ancestrales. Estos saberes y conocimientos se reconocen en la memoria social de las familias mapuches (Le Goff, 1991; Montesperelli, 2003). La concepción de tiempo en la educación familiar mapuche se caracteriza por ser cíclica y coexistir con espacios verticales, horizontales y circulares (Huenchulaf, Cárdenas y Ancalaf, 2004; Cárdenas, 2005). En cambio, desde la racionalidad occidental, la concepción de tiempo tiene su origen y fundamento en la *antigüedad clásica* de sociedades como la *grecorromana* y la *judeocristiana* (Trepát y Comes, 1998). De esta manera, la concepción occidental de tiempo, que predomina en la educación escolar, es lineal, cronológica y segmentada (Romero, 2004; Giddens, 1999; Osorio, 2002).

De acuerdo con la racionalidad de los diferentes pueblos indígenas, uno de los aspectos distintivos es el desarrollo que la persona tiene en equilibrio con la naturaleza, es decir, no se genera una oposición de intereses; por el contrario, el individuo establece una relación de complementariedad, buscando una relación armónica con ella desde un plano simbólico y concreto (Olórtegui, 2007). En cambio, la racionalidad occidental se construye desde una oposición sujeto-objeto, donde el individuo domina a la naturaleza (Romero, 2004; Olórtegui, 2007). En consecuencia, en la familia mapuche la construcción de conocimiento sobre el tiempo se ha orientado mediante una racionalidad propia, que le permite funcionar de manera coherente.

Por lo tanto, la problemática que se plantea en este trabajo es que la concepción de tiempo que se maneja entre las familias de comunidades mapuches es distinta de la que se presenta en la escuela. La concepción de tiempo que prevalece en la escuela ha llevado a los niños, niñas y jóvenes a olvidar paulatinamente la concepción mapuche del tiempo, ya que ésta centra su línea de enseñanza solamente en los saberes y conocimientos desde la racionalidad occidental. Entonces, se plantea la necesidad de demostrar la racionalidad de la concepción de tiempo que se utiliza en el discurso educativo de los *kimches*.

MARCO TEÓRICO

Las concepciones de tiempo, según Trepát y Comes (1998) son construcciones mentales de los individuos, que están de acuerdo con las representaciones que se hacen de la realidad. Es decir, el tiempo adquiere valor y significados diversos en cada contexto indígena, campesino y popular. En las comunidades indígenas mesoamericanas, por ejemplo, el tiempo se configura desde un punto de vista filosófico y es concebido por medio de una dualidad sociocultural y natural, lo que establece la interrelación de complementos opuestos como el sol y la luna, el día y la noche, el oriente y el poniente (Hirose, 2007-2008). Estos saberes, según Marion (2000), son transmitidos de manera consistente por medio de la tradición oral, lo que permite mantener la cultura y el sistema simbólico que orientan el diario vivir de la familia y de la comunidad. Sin embargo, para comprender cómo se construyen las concepciones de tiempo entre los indígenas, según Morante (2000), la observación del sol y de la luna son fundamentales para conocer y anticipar etapas y ciclos de la naturaleza, con el objeto de medir el tiempo y elaborar calendarios. A su vez, el tiempo se vincula con la concepción de espacio construido de manera vertical y horizontal. Según Báez y Gómez (2000), en la racionalidad indígena se distinguen tres espacios verticales: el mundo de arriba, un mundo intermedio y el mundo de abajo. Desde la concepción católica occidental, estos conceptos se entendería como *el cielo, la tierra y el inframundo* (Arce, 2007). Horizontalmente, el espacio se organiza en cuatro direcciones: norte, sur, este y oeste, pero se incorpora una quinta dirección, como el centro del universo (Morante, 2000; Florescano, 2000). Esta quinta dirección del espacio es considerada como un punto de equilibrio del universo natural, espiritual y social, que está representada por elementos como árboles sagrados, el maíz o el hombre. Por lo tanto, la vida de las personas se da tanto en un espacio delimitado por cuatro

lados como en la dimensión temporal derivada del movimiento [en sentido contrario de las manecillas del reloj] de este espacio en el universo (Hirose, 2007-2008). Desde el saber y el conocimiento indígena, el tiempo y el espacio derivan de la unión de elementos dispares, pero complementarios, configurados en un sistema propio que mantiene en equilibrio la vida familiar y comunitaria. Esto se ve expresado en los saberes y conocimientos construidos por las comunidades indígenas andinas, para quienes "...los conceptos de espacio y tiempo están representados en un único término, *pacha*" (Arce, 2007:1). Según Manga (1994), el uso del concepto *pacha* implica articular lo estático, el espacio, con lo dinámico, el tiempo. De esta forma, se configura una concepción de tiempo y espacio organizada por medio de un sólo concepto, que permite vincular elementos que parecieran ser completamente dispares. Es decir, la concepción andina de tiempo y espacio difiere de lo que ocurre en la concepción occidental, que tiende a "...disectar y separar el espacio del tiempo" (Romero, 2004:120).

Asimismo, la concepción de tiempo, en la cultura mapuche, mantiene características generales que son similares a las que se presentan en comunidades indígenas mesoamericanas y andinas, pero difieren, en parte, en el uso que se le puede dar al concepto de espacio. Por ejemplo, en el conocimiento andino, *pacha* se utiliza para referirse tanto a tiempo como a espacio, mientras que en el saber educativo mapuche, los conceptos de tiempo son utilizados independientemente de los de espacio y no cumplen una doble función, sólo se utilizan para referirse a la organización del tiempo. La concepción mapuche de tiempo se construye a partir de la observación y, para su medición, se utilizan referentes de la naturaleza y del cosmos. Por su parte, Gómez y Gómez (2006), al referirse a los saberes tradicionales agrícolas indígenas y campesinos, señalan que los saberes se generan en las comunidades a partir de la convivencia con la naturaleza y de la observación acuciosa y sistemática. En el caso mapuche, los saberes son enseñados de generación a generación mediante la oralidad sustentada en los saberes del *kuifike zugu*. De esta forma, la concepción de tiempo se presenta en el discurso de los *kimches* como "...la evolución de los procesos y cambios que sufre la naturaleza y la vida" (Huenchulaf, Cárdenas y Ancalaf 2004:91). El espacio, en tanto, para estos mismos autores, se organiza de manera tal que se consideran planos circulares, horizontales y verticales. Los planos de tipo horizontal se relacionan con los espacios cosmogónicos, mientras que los de tipo vertical, con los espacios territoriales. Por consiguiente, se observa que tanto en comunidades mapuches como en comunidades nahuas o andinas, se usan

saberes propios de los pueblos indígenas para construir el conocimiento. Esto se efectúa en "...una relación de reciprocidad hombre-naturaleza" (Romero, 2004:121), donde las principales características de este tipo de conocimiento es ser "...holístico, subjetivo y experiencial" (Quilaqueo, 2007:227). A esto se debe agregar lo que Leff considera como la construcción local de la racionalidad ambiental, ya que el tiempo "...está construido por significados elaborados a través de procesos simbólicos que configuran estilos étnicos de apropiación del mundo y de la naturaleza" (Leff 2001:34). Es decir, los conocimientos de las comunidades mapuches poseen una racionalidad que permite vincular el tiempo con los ciclos naturales y con distintas etapas de tiempo para así explicar los distintos momentos del día y del año. De esta manera, los conocimientos y creencias, presentes en las comunidades mapuches, establecen formas de reconocer el transcurso del tiempo que son significativas de acuerdo con las experiencias y concepciones propias que tienen las personas en su relación con el medio natural (Giroux, 2004).

