

IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS EN EL PROYECTO DE EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB) EN TRES
ESCUELAS MUNICIPALES DE TEMUCO, CHILE

by

Mohit Mehta, B.A.

A thesis submitted to the Graduate Council of
Texas State University in partial fulfillment
of the requirements for the degree of
Master of Arts
with a Major in Spanish
May 2018

Miembros del comité:

Yasmine Beale-Rivaya-Rosano, Chair

Miriam B. Echeverría

Antonio Gragera

DERECHOS RESERVADOS

por

Mohit Praful Mehta

2018

FAIR USE AND AUTHOR'S PERMISSION STATEMENT

Fair Use

This work is protected by the Copyright Laws of the United States (Public Law 94-553, section 107). Consistent with fair use as defined in the Copyright Laws, brief quotations from this material are allowed with proper acknowledgment. Use of this material for financial gain without the author's express written permission is not allowed.

Duplication Permission

As the copyright holder of this work I, Mohit Praful Mehta, authorize duplication of this work, in whole or in part, for educational or scholarly purposes only.

DEDICATORIO

A mis papás: Gracias por asegurar que nunca se perdiera nuestro idioma materno.

También a Dra. Beatriz González-Stephan que creyó en mí muchos años atrás.

RECONOCIMIENTOS

Mañumtu

Fentren mañum a los profesores, educadoras tradicionales, directores y jefes de UTP que me recibieron con harto cariño durante mi tiempo en Temuco.

Estoy agradecido a Eduardo Zerené Baumscha, Director de Educación, Departamento de Educación Municipal (DAEM), Temuco, Chile por su autorización en realizar este estudio.

Profundamente agradecido a Mg. Marlene Opazo Jorquera, Coordinadora, Programa de Educación Intercultural Bilingüe, DAEM Temuco, que ayudó en facilitar este estudio.
¡Chaltu may, lamgen!

Muchas gracias a los siguientes amigos y colegas en Temuco: Paulo Velásquez, Cristian Pacheco Huaiquifil, Jorge Eduardo Alfaro Urrutia; Karen y Claudio por darme un lugar y tanto cariño durante mi tiempo en Temuco. *¡Chaltu may pu peñi ka pu lamgen!*

También, *chaltu may* a mi *peñi*, Carlos Pacheco Huaiquifil. Te quiero mucho, *peñi*.

Quiero darle las gracias especialmente al Graduate College de Texas State University por una beca (Graduate Thesis Research Fellowship) que facilitó esta investigación.

Mi más sincero agradecimiento a los miembros del comité, Dr. Antonio Gragera y Dra. Miriam Echeverría. Además a Dr. Joaquín Rivaya-Martínez del Departamento de Historia por proporcionarme una bibliografía de la historia mapuche en Chile.

Sobre todo a Dra. Yasmine Beale-Rivaya-Rosano, por guiarme en este proceso, desde el principio hasta el final. *¡Chaltu may!*

Marichiwew!

¡Venceremos para siempre!

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
RECONOCIMIENTOS	vi
LISTA DE FIGURAS.....	ix
LISTA DE ABREVIACIONES.....	x
ABSTRACTO.....	xi
CAPÍTULO	
I. INTRODUCCIÓN	1
Terminología.....	5
II. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO.....	6
Vitalidad lingüística y desplazamiento del mapudungun	9
Historia de Educación Intercultural Bilingüe en Temuco.....	12
La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y planificación lingüística <i>de facto</i>	18
Ideologías lingüísticas en la educación bilingüe.....	23
III. METODOLOGÍA	26
Sitios, participantes y métodos: Fase I.....	29
Sitios, participantes y métodos: Fase II	29
IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	37
Fase I: La encuesta.....	37
Fase II: Estudio etnográfico	39
Ideología de estandarización.....	46
“Todos somos mapuches:” mapudungun para todos	50
¿Mapuche <i>kimün</i> o mapudungun?	51
Educadoras mapuches y no mapuches: conflictos ideológicos.....	53

V. CONCLUSIÓN.....	55
Desafíos a la implementación de EIB	57
La centralidad de la educadora en determinar políticas lingüísticas	58
Agencia y capital lingüística de las educadoras tradicionales.....	60
¿Suplantación de la transmisión intergeneracional por la escuela?	64
ANEXOS	66
OBRAS CITADAS.....	81

LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Temuco y su entorno.....	8
2. Activistas en Santiago, Chile de la organización <i>Kom Kim Mapudungunaiñ</i> abogan el reconocimiento de mapudungun como idioma oficial	10
3. El autor con educadoras tradicionales, Temuco	18
4. El libro de texto para 1 ^o Básico publicado por el MINEDUC utiliza el grafemario <i>azümchefe</i>	20
5. Asociaciones mapuches, universidades y CONADI ofrecen talleres en mapudungun	22
6. Fase II: Colegios, participantes y características	29
7. Fase II: Colegios y participantes.....	35
8. Poesía bilingüe castellano-mapudungun.....	49
9. Una educadora tradicional con <i>chaway</i> y <i>trarilonko</i>	62

LISTA DE ABREVIACIONES

Abreviación	Descripción
ACLI	Asignatura de Cultura y Lengua Indígena
CONADI	Corporación Nacional de Desarrollo Indígena
DAEM	Departamento de Educación Municipal
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
ET	Educadora tradicional
PEIB	Programa de Educación Intercultural Bilingüe
PEI	Plan Educativo Institucional
PM	Profesor(a) mentor(a)
UTP	Unidad Técnica Pedagógica

ABSTRACT

Since the period of economic liberalization in Chile in the 1990s, a series of education reforms have been passed to promote indigenous languages and cultures through bilingual education programs. Additionally, the use of Mapudungun, the language of Chile's largest indigenous minority, the Mapuche, is on the decline. Some linguists and educators indicate the centrality of the Bilingual Intercultural Education Program (*Programa de Educación Intercultural Bilingüe* or PEIB) in revitalizing the language. This thesis examines the language ideologies of ten educators across three schools implementing PEIB in Temuco, Chile. The teaching practice and articulated language ideologies of these educators index the complexities of revitalizing the language not through the traditional spaces of home, community and religious ceremony, but through new forms of mediation and reinvention.

I. INTRODUCCIÓN

“Llikakilnge pengelam mapu kewün!”

No tengas miedo de mostrar tu lengua.-Dicho mapuche

En uno de los colegios municipales más grandes de Temuco, Chile, la profesora Isabel Cañicul¹ inicia cada una de sus clases de cultura y lengua mapuche con una canción original en mapudungun. El número de hablantes del idioma indígena más prevalente en Chile está en declive e Isabel decide utilizar una pedagogía innovadora para motivar a este grupo de estudiantes de tercer grado en interesarse por el idioma. Les acompaña Angélica Manquequra, una *educadora tradicional* que viaja 30 km cada día desde su comunidad para trabajar al lado de Isabel. Como *educadora tradicional*, Angélica Manquequra no ha recibido formación pedagógica universitaria, pero tiene un conocimiento profundo del *kimün*, el saber ancestral mapuche. Angélica toca el *ñolkin* y el *kultrung*, dos instrumentos tradicionales, mientras Isabel guía a los alumnos, que consisten no solamente de niños mapuches, sino también niños de origen chileno, no mapuche, e inmigrantes de otros países latinoamericanos.

El sitio de esta escena es el “Colegio Andrés Bello” y en el año escolar 2017 está en su tercer año de implementar el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) conforme al Decreto 280 del Ministerio de Educación (MINEDUC), lo que hace obligatorio la enseñanza de un curso de cultura y lengua indígena en colegios de educación básica donde por lo menos 20% de los estudiantes son de unos de los pueblos originarios de Chile.

¹ Los nombres de los docentes y colegios han sido cambiados para la privacidad de los participantes.

Angélica, Isabel y sus dos colegas que enseñan en los grados inferiores se comprometen al trabajo nada fácil de rescatar un idioma que ha enfrentado desplazamiento y menosprecio a lo largo de la historia chilena. Los pocos estudiantes mapuches que hay en cada clase escuchan el mapudungun ocasionalmente con sus abuelos o durante ceremonias en el *lof*, pero para la gran mayoría, el programa de educación intercultural es el único contacto que tiene con la lengua.