Desde el punto de vista occidental, el tiempo y el espacio se conciben como dos unidades separadas (Giddens, 1999). Por su parte, Romero (2004) señala que el tiempo es un medido cronológico y fraccionado en 24 horas. Si bien los niños y jóvenes mapuches conocen una concepción de tiempo y espacio que les es propia de la educación familiar, en la escuela predomina la enseñanza occidental de contenidos de tiempo y espacio. Para los niños y las niñas que se incorporan a la escuela, no contar con una educación contextualizada da como resultado un olvido progresivo de la concepción del tiempo desde la racionalidad mapuche, ya que se ven disminuidos por procesos como la degradación del conocimiento indígena, producto del crecimiento y la globalización económica que tiende a imponer modelos que no incorporan sus conocimientos ancestrales (Leff, 2001).

Como consecuencia de lo anterior, los procesos actuales que viven las comunidades mapuches en la educación familiar que desarrollan los *kimches* plantean la necesidad de recuperar, desde la memoria social local, los saberes sobre el tiempo, para, así, otorgarle sentido a lo cotidiano. De igual forma, se plantea proporcionar identificadores y referentes de pertenencia a niños, niñas y jóvenes mapuches y no mapuches que viven en zonas rurales. Además, desde un enfoque global, se requiere "...preparar a lo sujetos para enfrentar los contextos de cambio permanente" (Del Valle, 2004:6). Sin embargo, el cambio que viven los niños y jóvenes mapuches y no mapuches precisa de un currículum escolar contextualizado y pertinente socioculturalmente (Stenhouse, 1998; Kemmis, 1988; Torres, 1998; Alba, 2006). Si bien, la globalización

“...está alcanzando los límites del logocentrismo, del centralismo económico y de la concentración del poder” (Leff, 2001:33), de igual forma, se ha producido “...el resurgimiento de las culturas diversas” (Juárez y Comboni, 2007:62). Por lo tanto, es necesario comprender la racionalidad presente en la educación impartida por la familia y los por los **kimches**, como es en este caso la concepción de tiempo de **antü** y **xipantu**. Por último, es de suma importancia enseñar a los niños y niñas (mapuches y no mapuches) que asisten a escuelas situadas en contexto mapuche la pertinencia que estos contenidos de tiempo y espacio tienen en el currículo escolar, ya que favorece la valorización de los saberes ancestrales por parte de toda la comunidad escolar.

METODOLOGÍA

Para el diseño de este estudio, se escogió un enfoque cualitativo, ya que “...es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales” (Sandín 2003:123). Por lo tanto, el estudio se orienta a la descripción de saberes y conocimientos que forman parte de la educación familiar mapuche, con el propósito de indagar conocimientos educativos presentes en la memoria social mapuche a partir del discurso de los **kimches**, puesto que son ellos los que han cultivado los saberes culturales y sociales en las comunidades.

La muestra de la investigación ha sido intencionada y se compone de 10 **kimches**, cinco de ellos son **pewenches** (gente de la precordillera de Los Andes) y cinco son **wijiches** (gente de la zona sur de Chile). El motivo para considerar **kimches** que pertenecen a estas dos áreas territoriales es observar las similitudes y diferencias en el uso de los conceptos **antü** y **xipantu** en sus respectivas comunidades. Asimismo, los **kimches** son reconocidos en la familia como personas expertas en ciertos temas y que pueden profundizar sobre saberes y conocimientos presentes en la memoria social mapuche, razón por la cual, la selección de los participantes como casos únicos ha sido relevante como fuente de información (Bisquerra, 2004).

El instrumento empleado para la recolección de los datos fue la entrevista semi-estructurada. Para su aplicación, se elaboró una guía sobre el concepto de tiempo utilizado en la familia, que permitió a los investigadores hacer preguntas durante la entrevista con el objeto de precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas relacionados con **antü** y **xipantu**. Las entrevistas se realizaron en castellano, lo que favoreció la interacción con los entrevistados (**kimches**),

ya que son conocedores tanto de su lengua materna, que es el mapunzugun, como del castellano, que es la lengua que se utiliza en las escuelas. De esta manera, no se llegó a una situación de preguntas y respuestas cerradas (Aguirre, 1995; Hernández, 2003).

Para la categorización de los datos se utilizó el software ATLAS-ti 5.0. Se realizó un análisis de contenido y un análisis del discurso desde la perspectiva de las ciencias sociales. El análisis cualitativo de contenidos permite ver y dilucidar el contenido manifiesto y latente presente en el discurso educativo de *kimches* sobre concepciones de tiempo (Ruiz, 1996). Este análisis da "...la posibilidad de tratar de manera metódica la información y los testimonios que presentan un cierto grado de profundidad y de complejidad" (Quivy & Campenhoudt, 1998:216). El análisis de la información obtenida en el proceso de categorización se realiza por medio de la lectura línea a línea de las entrevistas transcritas y se genera la codificación de los incidentes. Así, se construyen categorías emergentes, producto de la fragmentación de los datos en categorías que explican el estudio (Flick, 2004). Para el análisis del discurso, se recurre a Jäger quien señala que en el discurso "El saber de la humanidad fluye a través de múltiples canales que pueden aparecer mutuamente ligados, que se pueden cruzar entre sí, confluir y fusionarse..." (2008:507). De esta manera, el análisis del discurso, según Fairclough (1993), se centra en el proceso de circulación y consumo de un texto donde es necesario que este proceso social haga referencia al contexto económico, político e institucional en el cual el discurso fue generado.

RESULTADOS

Los resultados se organizan en torno a las categorías de tiempo *xipantu* y *antü*. Así, de ambas categorías, se revelan códigos y subcategorías que contribuyen a formar redes conceptuales y dos tablas de frecuencias, cuyo objetivo es explicar y fundamentar el análisis en torno a las concepciones de tiempo mapuche en el discurso educativo de *kimches*. De esta manera, la información obtenida, se presenta en dos redes conceptuales (ver figura 1 y 2) y dos tablas de frecuencias de uso de los conceptos utilizados por los *kimches*.

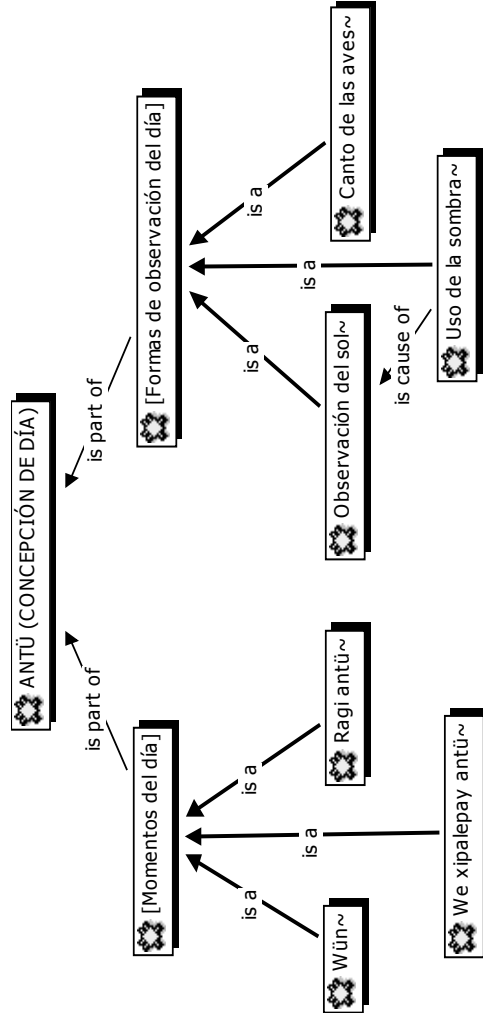
La Figura 1 se organiza en torno a la categoría concepción de día (*antü*) y se compone de dos subcategorías: momentos del día y formas de observación del día. Por su parte, la categoría concepción de año (*xipantu*) se compone de las siguientes subcategorías: etapas del *xipantu*, actividades agrícolas y ganaderas y formas de observación del *xipantu*. De cada una de las subcategorías, se desprenden códigos que proporcionan las

características de la concepción de tiempo mapuche que han sido expresadas por los *kimches* con mayor frecuencia. De esta manera, los resultados muestran el conocimiento del ciclo solar, del día y del año, desde el conocimiento cultural y educativo mapuche. En publicaciones posteriores, se incluirán resultados de otras categorías relacionadas con el tiempo y el estudio de la concepción de espacio que se utiliza en las comunidades mapuches.