La clase de Isabel pone de manifiesto el discurso actual de redefinir el idioma fuera de los espacios tradicionales del hogar y la comunidad. En el contexto urbano, menos de un 10% de los que se identifican como mapuche tiene competencia conversacional en mapudungun (CEP 2016). En el sector rural, es más probable que mapuches entre 10 y 29 años sean hablantes monolingües de castellano (Gundermann, Canihuan, Clavería y Faúndez, 2009). El tema del desplazamiento lingüístico en comunidades rurales y urbanas mapuches tiene más de diez años de documentación (Gianelli 2008a; Gianelli 2008b; Gundermann, et al., 2009; Lagos 2004, 2006, 2009, 2011, 2012a, 2012b, 2012c; Lagos, Rojas y Espinoza 2015; Vergara y Gundermann 2005; Wittig 2009; Zúniga 2007). Hay factores como edad y género que determinan la severidad del desplazamiento lingüístico, pero es un fenómeno presente tanto en el contexto urbano como rural, a pesar de la creencia común que el *lof* es lugar de resistencia ante la pérdida lingüística.

MINEDUC y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), en combinación con la academia mapuche, lideraron la formalización de un programa de educación intercultural bilingüe a partir de los años 90, respondiendo a la Ley Indígena (Nº 19.253) de 1996 que estableció “el uso y conservación de los idiomas indígenas,

junto al castellano en áreas de alta densidad indígena.” El sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que se ha desarrollado en Chile es tal vez el único instrumento de una planificación lingüística *de facto* para responder al desplazamiento lingüístico de los idiomas originarios de Chile (Lagos, 2013). Zúniga (2007) señalaba que el programa de EIB tenía la posibilidad de ser agente revitalizador del mapudungun, pero en la actualidad, sociolingüistas como Lagos (2013) postula que este sistema de educación bilingüe cuenta con demasiadas variables para que tenga algún efecto positivo sobre el rescate idiomático del mapudungun. Una de las variables que afecta el éxito del programa y la revitalización de este idioma indígena son las ideologías lingüísticas de las educadoras encargadas de implementar este proyecto en los colegios municipales de Chile.

Este trabajo examina las ideologías lingüísticas de diez educadores en tres colegios municipales de Temuco, Chile. Estos tres colegios, uno en el contexto rural y los otros dos en el contexto urbano, implementan el curso obligatorio de *Asignatura de Cultura y Lengua Indígena* (ACLI) con cuatro horas de programación curricular cultural y lingüística cada semana. El concepto de ideología lingüística adoptado se corresponde con la definición de Judith Irvine: “The cultural system of ideas about social and linguistic relationships, together with the loading of moral and political interests” (Irvine, 1989, p. 251).

El propósito principal del estudio es doble: entender las ideologías articuladas por el grupo de educadoras de EIB con respecto al mapudungun y castellano, y cómo se articula el discurso en mapudungun como idioma en el contexto de la enseñanza formal.

Históricamente la transmisión de mapudungun ha sido intergeneracional, pero en el presente, la enseñanza de este idioma originario en un espacio escolar implica una alteración de esquemas tradicionales a causa de la necesaria estandarización lingüística y el desarrollo de pedagogía relevante conforme a las necesidades de una generación de estudiantes mapuches sin contacto lingüístico. El proyecto de educación intercultural en el colegio urbano también requiere la participación de profesores y estudiantes no mapuches que a veces cargan el peso de una discriminación histórica contra los pueblos originarios. Por consecuencia, la articulación de ideologías lingüísticas por parte las educadoras encargadas de poner el programa en marcha tiene un impacto directo sobre el éxito de revitalizar el mapudungun.

Este estudio quiere dar respuesta a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cómo consolidan los docentes de EIB sus ideologías lingüísticas con respeto al castellano y mapudungun a la hora de enseñar el curso del *Asignatura de Cultura y Lengua Indígena (ACLI)*?
- 2) ¿Cómo interpretan los docentes de EIB las políticas lingüísticas del MINEDUC con respecto a este curso?
- 3) ¿Cómo contribuyen los docentes de EIB al proyecto de revitalización lingüística de mapudungun?

El estudio se lleva a cabo con una variedad de instrumentos (encuestas, observaciones y entrevistas) dentro de un marco etnográfico. A continuación se presenta una lista de términos que se referencian en mi estudio.

Terminología

<i>Ideología lingüística:</i>	“The cultural system of ideas about social and linguistic relationships, together with their loading of moral and political interests” (Irvine, 1989, p. 251);
<i>Actitud lingüística:</i>	El estatus, valor e importancia atribuidos a un idioma (Baker, 1992, p. 10);
<i>Revitalización lingüística:</i>	Se entiende no como el proceso de renovar el uso familiar de un idioma, sino como llevar el idioma a nuevos hablantes y usos (King, 2001, p. 26);
<i>Educación Intercultural Bilingüe (EIB):</i>	Según el Ministerio de Educación de Chile, la EIB tiene el objetivo de “contribuir a mejorar los logros de aprendizaje, a partir del fortalecimiento de la identidad étnica de las niñas y los niños de establecimiento educacionales de Educación Básica ubicados en contextos de diversidad cultural y lingüística” (MINEDUC, 2005, p. 3);
<i>Interculturalidad:</i>	“Un enfoque que permite la confrontación de saberes y conocimientos entre personas pertenecientes a esferas culturales diferentes” (Quilaqueo, 2007, p. 233).

En el siguiente capítulo detallaré la relevancia de mi estudio referente a la vitalidad lingüística de mapudungun, la historia de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile y la relación entre la ideologías lingüísticas de los docentes y su interpretación de políticas lingüísticas con respecto a la enseñanza de mapudungun.

II: CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

“Düngun meu, kimngekei küme che”

Por la palabra, se conoce la buena gente-refrán mapuche

En la actualidad hay una tendencia a pensar en la vitalidad de mapudungun en un continuo rural-urbano, un paradigma que se origina con el trabajo fundacional de Adalberto Salas (1987), “Hablar en mapuche es vivir en mapuche.” De acuerdo con este paradigma, la pérdida lingüística se hizo inevitable con el desplazamiento de los mapuche a las zonas urbanas del país. En cambio, el *lof*, el epicentro de la vida comunitaria y lugar donde se realizan las ceremonias religiosas mapuches, se ha imaginado como un lugar de resistencia cultural, capaz de resistir la castellanización de la sociedad dominante.

Es importante volver a reconsiderar este paradigma ya que estudios realizados acerca de la vitalidad lingüística de mapudungun en el ámbito rural en los últimos quince años señalan que hasta los espacios tradicionales no han podido resistir la influencia del idioma dominante. Según Salas, la vida en el urbe equivale al abandono del mapudungun porque “la lengua mapuche es altamente específica de la cultura mapuche...en otras palabras, no se puede hablar mapuche sino en interacciones ancladas en el universo indígena” (Salas, 1987, p. 30). En el presente trabajo, las educadoras mapuches encargadas de transmitir su conocimiento lingüístico están repensando este esquema tradicional, inventando nuevas maneras para utilizar el idioma en nuevos espacios y situaciones.

Los hablantes que están conscientes del desplazamiento lingüístico buscan maneras creativas para reactivar la vitalidad del idioma, reconociendo que estas nuevas normativas de uso muchas veces no corresponden con la tradición. Wittig postula que el desplazamiento implica de forma natural una reformulación de las “pautas culturales que regulan las interacciones comunicativas entre los miembros del grupo” (2009, p. 139). La sustitución de mapudungun por castellano en muchas de las funciones comunicativas no necesariamente supone su desaparición, sino requiere una reformulación creativa de uso para las necesidades actuales de los nuevos entornos. Este trabajo pretende reconsiderar el paradigma de Salas y situar a las educadoras mapuches como agentes vitales en el proyecto de crear nuevos modos de uso para el mapudungun.

Para apreciar el contexto en el cual laboran las educadoras mapuches, es menester entender la geografía lingüística de Temuco y su entorno. Mi estudio se enfoca en dos colegios urbanos dentro de la ciudad y un colegio rural en la zona periférica. Temuco es la capital de la IX Región de Chile, la Araucanía y cuenta con 262.000 habitantes, de los cuales 30.000 son de origen mapuche (INE 2002). Lo que diferencia Temuco de otras ciudades es la alta concentración de comunidades rurales mapuches en los alrededores de la ciudad (Wittig y Olate, 2016). Viendo un mapa de Temuco, se puede apreciar que el núcleo urbano está rodeado por muchas comunidades indígenas.