CONCEPCIÓN DE *ANTÜ*

La concepción de *antü*, develada mediante el discurso de los *kimches*, proviene de familias y comunidades de las territorialidades *pewenches* y *wijiche*. La comparación entre *kimches* de las comunidades de estas dos territorialidades permite comprender la forma cómo se clasifica el tiempo en la actividad social de la familia mapuche. En la figura 1, el día se compone de aspectos como el *wün*, definido como amanecer y el *we xipalepay antü*, definido como el primer momento de luminosidad que entrega el sol. Por otro lado, *antü* se concibe de acuerdo con las formas de observación, por ejemplo, el canto de las aves o el uso de la sombra. Esta forma de medir el tiempo es equivalente a instrumentos como el reloj, que permiten reconocer cada una de las etapas del día.

Figura 1: Red conceptual Antü (Concepción de día)



En la red conceptual de la figura 1, se presentan las subcategorías momentos del día y formas de observación del día. Para los distintos momentos del día se utilizan los códigos *wün*, *we xipalepay antü* y *ragi antü*. Por su parte, en la subcategoría formas de observación del día, se revelan los códigos canto de las aves, uso de la sombra y observación del sol.

La subcategoría momentos del día se entiende como las diferentes etapas del recorrido del sol. Por ejemplo, los *kimches* señalan que el *wün* corresponde a un momento del día que comienza "...a las cuatro de la mañana más o menos..." (K2, 261:261),¹ que es reconocido como el momento en el que las personas se levantan. Es decir, en el *wün*, las personas se levantan para "...aprovechar que no hace calor, a eso de las cuatro, se levantaban, enyugaban sus bueyes dándoles forraje antes de que salga el sol..." (K8, 131:131). Por consiguiente, se reconoce que en la etapa del *wün* el sol no ha salido en su plenitud. Además, el *wün* se vincula con la realización de rogativas, porque "...cuando amanece se pide, se ruega y da gracias. La gente despierta contenta, da gracias y le dice a *günechen*: hoy he amanecido bien, dame la luz, porque el sol es la vida, esa es nuestra vida..." (K5, 61:61). De esta forma, el *wün*, al marcar el inicio de cada una de las actividades cotidianas, conlleva la realización de rogativas, ya que es un momento del día que permitiría la renovación física y espiritual de la persona, preparándola para recibir la fuerza del sol tanto en lo físico como espiritual.

Por su parte, el concepto de *we xipalepay antü* se refiere al primer momento del día en el que se observa una mayor claridad del sol y se indica que "En el campo ya era día después de las 5..." (K10, 400:400). Para los *kimches*, el primer momento del día se puede identificar, aun cuando las condiciones climáticas lo dificulten, porque "Aunque esté lloviendo en la mañana igual aclara..." (K3, 298:298). Los *kimches* señalan que "Las personas sabían cuando saldría el sol, "ilumínanos" se le decía a *chaw günechen*..." (K1, 84:84). Es decir, se manifiesta claramente que en la familia mapuche las personas reconocen el momento de la aparición de la luminosidad del sol y se le pide a *chaw günechen* la orientación necesaria al iniciarse un nuevo día.

El concepto de *ragi antü* se define como el momento del medio día y se señala que "...cuando el sol estaba en la mitad de su recorrido se decía es *ragi antü*" (K1, 127:127). Además, se indica que "...los ancianos se paraban frente al sol y cuando la sombra se hacía chica, entonces decían es medio día (*ragi antü*)..." (K2, 257:257). De igual manera, otra forma de

¹ (K2, 261:261): K2 se refiere al *kimche* y al código.

referirse al *ragi antü* es "...cuando tenían hambre, ellos sabían que era medio día y que era hora de comer, porque ellos se levantaban todos los días muy temprano..." (K4, 147:147).

La subcategoría formas de observación del día se construye con observaciones de tipo cualitativas asociadas al recorrido del sol, por ejemplo, el cantar de las aves o el uso de los dedos de las manos. Es decir, el código observación del sol es un procedimiento que permite identificar momentos como el *we xipalepay antü*: "A través del sol, cuando salía el sol o desde donde salía el sol, y como éste iba avanzando..." (K4, 143:143). De esta manera, se muestra cómo los *kimches* conocen el sistema de observación de la rotación del sol, identificándose el ir y venir de los diferentes momentos del día. Esto se manifiesta indicando que "el reloj no se conocía, ahora que la gente sabe leer sabe ver la hora en el reloj... Entonces el sol era el referente..." (K2, 257:257). Por lo tanto, al ser la hora cronológica desconocida en el saber y conocimiento mapuche, la observación constante del sol constituye el referente histórico, que ha posibilitado distinguir los distintos momentos del día.

Por su parte, el código canto de las aves se asocia a una forma que tienen los *kimches* de identificar momentos del día como el *wün*. Al respecto, se señala que "...a eso de las cuatro de la mañana, más o menos, el canto del gallo no falla en el cálculo de la hora..." (K2, 261:261). Entonces, al escuchar el canto de las aves, como el gallo, los *kimches* reconocen el momento del día en el que se encuentran, ya que "...de esta forma ellos se guiaban como no tenían reloj..." (K3, 298:298). Por lo tanto, al no poseer instrumentos de medición occidental del tiempo como el reloj, los *kimches* recurren al canto de las aves, como un conocimiento construido desde la observación de los distintos momentos.

El código uso de la sombra se refiere, según los *kimches*, a la actitud de observación y se indica que cuando "...los ancianos miraban al sol y cuando la sombra se hacía chica, entonces decían, es medio día. Esa era la seña, porque la hora con el reloj no se conocía..." (K2, 257:257). Para saber lo que indica la sombra, se requiere del uso elementos como trozos de madera conocidos como estacas y, de esta forma, "...con una estaca levantada, da sombra y así se miraba si era medio día..." (K6, 242:242). De igual forma, un *kimche*, al referirse a un anciano, relata que "...siempre él ponía el dedo frente al sol y el dedo le indicaba la hora por la sombra, esa era su hora, pero yo no le conocí reloj..." (K7, 338:338). Por consiguiente, en el discurso de los *kimches*, la sombra que utilizan para distinguir el recorrido del sol durante el día es la que se proyecta de objetos como estacas de madera o partes del cuerpo tales como los dedos de las manos.

Tabla 1. Antü (Concepción de día)					
Subcategoría	Códigos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	
				válido	acumulado
Momentos del día	Wün	11	21,2	21,2	21,2
	Ragi antü	11	21,2	21,2	42,4
	We xipalepay antü	6	11,5	11,5	53,9
	Subtotal	28	53,9	53,9	
Formas de observación de día	Observación del sol	11	21,2	21,2	21,2
	Uso de la sombra	9	17,3	17,3	38,5
	Canto de las aves	4	7,6	7,6	46,1
	Subtotal	24	46,1	46,1	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

La Tabla 1 representa la frecuencia de los códigos presentes en el discurso de los *kimches* en las subcategorías momentos del día y formas de observación del día. En relación con la subcategoría momentos del día, los códigos que se presentan con mayor frecuencia son el *wün* y el *ragi antü*, ambos con un 21,2%, mientras que la frecuencia de uso del *we xipalepay antü* es de un 11,5%. A su vez, en la subcategoría formas de observación del día, el código de mayor frecuencia es la observación del sol con un 21,2%, le siguen los códigos uso de la sombra con un 17,3% y canto de las aves con un 7,6%.

CONCEPCIÓN DE XIPANTU (AÑO)

La concepción de *xipantu* (año) se construye en base a procesos vinculados con cambios que se producen en la naturaleza, en los ciclos de trabajo y en la vida social. Estos procesos son observados y organizados por los *kimches*, lo que configura el concepto de *xipantu*. De acuerdo con los testimonios de los *kimches*, en la Figura 2, se puede ver que la concepción de año se organiza en períodos estacionarios de tiempo similares a los del año occidental. Se reconoce el *pükem* similar al invierno y el *walüg* similar al verano. Ambas estaciones representan

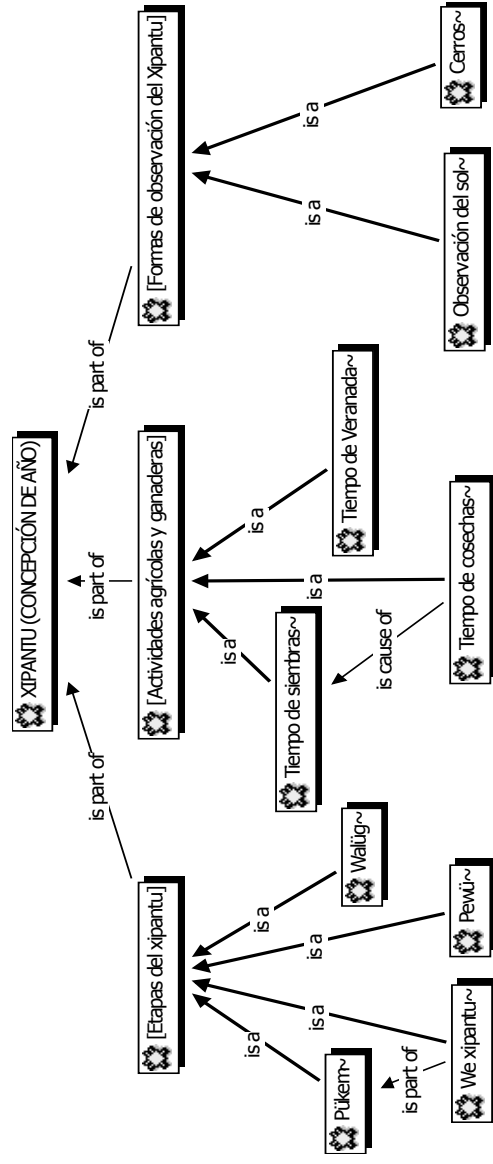
ciclos agrícolas y ganaderos, como, por ejemplo, el tiempo de cosechas. A su vez, se utilizan formas de observación vinculadas al sol y a los cerros, como, por ejemplo, conceptos que explican la forma de observar y de medir el tiempo durante el año.

En la red conceptual de la Figura 2, se presentan las subcategorías de etapas del *xipantu*, actividades agrícolas y ganaderas y formas de observación del *xipantu*. En la subcategoría etapas del *xipantu*, se presentan los códigos de *pükem*, *pewü*, *walüg* y *we xipantu*. El código de *we xipantu* es parte de *pükem*. Para las actividades agrícolas y ganaderas, se utilizan los códigos tiempo de siembras, tiempo de cosechas y tiempo de veranadas. El código tiempo de cosechas es causa del tiempo de siembras, mientras que el tiempo de veranadas y el tiempo de cosechas son parte del *walüg*. En la subcategoría formas de observación del *xipantu*, se utiliza también el código de cerros y observación del sol.

La subcategoría etapas del *xipantu* se comprende como las estaciones vinculadas a cambios en la naturaleza, reconocidas como *pükem* (invierno), *pewü* (primavera) y *walüg* (verano). Para los *kimches*, el código de *pükem* significa la estación de invierno y señalan como características que “...muchas veces hay inviernos que son malos, entonces para ello tenemos que siempre estar rogando al “*Fücha Chaw*”, por la familia...” (K3, 275:275). Así, cuando las condiciones climáticas son adversas “...se juntaban a la orilla del fogón, calentaban dos piedras rojas y se hacía *müday*, entonces la gente salía fuera de la casa y hacían *püntefün*, en medio de la lluvia torrencial...” (K1, 76:76). La familia mapuche se prepara para recibir el *pükem*, que es un tiempo en el que se producen lluvias torrenciales, grandes nevadas o fuertes vientos, de ahí que se mantenga una comunicación constante con *Fücha Chaw* y *Nüke Dios*. En esta instancia, se piden mejores condiciones de vida y se realiza todo tipo de rogativas “...mirando hacia la salida del sol...” (K1, 76:76). Por lo tanto, la salida de sol es el punto de referencia que orienta la vida personal y familiar mapuche y, hacia ese punto, se dirigen todas las rogativas.

Por su parte, para los *kimches*, *pewü* “...se le llama a la época en que comienzan a brotar los árboles, en agosto comienza el *pewü*...” (K4, 85:85). La transición estacional del *pükem* al *pewü* se reconoce al observar el brote de plantas y árboles, lo que genera la renovación en la naturaleza pasadas las lluvias torrenciales o las nevadas, según el contexto territorial de los *kimches*.

Figura 2: Red conceptual Xipantu (Concepción de año)



El código de *waliüg*, para los *kimches* "...es cuando comienzan los días de calor..." (K4, 89:89). De esta forma, reconocen que las temperaturas aumentan, lo que genera días más calurosos. Además, señalan que "...cuando llega el verano todo se renueva, todos los árboles son jóvenes..." (K1, 105:105). Por consiguiente, al ser las condiciones climáticas favorables, la familia puede realizar actividades vinculadas a la cosecha, la venta de animales o la preparación de alimentos para el invierno. Cada una de la estaciones se encuentra vinculada entre sí. Durante el *pükem*, la tierra se limpia y se renueva, durante el *pewü*, se producen los brotes, que son consecuencia de lo anterior y, durante el *waliüg*, se obtienen los frutos o resultados de todo el ciclo vinculado a la naturaleza que conforman el *xipantu*.

El código de *we xipantu* significa el término e inicio de un nuevo ciclo de vida natural y social. Según los *kimches*, "... los mayores decían que el *we xipantu* era el "año nuevo", pero cuando yo crecí la gente le llamaba San Juan..." (K4, 89:89). El *we xipantu* es reconocido como el inicio de un nuevo año, pero, además, la gente lo asocia con la festividad de San Juan. De acuerdo con los *kimches*, el *we xipantu* se observa "...cuando comenzaban a brotar los árboles, llegaban nuevamente los pájaros, bajaba desde el cielo el *pilmaiken (golondrina)*..." (K1, 64:64). Así, las personas "deducían cómo se vendría el año, si este sería lluvioso o seco..." (K1, 64:64). Estas afirmaciones se hacen por medio de la observación de ciertas aves, principalmente, sus ciclos de migración, por ejemplo, el *pilmaiken*. Un aspecto relevante en torno al *we xipantu* es que "...eran instancias en donde las personas hacían *gijatu*..." (K1, 60:60). Es decir, las personas realizan rogativas durante el proceso del *we xipantu*, con el objeto de pedir por el inicio de un buen año, que no falten los alimentos y que las personas no se enfermen.