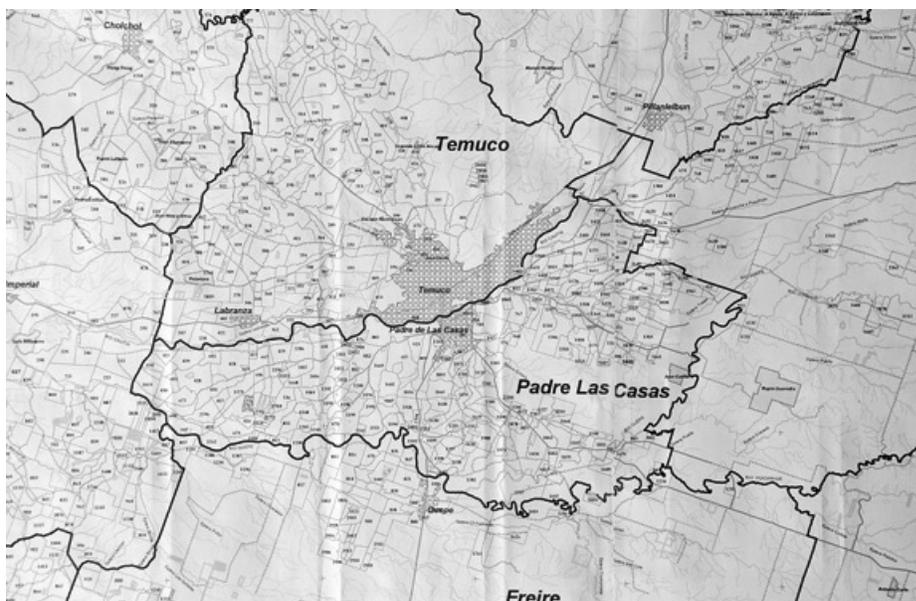


Figura 1. Temuco y su entorno. Archivo General de Asuntos Indígenas, Temuco.
Fuente: <http://argentina.indymedia.org/news/2014/08/864305.php>

Uno de los colegios del estudio, Choz Antü está una comunidad rural con una población estudiantil de casi 100% estudiantes mapuches. Como muchas de las educadoras que participaron en el presente estudio, el movimiento de gente mapuche del entorno rural al urbano, con frecuencia diaria, “implica la complejización del contexto sociolingüístico, ya que los límites estrictos entre lo urbano y lo rural se difuminan” (Wittig y Olate, 2016, p. 127). Temuco no se encuadra en las delimitaciones estrictas de la dialéctica rural-urbana propuesta por Salas ya que mucha gente mapuche habitan simultáneamente el mundo rural del *lof* y el espacio urbano de Temuco. Wittig (2009), haciendo referencia a Bengoa (1996), habla de los “migrantes de doble residencia” que participan en ambos espacios y desarrollan un repertorio lingüístico para comunicarse efectivamente en ambos contextos sociogeográficos. Yo planteo que las educadoras del presente estudio no solamente manejan una situación diglósica con facilidad, sino también aportan un capital vital con respecto al deterioro lingüístico. Por ende, son agentes que cargan un poder singular en el proyecto de revitalización lingüística.

Otro factor importante que debo señalar es que las zonas en las periferias de Temuco tiene una proporción más alta de hablantes competentes de mapudungun en comparación a otras áreas con presencia mapuche (Gundermann et al., 2009). Algunas de las educadoras en el presente estudio vienen directamente de su *lof* en las afueras de Temuco para dar clases en la ciudad, y todas mantienen un fuerte enlace con su comunidad de origen, viajando los fines de semana para participar en ceremonias y actividades socioculturales. Una de las *kimeltuchefe* expresa lo siguiente: “Yo vivo como mapuche, pero por circunstancias de la vida, yo vivo en la ciudad. Pero el fin de semana voy al campo” (Isabel Cañicul, entrevista personal, 3 de noviembre, 2017). Como Isabel, las educadoras viven vidas que entrecruzan espacios rurales y urbanos, y como hablantes altamente competentes en mapudungun, contribuyen tanto al mantenimiento de mapudungun en el *lof* como a la transmisión del idioma a una nueva generación de hablantes en espacios donde su uso en previas décadas estaba teñido de prejuicio. En adelante se explica con más profundidad el contexto histórico del desplazamiento lingüístico de mapudungun.

Vitalidad lingüística y desplazamiento de mapudungun

A partir de los 1930s, a causa del desarrollo desigual y en la concentración económica en centros de poder político, hubo un gradual éxodo de mapuche a las ciudades grandes: Santiago, Concepción y Temuco (Lagos y Rojas, 2014). En la actualidad, dos de cada tres mapuche en Chile residen en estas ciudades (INE 2013). La migración en escala masiva corresponde con la fuerza hegemónica de castellanización y, por lo tanto, el uso de mapudungun es reducido al hogar y la vida comunitaria de las

nuevas asociaciones culturales de mapuche establecidas en las ciudades. Todas las educadoras mencionan en las entrevistas que sintieron burla y discriminación por usar mapudungun entre chilenos en la ciudad.

En la actualidad, activistas, intelectuales y organizaciones culturales mapuches en las ciudades están liderando el movimiento de reetnificación² y promoviendo la revitalización del idioma por medio de talleres, clases informales y eventos culturales (Wittig, 2009). A pesar de estos notables esfuerzos, el alto nivel simbólico asociado con el idioma no corresponde con el incremento en número de hablantes o la vitalidad del idioma (Gianelli, 2008b; Gundermann, 2005; Gundermann et al, 2009; Zúniga, 2007). Zúniga declara que la vitalidad del idioma está cada vez más en peligro: “[el mapudungun] está siendo abandonada por un número sustancial de sus hablantes” (2007, p. 22).



Figura 2. Activistas en Santiago, Chile de la organización *Kom Kim Mapudunguaiñ* abogan el reconocimiento de mapudungun como idioma oficial. Fuente: *Kom Kim Mapudunguaiñ*.

² La reetnificación refiere al rescate cultural y lingüístico por los mapuche urbanos, que durante los últimos 50 años, han experimentado un ritmo acelerado de pérdida lingüística y supresión cultural debido a políticas del Estado chileno.

Wittig afirma la desconexión entre la importancia simbólica del mapudungun con la falta de competencia entre los hablantes (2009). La falta de transmisión intergeneracional y el debate ideológico del purismo v. renovación lingüística son dos de los desafíos a la revitalización de mapudungun en el entorno urbano (Wittig, 2009). Como demuestra este estudio, las educadoras mapuche son muchas veces la única fuente de contacto idiomático para los estudiantes. Muy pocos tienen un conocimiento receptivo y la gran mayoría no posee ninguna competencia previa. Curiosamente, las educadoras se comprometen a la enseñanza de mapudungun en las escuelas, pero muchas veces no hablan en mapudungun con sus propios hijos en el hogar.

Algunos investigadores sostienen que comunidades rurales mapuches han podido resistir la fuerza asimiladora del castellano (Gundermann et al., 2009). Como sugieren Durán y Quidel (2007), el *lof* ha sido un espacio de resistencia y perseverancia en contra de la cultura e idioma hegemónica. De acuerdo con este postulado, los lugares donde la cultura mapuche se preserva también deben asegurar el mantenimiento lingüístico. A pesar de esto, un cuerpo de investigación señala que el desplazamiento también está ocurriendo en las comunidades rurales. Estudios recientes confirman un brecha de competencia lingüística entre hablantes mayores y generaciones jóvenes (Gundermann et al, 2009; Gianelli, 2007). Según Gianelli, es más probable que las mujeres con edad superior a los 55 años conversen en mapudungun, mientras que sus coetáneos masculinos y gente joven utilizan de forma desproporcionada el castellano. La migración masiva y envejecimiento de la generación de hablantes monolingües son otras causas para tomar en cuenta. En resumen, el desplazamiento lingüístico es un fenómeno que no se limita al mapuche urbano. Está cada vez más presente en el *lof*.

Dado el pronóstico poco alentador de la vitalidad lingüística del mapudungun, el labor de las educadoras asume una importancia inestimable, considerando también que el idioma es un elemento altamente simbólico en la lucha de derechos políticos y culturales del pueblo mapuche (Duran y Quidel, 2007; Wittig, 2009). Wittig, usando el ejemplo de Albó (1998), que destaca el uso de aimara y quechua en Bolivia en la radiodifusión, un medio que antes era dominado exclusivamente por el idioma nacional, señala la ‘invocación cultural’ del mapudungun en el presente como acto de resistencia cultural que caracteriza los movimientos amerindios (2009, p. 140). Yo sostengo que la inserción de mapudungun en los colegios puede considerarse un acto de resistencia cultural; las educadoras mapuches, que han experimentado prejuicio por el uso de su idioma, la discriminación en espacios públicos y el desalojo cultural, ahora están repensando la renovación lingüística basada en una visión innovadora. Esta reformulación presume un alejamiento de las formas de transmisión tradicional (oralidad, intergeneracional) y una ruptura con el contexto cultural habitual (la familia y el *lof*).

Historia de Educación Intercultural Bilingüe en Temuco

Dado los cambios mencionados en las practicas lingüísticas de las comunidades mapuches rurales y urbanas, el ímpetu de renovación de mapudungun descansa en otros agentes. En Chile, un programa bastante nuevo de educación intercultural bilingüe pretende lograr “el reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas” (Artículo 28, Ley Indígena N° 19.253). Conforme al Decreto 280 de 2008, y con respeto a las escuelas con una presencia indígena mayor de 20%, siendo de origen quechua, mapuche, aimara o rapa nui, los pueblos originarios con las poblaciones más

grandes en Chile, se oficializa un curso obligatorio, “Asignatura de Cultura y Lengua Indígena” (ACLI)” en escuelas primarias. Esto posibilita que la escuela sea una escena de revitalización lingüística como plantea Zúniga: “El Ministerio de Educación tiene parte de la responsabilidad de los recursos necesarios para, a través de su programa de educación intercultural bilingüe, ayudar a revitalizar la lengua mapuche” (2007, p. 14). En esta sección exploramos en breve la evolución del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, sobre todo en el municipio de Temuco y sus implicaciones en el proyecto de revitalización lingüística.

En principio, se debe entender el trasfondo sociopolítico de Temuco y la Araucanía para entender la evolución del PEIB en el presente. Temuco, la capital de la Novena Región de Chile, la Araucanía, es, junto con otras regiones cercanas, el sitio de un conflicto territorial, originándose en la incursión miliar por parte del Estado chileno en tierras autónomas mapuches en el Siglo XIX. La llamada “pacificación de la Araucanía” de 1862-1888 tiene una resonancia activa en la memoria colectiva del pueblo mapuche, ya que resultó en un despojo extraordinario de territorio, reduciendo las áreas mapuches de 10 millones a 500.000 hectáreas (Bocarra, 2007, p. 264). Como indica Bocarra, el objetivo de esa campaña militar era “desde ahora conquistar el territorio aún libre, fijar las poblaciones indígenas en reservas, despejar terrenos para los nuevos colonos e incentivar la explotación “racional” del suelo” (p 263).

La colonización militar en el Wallmapu, el territorio histórico del pueblo mapuche, dio inicio a más de un siglo de políticas de represión e integración forzada. El discurso político actual se centra en el “conflicto mapuche.” Se debate la legalidad de la Legislación Antiterrorista, un vestigio de la dictadura de Pinochet y pasada en 1984 que

todavía sigue vigente con enmiendas menores (Ministerio del Interior). No pasa un día en Temuco sin recibir noticias de presos políticos en huelga de hambre y de acusaciones hechas por compañías forestales y de los descendientes de colonos chilenos de origen europeo que demandan a individuos mapuches por supuestos ataques a propiedad privada (algunos creen que estos ataques son montajes del estado para ganar el apoyo popular en contra del pueblo mapuche). En 2017, la presidenta de Chile, Michelle Bachelet pidió perdón “por los errores y horrores” cometidos al pueblo mapuche (Montes, 2017). Como no es de sorprender, no se ve una resolución inminente a las tensiones entre el pueblo mapuche y la sociedad chilena dominante.

La escolarización fue un elemento clave en la integración forzada del pueblo mapuche a partir del Siglo XIX. En las reducciones de tierras que designó el estado chileno para repoblar a los mapuche desalojados de sus territorios patrimoniales, se crearon centros escolares donde se impuso el lenguaje castellano y la cultura occidental, así asegurando la homogenización del pueblo chileno por medio del dominio cultural y lingüístico sobre el grupo minoritario (Bocarra, 2007, p.265). El establecimiento de “escuelas de indios,” junto con la evangelización, sirvió como instrumento de dominación que “permitían al colonizador no solamente estar de conocimiento de lo que sucedía al interior del territorio que estaba más allá de la frontera, sino que además, operar en las mentalidades de los indígenas” (Quintriqueo, Quilaqueo, Carrión y Riquelme, 2014, p. 204). Las educadoras mapuches en mi estudio hablan de la experiencia del choque cultural y lingüístico que sintieron al entrar al colegio chileno:

“Yo... como me costó estudiar... y como llegué a estudiar... y como... la discriminación que hubo... disculpe que cuento esto porque me entiende... yo sufrí mucho, pero sin embargo yo seguí estudiando” (“Rosario Millapán,” 10 de noviembre de 2017, entrevista personal).

Wittig (2009) concuerda en que la educación básica presenta “ [una] experiencia de desarraigo de la cultura y la lengua mapuche que un hablante vincula directamente con su ingreso a la educación formal.”

La colonización del territorio mapuche dio raíz a la migración masiva hacia las ciudades para buscar oportunidades económicas. En ciudades como Santiago y Concepción los nuevos migrantes se encontraron marginados, con un acceso inequitativo a servicios de salud y educación. Hoy el 65% de la población mapuche vive en espacios urbanos, y en sectores con menor índice socioeconómico (Lagos, 2006, p. 71-73).

Además es imprescindible notar la sistematización de la lengua mapudungun que ocurrió paralelamente con la asimilación cultural y lingüística del pueblo mapuche. El idioma fue apropiado para fines evangélicos (Quilaqueo, 2007, p. 63). Un idioma con una larga historia de oralidad fue, de repente, codificado y adaptado por proselitistas católicos y protestantes, así desplazando el uso tradicional del idioma. Como parte de este proceso de evangelización, se desaloja el conocimiento ancestral (*kimün*) y la transmisión de conocimiento ancestral (*kimeltuwün*) por medio de los portadores de conocimiento social, cultural y educativo (*kimche*) (p. 61).

A partir de 1993, el estado comienza a revertir la política oficial con respeto a los pueblos originarios, dando lugar a un sistema educativo que abre espacios a la interculturalidad y multilingüismo. Con la Ley Indígena, N°. 19.253, el Estado chileno responde a un creciente movimiento indigenista dentro del país, lo que también refleja el proceso de democratización tras la dictadura militar. Esta ley impulsa un discurso nacional de identidad e inclusión de pueblos originarios en todos los sectores

institucionales (Quintriqueo et al., 2014, p. 207). En cuanto a los idiomas originarias y nuevos sistemas educativas, la Ley Indígena señala lo siguiente:

“Artículo 28.- El reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas contemplará:

a) El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al castellano en las áreas de alta densidad indígena;

b) El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente” (Ministerio de Planificación y Cooperación).

El Artículo 28 es significativo porque representa el primer esfuerzo estatal que hace mención a la diversidad lingüística de Chile, algo que carece de la protección constitucional de pueblos e idiomas originarios que existe en otros países latinoamericanos (Lagos, 2013, p 74). La Ley 19.253 además pone en movimiento los pasos necesarios para la formación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), lo que implementa conjuntamente con el Ministerio de Educación un nuevo alcance educativo para comunidades indígenas—el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). La PEIB comienza como experimento piloto en comunidades con presencia significativa de población indígena con el apoyo de cinco universidades regionales que, a su vez, inician la capacitación de profesores indígenas y el fomento de estrategias pertinentes a la diversidad cultural y lingüística de los alumnos indígenas.

Una segunda fase de implementación del programa EIB ocurre entre 2000 y 2004. Durante este periodo el programa se expande a 230 escuelas en todo Chile donde hay presencia indígena, no solamente en comunidades mapuches, sino también aimara, quechua y rapa nui. Finalmente, después de un periodo de consolidación entre los varios actores del Programa del EIB, el Decreto 280 del Ministerio de Educación de 2009

establece formalmente el Sector de Lengua Indígena (SLI) en cada instituto escolar que cuenta con 50% de población indígena o mayor. En 2013 el Decreto 280 es modificado para incluir todos los institutos escolares con 20% de alumnado de ascendencia indígena, así abriendo el programa a colegios urbanos.