La subcategoría actividades agrícolas y ganaderas se vincula con las actividades que se desarrollan en la familia mapuche. Así, **el concepto tiempo de siembras se relaciona con la actividad de sembrar**. Los *kimches* señalan que "...Los viejos sembraban en abril y mayo; ese era el período de siembra para ellos, para cosechar en enero..." (K8, 363:363). El tiempo de siembras implica la observación constante de los cambios en la naturaleza, lo que permite reconocer los momentos en los que debe realizarse la siembra de productos necesarios para la vida diaria como el trigo.

El código tiempo de cosechas implica que las cosechas se realizan en la estación de *waliüg* e incluye la recolección y procesamiento de los productos que se obtienen de la siembra. De este modo, los *kimches* indican que "Luego del proceso de siembra vienen las cosechas -trillas- de

trigo o avena; las trillas se hacen con caballos. Todos los granos que se logran juntar, la gente los guarda para tener comida durante el invierno” (K4, 93:93). El tiempo de cosechas es vital, ya que proporciona los alimentos necesarios para la familia, que se prepara para recibir el invierno.

El código tiempo de veranadas es característico de la territorialidad *pewenche*, en el que se desarrollan actividades vinculadas a la ganadería y la preparación de alimentos que se obtienen de la crianza de ovejas, vacas y otros animales, en un espacio territorial reconocido como veranada. Por lo tanto, según los *kimches pewenches*, la veranada se asume como un período de tiempo, pero a su vez como un espacio físico: “el tiempo de la veranada es donde se lleva a los animales en verano, ya que aquí los animales no podrían estar durante todo el verano, porque se acaba el agua, hay poco talaje, en cambio allá hay reservas, por eso se lleva a los animales” (K3, 198:198). De esto se desprende, entonces, la importancia de realizar la veranada, ya que aporta los alimentos (talaje) necesarios para la crianza de animales, así, se indica que “...la gente va a vivir allá, unos dos o tres meses...” (K3, 247:247). El tiempo de veranadas, el tiempo de siembras y el tiempo de cosechas son fundamentales para la familia mapuche, tanto para los de la territorialidad *pewenche* como para los de la territorialidad *wijiche*, ya que durante estos periodos se producen los alimentos vitales para el sistema de vida mapuche.

La subcategoría formas de observación del *xipantu* se encuentra asociada a la observación del sol y se destaca el código de cerros. El código de cerros se relaciona con una forma que tienen los *kimches* de la territorialidad *pewenche* de identificar el recorrido del sol de acuerdo con cada estación del año. Según lo planteado por los *kimches*, “Cuando va a cambiar el mes o el año, la gente tenía una seña, salía el sol por aquel cerro (indica con la mano) significaba que se acercaba el mal tiempo, pero así como iba avanzando el año salía a este otro lado” (K1, 84:84). De esta forma, los cerros por los que va apareciendo el sol se identifican con diferentes nombres, dependiendo del tiempo en el que se encuentren. Así, en primavera “Se llama *Pirke kurawe* o *Chodke kurawe* ese cerro en el que aparece el sol...” (K1, 101:101). La observación mediante los cerros refleja el conocimiento construido por los *kimches* para identificar el período de un *xipantu* y se utilizan indicadores cualitativos que forman parte del territorio de la comunidad.

Tabla 2. Xipantu (Concepción de año)					
Subcategorías	Códigos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	
				válido	acumulado
Etapas del xipantu	Pükem	14	17,7	17,7	17,7
	We xipantu	9	11,4	11,4	29,1
	Walüg	9	11,4	11,4	40,5
	Pewü	5	6,3	6,3	46,8
	Subtotal	37	46,8	46,8	
Actividades agrícolas y ganaderas	Tiempo de siembras	12	15,2	15,2	15,2
	Época de veranadas	8	10,1	10,1	25,3
	Tiempo de cosechas	5	6,3	6,3	31,6
	Subtotal	25	31,6	31,6	
Formas de observación del xipantu	Observación del sol	11	14,0	14,0	14,0
	Cerros	6	7,6	7,6	21,6
	Subtotal	17	21,6	21,6	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

En la tabla 2, se presenta la frecuencia en el uso de los códigos que conforman las subcategorías etapas del *xipantu*, actividades agrícolas y ganaderas y formas de observación del *xipantu*. En relación con la subcategoría etapas del *xipantu*, el código de mayor frecuencia es el *pükem*, con un 17,7%, mientras que los códigos *we xipantu* y *walüg* tienen, cada uno, una frecuencia de 11,4% y *pewü*, por último, tiene una frecuencia de 6,3%. Por su parte, la subcategoría actividades agrícolas y ganaderas presenta con mayor frecuencia el código tiempo de siembras, con un 15,2%, le sigue época de veranadas, con un 10,1% y, finalmente, tiempo de cosechas, con un 6,3%. Con respecto a la subcategoría formas de observación del *xipantu*, el código de mayor frecuencia es la observación del sol, con un 14%, mientras que el código cerros aparece con una frecuencia del 7,6%.

DISCUSIÓN

En relación con las categorías que se manifiestan en el discurso educativo de *kimches pewenches* y *wijiches*, se revela que la

concepción de día y la concepción de año se construyen con saberes y conocimientos que son propios de las personas de cada territorialidad, en este caso, *pewenche y wijiche*. Con el objeto, de indagar la manera como se ha llevado a cabo este proceso, se recurre a la memoria social de las familias.

De esta manera, en cuanto a la concepción de día, se distinguen momentos y formas de observación, que se basan en el recorrido del sol y cuya finalidad es orientar la vida de las personas. En relación con el inicio de la jornada de trabajo, se manifiesta que el *wün* (amanecer) es el momento indicado para prepararse física y espiritualmente para recibir la vitalidad que trae consigo la luminosidad del sol. Los autores Alcamán y Araya (1993) señalan que es el momento oportuno para agradecer y pedir por el nuevo día. A su vez, en el discurso de los *kimches*, se plantea de la misma forma, para lograr la recepción de la fuerza de sol "...la persona se dirige hacia la salida del sol e invoca las fuerzas de la naturaleza que permiten un nuevo amanecer..." (Huenchulaf Cárdenas y Ancalaf, 2004:65). En consecuencia, a partir de lo planteado tanto por los autores señalados como por los *kimches*, el mapuche reconoce en el inicio del día un aspecto esencial para mantener el equilibrio de la vida personal, social, natural y espiritual. Por lo tanto, hacer rogativas cobra sentido, ya que se espera recibir la fuerza del sol, que comienza a producirse en el momento del día denominado *we xipalepay antü*.

En el discurso de los *kimches*, si bien no se especifican otros momentos del día, de acuerdo con Huenchulaf Cárdenas y Ancalaf (2004), se puede señalar que el día sigue un orden construido por medio de referentes de tipo cualitativo. Estos referentes organizan cada uno de los momentos del día en torno a las actividades que debe realizar la persona, pero siempre en relación con los cambios producidos en la naturaleza, por ejemplo, el momento de almorzar denominado *ragi antü*. Además, la distinción de cada momento del día se genera con formas de observación que posibilitan a los *kimches* distinguir un momento de otro, tal es el caso de observar mediante la sombra de objetos fijos (Benigar, 1978). Por consiguiente, la cultura mapuche posee todo un sistema conceptual de configuración del día. Esta concepción está vigente en la memoria social y es necesario reconocer su valor como saberes concebidos por medio de una racionalidad distinta a la del conocimiento científico occidental (Walsh, 2007). Es decir, en el discurso de los *kimches*, se presenta una forma de construcción del conocimiento por medio de una racionalidad en donde la persona es la que se integra a la dinámica natural (Alcamán y Araya 1993), sin entrar en una oposición sujeto-objeto, que es característica de la racionalidad occidental (Olórtgui, 2007).

Por su parte, la concepción de año, en el discurso de los *kimches*, establece la vigencia de formas de entender los diferentes ciclos de la naturaleza, que se vinculan con actividades que forman parte de la vida diaria. De esta manera, los códigos *walüg*, *pewü* o *pükem* se relacionan con los cambios que se producen en la naturaleza, que van marcando las diferentes estaciones en el recorrido cíclico de un *xipantu*. Es importante recalcar que, desde la concepción mapuche, estos procesos no necesariamente tienen el mismo lapso de duración que las estaciones del año invierno, primavera, verano y otoño de la concepción occidental. Benigar (1978) señala que el mapuche a través de su pensamiento demuestra más acierto y lógica que los europeos con sus estaciones rígidas. Por su parte, en relación con lo planteado por *kimches*, autores como Augusta (1991) y Huenchulaf, Cárdenas y Ancalaf (2004) señalan que el *walüg* se relaciona con la cosecha y tiene su término con el inicio del *pükem*, que se extendería hasta julio para dar paso a un nuevo ciclo con el *we xipantu*, que daría inicio al *pewü* y, así, sucesivamente. Por lo tanto, siguiendo la concepción mapuche de tiempo, el *xipantu* tendría estaciones productivas, *pewü* y *walüg*, dadoras de vida tanto para las personas como para la naturaleza, y estaciones de receso y enfriamiento, *pükem* (Ver Alcamán y Araya, 1993).

Por lo tanto, al observarse que la concepción mapuche del tiempo se construye con una racionalidad que es propia del contexto social y cultural mapuche, es necesario seguir profundizando en estos saberes y conocimientos, puesto que son parte del discurso educativo de los *kimches*. En consecuencia, la concepción de tiempo que prevalece en el conocimiento educativo mapuche debe formar parte del currículo escolar en contextos interculturales, puesto que son conocimientos que los niños y niñas mapuches necesitan revalorizar y que los no mapuches necesitan aprender y valorar.

CONCLUSIÓN

A partir de las categorías de la concepción mapuche de tiempo, se concluye que en el discurso educativo de los *kimches*, se utilizan categorías conceptuales de tiempo para las etapas del día y el año. Estas etapas, históricamente, han permitido denominar el día como *antü* y el año como *xipantu*, según la concepción que los *kimches* tienen de la vida. Por consiguiente, utilizan elementos propios para reconocer el transcurso del tiempo, basados en componentes presentes en la naturaleza. Desde esta lógica, la concepción de tiempo se construye mediante la observación del sol, su rotación y traslación, y su

trayectoria entre ciertos referentes tales como los cerros. Esta observación permite tener conocimiento de los lugares y momentos por donde el sol se moviliza, lo que, a su vez, permite establecer los ciclos que rigen la vida familiar y comunitaria.

Las diferencias en la concepción de tiempo entre los *kimches* de las territorialidades *pewenche* y *wijiche* se origina por características geográficas entre una y otra territorialidad. Es decir, los elementos referenciales que se usan en cada contexto explican la relación con las características geográficas, por ejemplo, el tiempo de veranadas (trashumancia) o la observación de cerros. No obstante, los *kimches* coinciden en el discurso en cuanto a que en ambas territorialidades se emplea el sol como referente natural y se crea un vínculo entre la observación de la naturaleza, el recorrido del sol y las épocas en que se desarrolla la agricultura (siembra y cosecha). De esta manera, se indica que los ciclos más evidentes planteados en el discurso de los *kimches*, se vinculan con el día y con el año.

En cuanto a la incorporación de la concepción de tiempo al currículum escolar, como parte de los saberes y conocimientos que están presentes en el discurso educativo de los *kimches*, se considera pertinente que se incorpore al subsector de Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural y al subsector de Educación Matemática. Se considera de esta manera, debido a que en ambos subsectores se trabaja sólo con contenidos relacionados con la noción de tiempo occidental, en consecuencia que la lógica mapuche de tiempo es diferente. Por lo tanto, es relevante hacer un cambio curricular en las escuelas que están insertas en un contexto mapuche incorporando saberes propios tales como la concepción del tiempo, con el objeto de ser un aporte para el desarrollo de una educación intercultural. En consecuencia, es posible superar la distancia epistemológica entre el conocimiento escolar y los saberes que son propios de las comunidades mapuches, para, así, establecer las condiciones de un diálogo entre saberes que se construyen con racionalidades distintas. Dentro de esta situación, es importante considerar, también, la posibilidad de que la complementariedad entre ambos saberes, al ser incorporados en los procesos educativos, no ocurra, producto de las diferencias presentes entre ambas racionalidades (mapuche y científico occidental).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBA, A. (2006) *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Editoriales Miño y Dávila.
- ALCAMÁN, S. Y ARAYA, J. (1993). *Manifestaciones culturales y religiosas del pueblo mapuche*. Temuco: Fundación Instituto Indígena, Temuco-Chile.

- ARCE, O. (2007) Tiempo y Espacio en el Tawantisuyu: Introducción a las Concepciones Espacio-Temporales de los Incas. En: *Revista Nómadas*, N° 016.
- AUGUSTA DE FRAY, J.F. (1991) *Lecturas Araucanas*. Temuco: Editorial Kushe.
- BÁEZ, F. & GÓMEZ, J. (2000) Los equilibrios del cielo y de la tierra. Cosmovisión de los Nahuas de Chicontepepec. En: *Revista Desacatos*, N° 5, 79-94.
- BENIGAR, J. (1978) *La Patagonia piensa*. Neuquén: Editorial Siringa.
- BISQUERRA, R. (2004) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- CÁRDENAS, P. (2005) Propuesta curricular intercultural: nociones de tiempo y espacio de la cultura mapuche. En: *Educación, Currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*, Pp. 73-146. Santiago de Chile: Frasis editores.
- COMBONI, S. & JUÁREZ, J. (2007) La educación en el medio indígena: ¿Modelo de neodominación o promesa de liberación? En: *El Cotidiano*, N° 146, pp. 61-72.
- DEL VALLE, C. (2004) Comunicación, espacios y migración intra-regional: Rito y oralidad como formas de contra- poder e intertextualidad. En: *Global Media Journal* en español, N° 1.
- FAIRCLOUGH, N. (1993) *Discurso y cambios social*. Cambridge-Oxford: Polityc Press, Blackwell Publishers.
- FLORESCANO, E. (2000) La visión del cosmos de los indígenas actuales. En: *Revista Desacatos*, N° 5, 79-94.
- FLICK, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- GIDDENS, A. (1999) *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Editorial Alianza.
- GIROUX, H. (2004) *Teoría y resistencia en educación*. Ciudad de México: Editorial Siglo XXI.
- GÓMEZ, J. & GÓMEZ, G. (2006) Saberes tradicionales agrícolas indígenas y campesinos: rescate, sistematización e incorporación a la IEAS. En: *Ra Ximhai*, N° 1, 97-126.
- HIROSE, J. (2007-2008) El Cuerpo y la Persona en el Espacio-Tiempo de los Mayas de los Chenes, Campeche. En: *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, N° 004, 1-30.
- HUENCHULAF, E., CÁRDENAS, P. & ANCALAF, G. (2004) Nociones de Tiempo y Espacio en la Cultura Mapuche Guía Didáctica para el Profesor Nivel Básico I. Santiago-Chile: LOM Ediciones.
- JÄGER, S. (2008) Entre las culturas: Caminos fronterizos en el análisis del discurso. En: *Discurso & Sociedad*, N° 2, 503-532.
- KEMMIS, S. (1988) *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones MORATA.
- LEFF, E. (2001) Espacio, lugar y tiempo. La reapropiación social de la naturaleza y la construcción local de la racionalidad ambiental. En: *Nueva Sociedad*, N° 175, 28-42.
- LE GOFF, J. (1991) *El orden de la memoria, el tiempo como imaginario*. Barcelona: Editorial Paidós.
- MANGA, A. (1994) Pacha: un concepto andino de espacio y tiempo. En: *Revista española de Antropología Americana*, N° 24, 155-189.
- MARION, M. (2000) Bajo la sombra de la gran ceiba: la cosmovisión de los lacandones. En: *Revista Desacatos*, N° 5, 45-56.
- MORANTE, R. (2000) El universo mesoamericano Conceptos integradores. En: *Revista Desacatos*, N° 5, 31-44.