Desde el principio, algunos críticos han considerado que el PEIB nunca fue diseñada con el objetivo de resucitar el mapudungun, sino como forma de educación remediadora. Según Quintrileo, Yañez y Valenzuela (2013), el establecimiento del programa PEIB no fue motivado por el deseo de fomentar la pluralidad lingüística o reconocimiento de diferentes epistemologías educativas, sino como manera de responder a una necesidad de modernizar el sistema educativa de Chile, mejorar la calidad de enseñanza, abarcar la falta de equidad, y enfrentar la competitividad económica (p. 46). Lagos (2013) opina que la PEIB destaca las divisiones económicas existentes entre los pueblos indígenas y la sociedad nacional y es, en su esencia, un programa asistencialista: “En otras palabras, en su origen, no es un programa generado para revitalizar las lenguas indígenas, sino para instalar una suerte de educación compensatoria para indígenas tendiente a mejorar su rendimiento y posibilidad de ascenso social” (p. 74).

No obstante, el Departamento de Educación Municipal (DAEM) de Temuco, reconociendo la importancia de tomar las políticas educativas mandatadas por el MINEDUC como oportunidad de responder a las necesidades culturales de la población mapuche urbana y semiurbana, ha implementado el programa desde los años 90. En el presente, al nivel de educación primaria (parvulario y grados 1-8), 20 profesores capacitados en educación intercultural trabajan conjuntamente con 10 profesores mentores (PM) y 22 educadoras tradicionales (ET) en 11 escuelas rurales y 17

establecimientos municipales urbanos (Opazo y Huentemil, 2017). La incorporación del curso (ACLI) es obligatorio solamente al nivel de la educación básica. Sin embargo, el DAEM de Temuco se ha comprometido a expandir el programa de Educación Intercultural Bilingüe en forma de taller en 6 liceos de educación secundaria, 15 institutos parvularios y 6 salas cunas y jardines infantiles. Así, Temuco es uno de los sitios de EIB más relevantes en Chile.



Figura 3. El autor con educadoras tradicionales en Temuco. 21 de noviembre de 2017.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y planificación lingüística *de facto*

La planificación lingüística se refiere a las iniciativas formales por instituciones gubernamentales, academias e individuos en regular el uso, leyes, distribución, prácticas, estructura y función de idiomas (Kaplan y Baldauf, 1997; Liddicoat y Baldauf, 2008). A diferencia de Canadá, México y Bolivia, que han desarrollado varios proyectos para fomentar el uso de idiomas indígenas en retroceso, en Chile ha habido pocos esfuerzos de entablar una planificación lingüística referente al mapudungun (Lagos y Espinoza, 2013). En ausencia de esta, la interpretación de políticas lingüísticas son determinadas por otros actores, en este caso, las educadoras.

Lago y Espinoza detalla que las primeras iniciativas que se pueden considerar como una planificación lingüística de mapudungun datan de los años 80, en el siglo XX. Con la migración a Santiago y otras ciudades, el surgimiento de asociaciones mapuche en el entorno urbano que comienzan a reclamar para derechos culturales, y la redefinición por parte del “mapuche urbano” de lo que significa ser mapuche, comienzan los primeros pasos de una planificación lingüística formal (Lagos y Espinoza, 2013, p. 56-59).

Una de las áreas que muchas veces toma precedencia en el discurso de planificación lingüística es “la planificación de corpus,” o “intervenciones en la forma de la lengua, es decir, cambios internos en el sistema lingüístico” (Kaplan y Baldauf 1997, citado en Lagos y Espinoza, 2013, p 49). Tocante al mapudungun, un idioma que antes de la llegada de colonizadores europeos se caracterizaba por la oralidad, hay un debate acerca de la manera más adecuada para formular un grafemario unificado. En los 1980s, grupos de académicos iniciaron el desarrollo de un sistema de escritura, pensando que esto era el elemento más urgente que pudiera asegurar la vitalidad de mapudungun en la sociedad chilena moderna (p. 58). “De esta manera, surgía un primer intento de planificación lingüística, en su sentido estricto” (p. 58). Los primeros esfuerzos resultaron no conclusivos, ya que había diferencias internas, sobre todo con la pronunciación.

Por mi parte, argumento que el decidir un grafemario unificado, lo que representa un proceso de estandarización del idioma, resulta ser una de las primeras instancias que pone en relieve el conflicto de ideologías lingüísticas en la historia moderna de mapudungun. Hoy en día existen por lo menos siete sistemas de escritura, lo que incluye el alfabeto “unificado o académico,” que es una síntesis de las propuestas de María Catrileo y Adalberto Salas; “el grafemario Raguileo” de Anselmo Raguileo; y “el

grafemario *azümchefe*,” oficializado por los institutos gubernamentales y utilizados en los libros de texto de mapudungun y otras publicaciones del MINEDUC.



Figura 4. El libro de texto para 1º Básico publicado por el MINEDUC utiliza el grafemario *azümchefe*. Fuente: MINEDUC Chile/Editorial Pehuén.

Lagos y Espinoza argumentan que “por más de 30 años variadas organizaciones mapuches han gastado mucho tiempo en sus reuniones y congresos tratando de alcanzar acuerdos sobre la mejor manera estandarizada para escribir en mapudungun” (2013, p 59). De hecho, el tema de la estandarización del idioma y la adaptación del grafemario *azümchefe* por el MINEDUC surgió como punto de reflexión en mis entrevistas con las educadoras. Aparte de los libros de texto de mapudungun del MINEDUC, este mismo grafemario es usado en las oficinas gubernamentales y muchas veces resulta extraño a los hablantes mismos. Al preguntar una de las educadoras tradicionales acerca de su opinión referente a la estandarización del idioma, ella respondió:

“...cambia mucho la escritura...de la cual uno habla. Y eso hace que se confunda uno porque...éste yo no puedo leer, porque hay varios textos, no es uno solo, son varios. Entonces, uno...o sea...no sabe cómo leerlo. En cambio, si yo hablo, voy a estar diciendo lo mismo que dice el texto, pero de otra forma...se escucha fonética...es otra la pronunciación” (Raia Huenuman, Educadora Tradicional, “Colegio Andrés Bello, Entrevista personal, 2 de noviembre, 2017).

El debate sobre qué grafemario usar representa un punto de desacuerdo entre los intelectuales mapuches mismos y también entre estos y las educadoras encargadas de transmitir la lengua en las escuelas. El proceso de estandarización no toma en cuenta el conocimiento tradicional de los *kimeltuchefe* (Lagos y Espinoza, 2013). Sin embargo, yo sostengo que la educadora mapuche ejerce su propia agencia, reinterpretando implícitamente estas políticas lingüísticas y definiéndolas para el contexto particular de su región, colegio y aula. De acuerdo con este punto, Lagos y Espinoza (2013) sostienen que las educadoras y hablantes en las comunidades mismas son los especialistas, no los lingüísticos (p. 61-62).

Aparte del movimiento para sistematizar el grafemario, otros asuntos de planificación lingüística incluyen el deseo de instalar una academia de mapudungun, siguiendo el modelo de academias de la lengua como la Real Academia Castellana. Lagos y Espinoza (2013) opinan que estos esfuerzos buscan establecer un equilibrio en la situación de contacto lingüístico entre castellano y mapudungun, pero al mismo tiempo, no toman en cuenta “Una conceptualización de la planificación lingüística como una práctica compleja” (p. 64). Las decisiones de planificación están estrechamente vinculadas con una historia de contacto largo y complejo y enmarcado en la lucha política y reivindicación cultural del pueblo mapuche. Además, el énfasis del académico mapuche en estandarizar el idioma o regular su uso por medio de una academia señala una proclividad hacia el tradicionalismo y pureza lingüística. Las educadoras participantes en

el presente estudio muestran ideologías que contrastan con el purismo lingüístico, lo que se detallará en el Capítulo IV.

Además, los esfuerzos de planificación lingüística no han conceptualizado a los talleres de mapudungun ni el PEIB como parte de la planificación lingüística referente a la revitalización de mapudungun. Agregado a esto, el MINEDUC y CONADI, según Lagos (2013), no supervisan el programa de EIB en los colegios (p. 78). Este hecho puede ser contraproducente, pero también permite que la educadora mapuche tenga libertad en hacer decisiones lingüísticas que correspondan con la necesidad de su comunidad de hablantes.



Figura 5. Asociaciones mapuches, universidades y CONADI ofrecen talleres en mapudungun. Este taller está organizado por la Facultad de Pedagogía en Castellano y Comunicación en la Universidad de la Frontera, Temuco. 5 de octubre de 2017.

En fin, con la ausencia de una planificación lingüística nacional o protección constitucional de idiomas minoritarios como es el caso de otros países latinoamericanos, las políticas y decretos en torno a la EIB se convierten en las políticas *de facto* acerca de la preservación y mantenimiento de los idiomas originarios de Chile. Una pregunta central en este estudio es cómo las educadoras manejan esta ambigüedad.

Ideologías lingüísticas en la educación bilingüe

Considerando que el mapuche desplazado al contexto urbano está en el proceso de redefinir el uso de mapudungun al nuevo contexto sociocultural, y dado la falta de transmisión intergeneracional y el desplazamiento lingüístico, nuevas agencias de reproducción, como la escuela, cobran una considerable importancia (Lagos, 2013). La percepción de la escuela y los educadores, tanto mapuche como no mapuche, en torno a las políticas educativas del PEIB, tiene una implicación directa en el éxito del programa, y por ende, en la revitalización del idioma. En la actualidad, con la reciente incorporación del curso obligatorio *Asignatura de Cultura y Lengua Indígena (ACLI)*, las ideologías con respecto al bilingüismo, la vitalidad del mapudungun, la reivindicación de derechos culturales, etc., constituyen un punto principal de debate. Los educadores responsables de instruir el curso obligatorio de ACLI por cuatro horas a la semana a veces articulan ideas contrastivas, indicando que una política lingüística que emana de un nivel superior (El Ministerio de Educación) se somete a un proceso de interpretación y negociación por los docentes apoderados de dictar el curso.

Recordamos que la incorporación de este curso a partir de 2010 en escuelas con 20% de población indígena, y en 2014, en las con 49% o mayor, implicó cambios al plan de estudios. Para acomodar las cuatro horas semanales de cultura y lengua mapuche, se modificó el número de horas en ciencias, historia e inglés. Como indica este estudio, no todas las educadoras estaban a favor de este cambio; su preocupación que las horas obligatorias en mapudungun implicarían menos horas en inglés es de relevancia particular ya que resaltan sus ideologías lingüísticas.

Mi estudio se apoya en el concepto de ideologías lingüísticas teorizado por Judith Irvine, “the cultural system of ideas about social and linguistic relationships, together with their loading of moral and political interests” (1989, p. 251) y Paul Kroskrity, “beliefs, or feelings, about languages used in their social worlds” (2004, p. 498).

En las escuelas como nuevos espacios de revitalización lingüística, la educadora tiene una posición vital de interpretación e implementación de las políticas lingüísticas con respeto al mapudungun. Por cierto, Lagos (2013) denota que uno de los desafíos de PEIB es la falta de supervisión por parte de las agencias impulsadoras de la Ley Indígena y Decreto 280 (CONADI y MINEDUC): “ambas instituciones mantienen una escasa supervisión sobre los Programas y su implementación...” (p. 78). El Departamento Municipal de Educación (DAEM) de Temuco, que pone en marcha los planes educativos del MINEDUC, ofrece talleres de capacitación y recursos en forma de libros y herramientas didácticas (en adición a la programación curricular oficial y a los libros de textos proporcionados por el MINEDUC), pero, aparte de esto, parece dar bastante libertad a las educadoras para interpretar e implementar los cursos y talleres de lengua y cultura mapuche.

Además, dado que el discurso de planificación y revitalización lingüística es dominado por los intelectuales mapuches que establecen normas de enseñanza en concierto con el MINEDUC (Rojas, Lagos y Espinoza, 2013), las decisiones lingüísticas que toman la educadora mapuche en su clase de ACLI, respaldan o rechazan las ideologías dominantes. Recinto (1996) utiliza la metáfora de una cebolla con varias capas para describir los niveles de políticas de planificación lingüística. En el caso del programa de EIB, el MINEDUC establece el plan de estudio para la *Asignatura de*

Cultura y Lengua Indígena y el Departamento de Educación Municipal (DAEM) gestiona el programa de EIB con la distribución de recursos materiales y humanos. Sin embargo, son las *kimeltuchefe*, el centro metafórico de la “cebolla,” quienes deciden cómo interpretar los objetivos de enseñanza, qué aspectos del curso enfatizar, cuáles dimensiones del mapudungun transmitir a los estudiantes, sobre muchas otras decisiones al nivel local. En el Capítulo IV, veremos como las *kimeltuchefe* rechazan las ideologías lingüísticas dominantes, dando espacio para reinventar el uso de mapudungun en nuevos contextos.

III: METODOLOGÍA

“*Mapu mew iñchiñ tan ngen-ngenküelaiñ, inchiñ may ta mapu ngeiñ.*”

La tierra no es nuestra. Nosotros somos de la tierra.

Este estudio considera el aula como espacio donde la ideología de las educadoras tiene una repercusión directa sobre su interpretación de políticas lingüísticas (García y Menken, 2010). Considera además que el acto de enseñar una lengua minoritaria, mapudungun, con estatus inferior al idioma dominante, castellano, pone en relieve las actitudes lingüísticas de todos los actores participantes: educadoras, estudiantes, familias y administración. Cabe enfatizarse de nuevo que, dado el estado actual del mapudungun como lengua amenazada, las ideologías manifestadas en el aula tienen una consecuencia inmediata sobre la revitalización de mapudungun.

Este estudio tiene un marco etnográfico específico y recurre a una variedad de medidas (cuestionarios, entrevistas y observaciones) para llegar a entender mejor la interacción entre ideologías lingüísticas y prácticas pedagógicas en la *Asignatura de Lengua y Cultura Indígena*. El estudio se llevó a cabo en dos fases. En la primera parte, la coordinadora de EIB invitó la colaboración de los 20 profesores de EIB y 10 profesores mentores (PM) empleados por el DAEM, solicitando su participación en un breve cuestionario, el cual fue distribuido por vías digitales usando el plataforma *Google Forms*. La solicitud se realizó por correo electrónico y fue acompañado por un formulario de consentimiento informado, lo que fue aprobado previamente por el comité de IRB de la universidad (vea Anexo 1). La segunda fase del estudio consistió en entrevistas semiestructuradas con diez docentes (5 ET; 3 profesores de EIB; 2 PM) y observaciones

en clases de ACLI en tres colegios implementando el programa bilingüe en el contexto mapuche.

Para esta segunda fase, la coordinadora de EIB sugirió tres colegios, uno rural y dos urbanos. La selección se hizo en función de la posible voluntad de los directores a colaborar y también por las siguientes características: el Colegio Choz Antü es uno de los más grandes en el sector rural y lleva casi 20 años promoviendo la interculturalidad; el Colegio Copihue incorpora el modelo de “dupla pedagógica,” en el cual los 10 profesores de aula (de 1° a 6° grados), llamados “profesores mentores,” colaboran con educadoras tradicionales; y el Colegio Andrés Bello, uno de los institutos educativos urbanos más grandes en Temuco, con una población estudiantil diversa, representando niños mapuches, no mapuches e inmigrantes de otros países latinoamericanos.

La coordinadora de EIB y yo nos reunimos con el/la directora/a y jefe de UTP³ de cada institución, identificando diez docentes para participar en esta fase: tres profesores de EIB que han recibido pedagogía formal en interculturalidad; cinco educadoras tradicionales (ET) sin formación universitaria, pero con el aporte no menos significativo de *kimün* mapuche; y dos profesoras mentoras (PM), las únicas no mapuches entre el grupo. Las PM no son egresadas de programas universitarias de educación intercultural bilingüe, pero han participado en capacitaciones de interculturalidad y expresaron una alta disposición para trabajar con una educadora tradicional en el arreglo de “dupla pedagógica.” En la dupla, la profesora mentora aporte la gestión de clase y otras

³ El/la jefe de UTP (Unidad Técnico Pedagógica) es responsable para la planificación, distribución de horarios, evaluaciones, etc. Conjuntamente con el/la director(a) del colegio, la jefe de UTP tiene bastante influencia en la implementación de PEIB. Un futuro estudio (ya que no existe en la literatura), debería tratarse de las ideologías lingüísticas de los/las director(as) y jefe(as) de UTP.

consideraciones pedagógicas, permitiendo que la educadora tradicional comparta su *mapuche kimün*.

Todos los participantes, con la excepción de un profesor, son mujeres entre 30 a 57 años. El autor tuvo una reunión inicial con cada docente, explicando su compromiso con el estudio: una entrevista y cuatro observaciones formales, y compartiendo los formularios de consentimiento autorizados por el comité de IRB de la universidad (vea Anexo 2).

Considero de suma importancia la inclusión de las educadoras tradicionales en mi estudio porque, en vez de reconocer sus contribuciones, muchas veces están marginalizadas en el proyecto de educación intercultural porque no cuentan con formación universitaria (Lagos, 2013). Cada una de las ET consideraba que su competencia en mapudungun era alta, un rasgo que se debería tomar en cuenta considerando que en un contexto de desplazamiento lingüístico el aporte de hablantes aptas como ellas es incalculable. En dos colegios, las ET apoyaban los profesores de EIB con la instrucción. En el Colegio Copihue, donde las dos ET forman “duplas pedagógicas” con docentes no mapuches, sin su presencia, la implementación del programa de EIB no hubiera sido posible.