- MONTEMAYOR, C. (2004) He venido a contradecir la cosmovisión actual de los pueblos indígenas actuales. En: *Revista Desacatos*, N° 5, 95-106.
- MONTESPERELLI, P. (2004) *Sociología de la memoria*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- OLÓRTEGUI, J. (2007) Racionalidad amazónica y racionalidad occidental. En: *Revista de Filosofía Thèmata*, N° 39, 540-544.
- OSORIO, J. (2002) *Fundamentos del análisis social*. Ciudad de México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- QUILAQUEO, D.; S. QUINTRIQUEO; D. CATRIQUIR & G. LLANQUINAO. (2002) Kimeltuwün mew amukey ta zugu: una didáctica para abordar el Conocimiento mapuche en el proceso de formación inicial en educación intercultural. Vicerrectoría Académica, Universidad Católica de Temuco, Chile.
- QUILAQUEO, D. (2007) Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural. En: *Rev. [online]* N° 29, 223-239.
- QUIVY, R., Y CAMPENHOUDT, L. (1998) *Manual de investigación en ciencias sociales*. Ciudad de México: Editorial LIMUSA-NORIEGA.
- ROMERO, H. (2004) América: simbiosis de cantos y ecuaciones. En: *Revista de Ciencias Sociales*, N° 014, 112-128.
- RUIZ, J. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Editorial Universidad de Deusto.
- SANDÍN, M. (2003) *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Editorial MCGRAWHILL/INTERAMERICANA.
- STENHOUSE, L. (1998) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- TORRES, J. (1998) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Editorial Morata.
- TREPAT, C. & COMES, P. (1998) *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- WALSH, C. (2007) ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. En: *Revista Nómadas*, 26, 102-113.

SOBRE LOS AUTORES

Oswaldo Almendra Soto es Biólogo en Gestión de Recursos Naturales de la Universidad Católica de Temuco (UCT). Es estudiante del Programa de Magíster en Planificación y Gestión Territorial, y tesista del Núcleo Milenio “Centro de Investigación de Educación en Contexto Indígena Intercultural” de la Universidad Católica de Temuco. Se desempeña como Analista de Desarrollo Urbano en la Secretaría Regional Ministerial de Vivienda y Urbanismo de La Araucanía. Comenzó su carrera en el Laboratorio de Planificación Territorial de la UCT, especializándose en Sistemas de Información Geográfica (SIG) y Análisis Geográfico-Territoriales, donde participó en la elaboración de Instrumentos de Planificación Territorial. Fue tesista de pregrado del proyecto FONDECYT 1030861 “Análisis Integrado del Borde Costero de la IX región, propuestas y criterios para la planificación ecológica de sus humedales”.

Prosperino Cárdenas Cárdenas es profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media de Castellano, Licenciado en Ciencias de la Educación, Magíster en Ciencias de la Educación con especialización en currículum. Es profesor Asociado de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Sus investigaciones se relacionan con la sistematización sobre saber y conocimiento cultural mapuche, para un currículum escolar intercultural. Es coautor del libro *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. (2005), Frasis editores, Santiago.

Marisa Censabella es investigadora adjunta del CONICET con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI) en Resistencia (Chaco), realiza estudios funcional-tipológicos de las lenguas del Gran Chaco, con foco en la morfosintaxis de la lengua toba y es profesora adjunta a cargo por concurso de la cátedra *Lingüística III* en la Facultad de Humanidades, UNNE. Vice-directora del Doctorado en Letras de dicha Facultad, en el área lingüística, creó y dirige desde el año 2004 el *Núcleo de Estudios en Lenguas Minoritarias Americanas* (NELMA) -con sede en el IIGHI- donde un equipo de diez jóvenes investigadores realizan tareas de documentación lingüística, formación de recursos humanos y transferencia en relación a aspectos tipológicos y sociolingüísticos de las lenguas habladas en el Nordeste argentino. Entre sus publicaciones se destacan *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual* (Eudeba 1999), *Derivación causativa en*

toba (en Estrada et al. Editores, Lincom 2008), capítulo *IV Chaco* del *Atlas etnográfico y sociolingüístico del Caribe* (ProeibAndes - UNICEF 2009) y editó junto a la Dra. Ana Fernández Garay el libro *Estudio fonológico de continua dialectales: mapuche y wichi* (UNLPam 2009).

Antonio E. Díaz-Fernández es Doctor en Letras por la Universidad Nacional del Sur. Licenciado en Inglés por la Universidad Nacional de Tucumán. Docente de la Universidad Nacional de Río Negro, sede Andina. Participación como investigador en proyectos de diferentes universidades: UBA (1997-2002), UNNE (2004-2007), UNLaPam (2004-2008), UNS (2002-2005, 2006-2008) y UNRN (2009-2010). Autor de libros de enseñanza del mapuzungun (1992, 1998, 2005 y 2008). Autor de capítulos en compilaciones publicadas por Universidad Católica de Chile & UBA (1998), Universidad de Buenos Aires (2002 y 2008), Universidad Nacional del Sur (2002, 2006 y e/p), Universidad Nacional de la Patagonia (2006, 2008 y e/p) y Universidad Nacional de La Pampa (2007 y 2009). Autor de artículos publicados en revistas de Chile (1992, 1994, 1996 y 1998), España (2006) y Argentina (2006). En actas de Congresos y en sitios web. Capacitador en lengua mapuche en la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe en la provincia de Chubut desde 2005. Ha participado como panelista y expositor en congresos.

César Anibal Fernández es Profesor y Doctor en Letras graduado en la Universidad Nacional de La Plata. Ha sido Profesor Titular Regular en la Universidad Nacional del Comahue en el área de Lengua de la Facultad de Ciencias de la Educación. Es miembro correspondiente por la provincia de Río Negro de la Academia Argentina de Letras. Ha trabajado en sociolingüística, análisis del discurso mapuche y educación intercultural. Evaluador en las áreas de posgrado, miembro de jurados nacionales e internacionales en lingüística y educación. Ha sido becario del gobierno español, de la Organización de Estados Americanos (OEA). Entre los libros que ha publicado se mencionan *Hablar paisano. Estudios sobre el español de la Patagonia* (2005), *Los Nombres de la Tierra Patagónica* (2003), *La Escuela Rural. Interculturalidad Mapuche* (2003), *Cuentan los Mapuches* (1995), *Relatos y Romanceadas Mapuches* (1990).

Ana Fernández Garay obtuvo su doctorado en la Universidad de París, Especialidad Ciencias del Lenguaje (1993). Actualmente se

desempeña como Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de la República Argentina. Es Profesora Titular Regular de la Cátedra de Lingüística General de la Universidad Nacional de La Pampa. Ha obtenido diversas becas, entre ellas la beca externa del CONICET (1993) y la de la Fundación John Simon Guggenheim (2001-2002). Se ha especializado en lenguas indígenas de la Patagonia: tehuelche y mapuche. Ha publicado varios libros sobre el tema, entre ellos: *El tehuelche. Una lengua en vías de extinción*, Universidad Austral de Chile (1998), *Testimonios de los últimos tehuelches. Textos originales con traducción y notas lingüístico-etnográficas*, UBA, Buenos Aires (1997), *Ranquel-Español/Español-Ranquel. Diccionario de una variedad mapuche de la Pampa (Argentina)*, (CNWS) Universidad de Leiden, Países Bajos (2001) y el *Diccionario Tehuelche-Español, índice Español-Tehuelche*, Universidad de Leiden, Países Bajos (2004).