En este trabajo, no hago una distinción entre las cinco ET y los tres profesores de EIB, ya que cada uno de estos docentes mapuches está involucrado en la transmisión de la lengua. Considero aparte a las dos profesoras mentoras, quienes, por no ser mapuches ni hablantes de mapudungun, tienen una relación completamente diferente con la lengua y la cultura, lo que se detallará en el siguiente capítulo.

Sitios, participantes y métodos: Fase I

En la primera fase del estudio se invitó la participación de todos las ET, profesores de EIB y profesores mentores participando en la entrega de EIB por medio del DAEM de Temuco a responder a un breve cuestionario con veintiuna preguntas (ver Anexos 2 y 3). En el cuestionario, diez preguntas eran de carácter demográfico y once fueron diseñadas para obtener las prácticas y actitudes lingüísticas de esta comunidad de profesionales (Wray, Trott, Bloomer, Reay y Butler, 1998). De los 38 docentes, doce ($n=12$) respondieron a nuestra solicitud. El cuestionario fue distribuido por vías digitales; Al obtener los resultados, se hizo un análisis temático de las respuestas (Mirriam y Tisdell, 2015).

Sitios, participantes y métodos. Fase II

La segunda fase del estudio se centró en un estudio cualitativo con marco etnográfico con los diez docentes identificados en los tres colegios.

Colegio participante	Matrícula en 2017	Distribución del PEIB en el año escolar 2017	Equipo del PEIB en el año escolar 2017
Colegio Copihue (urbano)	416	<ul style="list-style-type: none">• 1°-6° (Curso <i>ACLI</i>)• Pre-básica (taller)	<ul style="list-style-type: none">• 2 educadoras tradicionales• 10 profesores mentores
Colegio Andrés Bello (urbano)	1050	<ul style="list-style-type: none">• 1°-3° (Curso <i>ACLI</i>).• Pre-básica (taller)	<ul style="list-style-type: none">• 2 educadoras tradicionales• 2 profesores de EIB
Colegio Choz Antü (rural)	340	<ul style="list-style-type: none">• 1°-6° (Curso <i>ACLI</i>).• Pre-básica (taller).• 7°-8° (taller).	<ul style="list-style-type: none">• 1 educadora tradicional• 1 profesora de EIB

Figura 6. Fase II: Colegios participantes y características.

A continuación se describe cada uno de los colegios y los docentes participantes.

Colegio Choz Antü. Este colegio es uno de los más grandes en el sector rural de Temuco, sirve una población estudiantil de 340 alumnos, de pre-básica a 8^o grado y se encuentra en las afueras rurales de la ciudad. El *lof* en el territorio adyacente colabora con actividades culturales como *nguillatunes*, *palín*, *misawün*, etc. (PEI, Colegio Choz Antü). Cuentan con 28 miembros de personal, de los cuales ocho son docentes de aula. 92% de los estudiantes son de origen mapuche. Choz Antü es uno de los colegios que ha participado en PEIB desde la primera fase de implementación (1997-2010). De 1^o-5^o de educación básica, mapudungun se enseña en el curso ACLI, de acuerdo con el Decreto 280 (2009). De tal forma, los estudiantes en estos grados reciben instrucción en mapudungun por 180 minutos a la semana (dos veces por 90 minutos). En pre-básica y los grados superiores a 5^o, mapudungun se enseña como “taller,” una vez a la semana, sin dar una nota, y por 90 minutos la sesión. En este colegio, una profesora capacitada en educación intercultural bilingüe enseña al lado de una educadora tradicional. A continuación se detalla el perfil de estas dos profesionales.

Rosario Millapán (Profesora de EIB). Rosario tiene 48 años, nació en un *lof* de la comuna de Nueva Imperial, donde estudió en un colegio misional, y luego cursó educación secundaria en el sector urbano. Tiene veinte años enseñando EIB y, según su propia valoración, tiene una competencia alta en mapudungun. En la actualidad vive en Padre las Casas, una comuna contigua a Temuco.

Rayen Huauquifil (Educadora tradicional). Rayen tiene 52 años, nació en la misma comunidad del Colegio Choz Antü, vivió en Santiago por doce años y luego regresó a vivir en el *lof*. Lleva cinco años como educadora tradicional. Como la mayoría

de las educadoras mapuches, aprendió mapudungun en un contexto de diglosia; hablaba mapudungun con sus padres y abuelos, pero recibió educación formal en castellano.

Colegio Copihue. Este es otro colegio con una larga historia implementando educación intercultural en el contexto mapuche, primero como taller, y luego como asignatura oficial. Este colegio está alejado del centro urbano, en un vecindario con bajo índice socioeconómico (PEI, Colegio “Copihue”). Aquí estudian 416 alumnos y laboran 21 profesores. Antes del Decreto 280, el colegio ofrecía un taller de cultura y lengua mapuche y después de 2010 comenzó a ofrecer la *Asignatura de Cultura y Lengua Indígena*. En el año 2017, los estudiantes de 1^o a 6^o recibieron esta asignatura dos veces a la semana. Copihue es el único colegio de educación básica que opera con el sistema de “dupla pedagógica,” aunque este arreglo existe en liceos de educación secundaria e institutos de educación pre-básica. La colaboración de los 10 profesores de 1^o a 6^o grado, la mayoría de origen no mapuche, con dos educadoras tradicionales es una dinámica que pone en relieve las ideologías lingüísticas con respeto a mapudungun y castellano, que a su vez es un reflejo de las actitudes de la población chilena en general. El Plan Educativo Institucional (PEI) del colegio indica, “somos una escuela que cuenta con alto porcentaje de alumnos de etnia mapuche,” pero no pude determinar la matrícula exacta. Además, hay una mínima representación de alumnos inmigrantes de otros países latinoamericanos. Abajo detallo el perfil de cada una de las profesionales que tomó parte en mi estudio.

Carmen Ancafil (Educadora tradicional) Carmen tiene 53 años, nació en Santiago y a los seis años se trasladó con su familia a un *lof* cerca de Temuco, donde estudió educación básica con otros niños mapuches. Sigue viviendo en el sector rural y

viene a Temuco a diario para trabajar. Ella considera que su competencia en mapudungun es alta.

Mari Lemunao Manque (Educadora tradicional) Mari tiene 41 años, nació en su *lof*, donde sigue viviendo en la actualidad. Ha trabajado como ET por siete años, cinco en el ámbito rural y dos en el presente colegio. Mari es una hablante altamente competente en mapudungun y realizó una gran parte de nuestra entrevista en su idioma materno.

Beatriz Hernández (Profesora mentora) Beatriz tiene 39 años, es oriunda de Temuco y no es de origen mapuche. Tiene cuatro años impartiendo EIB, todos en el mismo colegio. No es hablante de mapudungun, pero expresa un interés en la cultura mapuche, por lo que ha participado en talleres de capacitación para mejorar su concepto del *kimün* mapuche.

Luisa Mercedes Roca Silva (Profesora mentora) Luisa tiene 57 años y no es de origen mapuche. Nació en el sector rural de Concepción y se trasladó a vivir con su familia a Temuco por las mejores oportunidades educativas. No es hablante de mapudungun, y aunque es su primer año de instruir el curso de *ACLI*, muestra una gran voluntad para aprender de la ET con quien colabora.

Colegio Andrés Bello. El tercer colegio, también en el casco urbano, tiene una de las matrículas más altas de Temuco con 1.050 estudiantes y 45 profesores de pre-básica a 8° de educación básica. El edificio del colegio es nuevo aunque había otra instalación en el mismo sitio antes. El Plan Educativo Institucional no hace mención de la población mapuche, pero mi percepción fue que el porcentaje de niños mapuche era más bajo que en los otros dos colegios. Sin embargo, la composición del cuerpo estudiantil es diverso;

aparte de estudiantes mapuche, también hay niños inmigrantes de Bolivia, Perú, Colombia, Haití y otros países latinoamericanos. Todos reciben instrucción en lengua y cultura mapuche. Por tener una población indígena menor de un 49%, pero mayor de un 20%, este colegio se integra al proyecto de EIB más tarde que los otros, a partir de 2014. En el año escolar 2017, el curso de ACLI es obligatorio para los alumnos de 1° a 3°. No obstante, los educadores mapuches aquí también ofrecen un taller semanal a varias secciones de educación pre-básica (parvulario). Se detallan los perfiles de los docentes a continuación:

Martín Delgado” (Profesor EIB) Martín es el único participante hombre en la segunda fase del estudio y el más joven. Tiene 30 años y aprendió mapudungun de forma secuencial. Su madre es de origen mapuche y su papá es de origen chileno, no mapuche. De joven, su mamá emigró a Valparaíso, donde nació Martín. De adulto, decidió reconectarse con sus raíces, por lo que fue a Villarrica para estudiar en un ambiente con marcado carácter mapuche. Aunque dice que tiene una competencia intermedia en mapudungun, Martín representa la nueva ola de jóvenes mapuches que quieren reencontrarse con sus orígenes culturales y lingüísticos. Martín lleva dos años enseñando, ambos en el mismo colegio donde instruye al lado de una educadora tradicional.