Mauricio Huircan Cabrera es profesor de matemáticas y computación, Licenciado en Educación. Ha sido Profesor de Departamento de Matemáticas, Física y Computación de la UCT. Actualmente es Consultor experto en didáctica de las matemáticas para el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación (PEIB-MINEDUC). Ha realizado el diseño de la propuesta curricular para enseñanza de las matemáticas en escuelas con alta concentración de alumnos indígenas; Coordinador Pedagógico en el diseño de textos para el Sector de Aprendizajes del MINEDUC, NB1, NB2 y NB3, para alumnos de origen Aymara, Likan Antai y Mapuche. Responsable de la publicación del Subsector de Educación Matemática, publicación del PEIB-MINEDUC-CONADI: Orientaciones para la Contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe NB1-NB2 Contexto Mapuche y Andino.

Marisa Malvestitti es Doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires (2003). Es investigadora integrante del Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio (IIDyPCa) y docente de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Río Negro. Integra diversos proyectos de investigación radicados en la UNRN y en la UNLPam, en los que indaga sobre aspectos gramaticales, sociolingüísticos y discursivos del mapuzungun hablado en la Patagonia Norte. Ha obtenido becas de la Fundación Antorchas, del Fondo Nacional de las Artes, del Instituto Iberoamericano de Berlín

y de la Fundación John Simon Guggenheim. Ha participado como panelista y coordinadora en eventos sobre interculturalidad. Entre sus publicaciones se cuentan: *Kiñe Rakizuam. Textos mapuche de la Línea Sur* (2004), *Estudios lingüísticos y sociolingüísticos de lenguas indígenas americanas* (2007, ed. con Ana Fernández Garay), *Estudios en Lingüística y Antropología. Homenaje a Ana Gerzenstein*. (2009, comp. con Cristina Messineo y Roberto Bein), así como artículos y capítulos de libros en el país y en el extranjero.

Damaris Ximena Morales Flores es Profesora de Educación General Básica, Licenciada en Educación y Magíster en Educación Intercultural Bilingüe. Se desempeña como docente de la Línea de Práctica de la carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural. Imparte la asignatura Diversidad Cultural en Educación Parvularia. Ha realizado asesorías técnico pedagógicas en elaboración de planes y programas propios para contextos mapuches en la Novena Región. Participó en proyectos de fortalecimiento de la identidad y autoestima: “Derechos de niños Mapuche, ADI Puel Nahuelbuta” CONADI-UCT e instituciones privadas. Ha sido encargada de la sistematización en proyecto de “Confección de insumos para programas de estudio de Lengua Mapuzugun NB3-NB6” para el MINEDUC. Trabaja en la investigación “Uso de plataformas virtuales para el desarrollo de competencias en estudiantes de pedagogía”.

Fernando Peña Cortés es Doctor en Ciencias Ambientales, se desempeña actualmente como Coordinador del Laboratorio de Planificación Territorial (www.lpt.cl) y Director del Programa de Magister en Planificación y Gestión Territorial de la Universidad Católica de Temuco. Sus principales calificaciones se basan en el ámbito de Análisis y Planificación Territorial, las cuales se fundamentan sobre una vasta experiencia en estudios de este tipo, desde su desempeño en el centro EULA-Chile, de la Universidad de Concepción; y luego, en la actividad de docencia e investigación desarrollada en el Laboratorio de Planificación Territorial de la UC Temuco, unidad que cuenta con un equipo de profesionales especialistas en análisis y modelación de variables territoriales a través de herramientas GIS. Ha desarrollado importantes proyectos FONDECYT y Milenio en los cuales ha abordado la temática de los humedales en el Borde Costero de La Araucanía junto a numerosos proyectos regionales en los territorios de los Ríos, Los Lagos y La Araucanía.

Daniel Quilaqueo Rapimán es Doctor en sociología de la Universidad de Paris Sorbonne Nouvelle, en Estudios Hispánico y Latinoamericano (1993). Actualmente es Profesor Titular de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Desarrolla investigaciones para los programas Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt) e Iniciativa Científica Milenio (de Mideplan). Ha publicado artículos como “Categorización de saberes educativos mapuches mediante la Teoría Fundamentada”, *Estudios Pedagógicos* XXXIV, N° 2: 151-168, 2008; “Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural”, *Educación en revista*, Curitiba, Vol. 29, p. 213-225, 2007; “Residentes en la ciudad de Temuco: estigma del prejuicio étnico en el discurso de mapuche”. En Pilleux, M. Editor, FRASIS editores, 2005, pp. 64-113; “Representación social mapuche e imaginario social no mapuche de la discriminación percibida”, *Atenea*, 2007, pp. 81-103. Coautor de “Una tipología del discurso de discriminación percibida en mapuches de Chile”, *Revista Signos*, 41(67), 2008, pp. 279-297; Perceived discrimination amongst Mapuche people in Chile: some comparisons with Australia. *Ethnic and racial Studies*. Routledge Taylor & Francis Group, 2008, pp. 1-21.

Segundo Quintriqueo Millán es profesor de Educación Básica Intercultural, Magíster en Educación de l'Université du Québec, Canadá y Doctor en Educación de la Universidad de Extremadura en España. Es profesor asociado de la Universidad Católica de Temuco, investigador responsable del proyecto Fondecyt Iniciación N° 11075083, co-investigador de los proyectos Fondecyt Regular N° 1051039 y N° 1085293. Es investigador del Núcleo de Iniciativa Científica Milenio de Mideplan CIECII en la UC Temuco. Sus principales producciones científicas son: 1) Exploración del conocimiento sobre el parentesco como contenido educativo para un currículum intercultural; 2) Conocimiento de relación de parentesco como contenido educativo en comunidades mapuches de Chile; y 3) Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX Región de la Araucanía, Chile.

Marcela Rojas Maturana es Antropóloga y Traductora inglés-español, es titulada de la Universidad Católica de Temuco. Es docente de antropología, cultura de Chile y ciencias sociales para estudiantes técnicos profesionales de carreras de Turismo. Es profesora de inglés en Centros de Formación Técnica de la ciudad de Temuco y Pucón. Desde

sus investigaciones de pregrado se ha vinculado a la temática de educación intercultural. Actualmente es estudiante tesista del programa de Magíster en Planificación y Gestión Territorial y becaria del Núcleo Iniciativa Científica Milenio “Centro de Investigación de Educación en Contexto Indígena Intercultural” (CIECII) de la Universidad Católica de Temuco.

Héctor Torres Cuevas obtuvo su Licencia en Ciencias de la Educación en la Universidad Católica de Temuco (UCT) el año 2007. Es estudiante de Magíster en Educación, Mención Infancia Tiempos de Transformación como becario del programa Iniciativa Científica Milenio en el Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII). Participa como ayudante del proyecto Fondecyt 1085293 “Racionalidad del método educativo mapuche desde la memoria social de kimches: fundamentos para una educación intercultural” y en el del proyecto Fondef TE08I1013 “Diseño, desarrollo y validación de material educativo con soporte robótico para contextos interculturales”. Es docente part-time en las cátedras de Investigación Cualitativa y Cuantitativa en Educación en la Facultad de Educación de la UCT.