Isabel Cañicul (Profesora EIB) Isabel tiene 46 años y nació en Santiago. Como otros mapuches desplazados, su familia regresó a vivir en el *lof* cuando ella tenía tres años. Isabel comenzó como profesora de matemáticas en educación básica, enseñando en una zona *pehuenche* de alta concentración mapuche y con niños monolingües en mapudungun. También ha enseñado en la zona *lafkenche*, en una escuela autónoma mapuche. Lleva más de 20 años trabajando en la interculturalidad.

Raia Huenuman (Educadora tradicional) Con 46 años, Raia lleva tres años como educadora tradicional, uno en el presente colegio y dos en otros colegios municipales de Temuco. Nació en una comunidad mapuche y mapudungun fue su primer idioma. Ella se considera a si misma más competente en el idioma originario que en castellano. En la actualidad vive en un *lof* en las afueras de Temuco.

Angélica Manquequra (Educadora tradicional) Angélica tiene 38 años y viaja a diario de su *lof* a Temuco, una distancia de 40 km. Como Martín, representa una generación más joven de mapuche que pretende reivindicar sus derechos culturales. Angélica creció en un ambiente católico, asistió una escuela religiosa, y más tarde decidió reencontrarse con sus raíces, lo que implicó una ruptura con la iglesia. Lleva un año trabajando como educadora tradicional de manera formal, pero ha laborado informalmente como educadora tradicional en su *lof*.

A continuación se presenta una tabla que resume la participación de los docentes en la segunda fase del estudio.

Nombres del colegio	Nombre del participante	Clasificación	Mapuche	Edad
Colegio Copihue	Carmen Ancafil	<i>ET</i>	Sí	53 años
Colegio Copihue	Mari Lemunao Manque	<i>ET</i>	Sí	41 años
Colegio Copihue	Beatriz Hernández	<i>PM</i>	No	39 años
Colegio Copihue	Luisa Mercedes Roca Silva	<i>PM</i>	No	57 años
Colegio Andrés Bello	Martín Delgado	<i>Profesor EIB</i>	Sí	30 años
Colegio Andrés Bello	Isabel Cañicul	<i>Profesora EIB</i>	Sí	46 años
Colegio Andrés Bello	Raia Huenuman	<i>ET</i>	Sí	46 años
Colegio Andrés Bello	Angélica Manquequra	<i>ET</i>	Sí	38 años
Colegio Choz Antü	Rosario Millapán	<i>Profesora EIB</i>	Sí	48 años
Colegio Choz Antü	Rayen Huaiquifil	<i>ET</i>	Sí	52 años

Figura 7. Fase II: Colegios y participantes. Se han cambiado todos los nombres para respetar la privacidad. [ET=Educadora tradicional, PM=Profesor(a) mentor(a)]

La segunda fase del estudio está basado en métodos etnográficos. Fui un participante-observador (Emerson, Fretz y Shaw, 2011) en los tres colegios, donde realicé observaciones durante 4-6 clases de 90 minutos durante seis semanas entre octubre y noviembre 2017. Los datos para esta porción del estudio incluyen las entrevistas con los diez docentes, notas, y artefactos producidos por los estudiantes. El pasar tiempo con las educadoras fuera del aula durante el día escolar, me permitió formar un concepto integral del PEIB en cada instituto y entender mejor la dinámica entre ellas y los estudiantes y familias y también entre el equipo escolar en general.

Se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con los diez instructores durante el día escolar (ver Anexo 5 para familiarizarse con las preguntas). Las entrevistas fueron

grabadas, transcritas y analizadas posteriormente de manera temática (Mirriam y Tisdell, 2015).

Cada entrevista fue considerada un instrumento que revela las ideologías lingüísticas articuladas por los docentes. El análisis permite someter cada entrevista a una perspectiva crítica, desvelando la relación entre el idioma de poder y prestigio (castellano) y el mapudungun como lengua minoritaria y marginalizada. También se destaca la interacción de las políticas oficiales establecidas por el MINEDUC y las decisiones concretas que toman los profesores al enseñar mapudungun como idioma amenazado (Baxter, 2010, p. 128-129).

Se desarrollaron 34 códigos temáticos para describir el discurso presente en las entrevistas tocante a evidencia de desplazamiento lingüístico, vitalidad lingüística, experiencia con mapudungun durante la infancia, experiencias de discriminación por utilizar el mapudungun, la revitalización de la lengua, ideas referentes a la estandarización del idioma, etc. (Ver Anexo 6). Tres áreas temáticas que surgieron durante las entrevistas con cada uno de los 8 educadores mapuche son: (1) la necesidad de redefinir el mapudungun como idioma contemporánea, en contraposición a la idea de purismo lingüístico; (2) la importancia de enseñar *mapuche kimün*, y no necesariamente la lengua; (3) la capacidad de nuevos hablantes (mapuches o no) en adquirir el idioma. Entre las dos profesoras mentoras no mapuches, se presentó evidencia de una articulación de ideologías que no correspondía necesariamente con su fuerte compromiso a la enseñanza y el interés que mostraron en la cultura y lengua mapuche. En el próximo capítulo se hablará con más profundidad sobre estos hallazgos.

IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Pepi katrüngeafuy kom ti rayen, welu pepi tengümngelayay ti pewü.

“Podrán cortar todas las flores, pero no podrán detener la primavera.” –Pablo Neruda

Fase I: La encuesta

De los 38 *kimeltuchefe* invitados a participar en el estudio, respondieron doce ($n=12$). Este grupo tuvo representación equitativa de hombres y mujeres; ocho eran profesores de EIB y el resto eran profesores(as) mentores(as) que apoyaban a educadoras tradicionales en “duplas pedagógicas.” De los doce, 7 habían enseñado por 5 años o más; 3 tenían entre 1-3 años de experiencia en EIB; 2 tenía menos que un año en ser docente. El conjunto de docentes daba las asignatura ACLI o taller en lengua y cultura mapuche en una variedad de contextos educativos: preescolar, enseñanza básica (1° a 8°), ciencia media (9° a 12°), o nivel superior (universidad). 11 de los entrevistados eran de la Araucanía y habían crecido en un ámbito rural. Recordamos que la Araucanía tiene una vitalidad lingüística más alta que otras regiones cercanas (Gundermann et al, 2009).

De los 8 profesores de EIB, solamente 3 indicaron que mapudungun era su primer idioma; 3 dijeron que castellano y 2 afirmaron ser bilingües desde la infancia. La variedad de L1 entre los participantes concuerda con Zúniga (2007) y Gianelli (2008b), que en sus estudios con mapuche urbano demuestran el desplazamiento lingüístico predominante. Solamente 4 indicaron haber estudiado mapudungun formalmente y 3 dijeron usarlo afuera del hogar, un indicador de la diglosia característica de este idioma originario. Curiosamente, todos menos uno afirmaron usar el mapudungun en la escuela *fuera* del aula. Introducir la lengua en espacios donde anteriormente era prohibido no es solamente un acto simbólico, sino que también apoya su reconceptualización, ya que

típicamente era limitado a la comunidad (*lof*), el hogar y espacios ceremoniales (Wittig, 2009). De forma contraria, los 8 profesores mapuches dijeron que el mapudungun ya no se usa en la casa de forma exclusiva. La mitad se comunican con los miembros de su familia en castellano, y la otra mitad en ambos idiomas.

El cuestionario también pedía información referente al consumo de medios (periódicos, radio, televisión y libros) en los dos idiomas. Siete respondieron que preferirían escuchar la radio, ver videos o leer en mapudungun, lo que posiblemente demuestra una voluntad en mejorar la competencia en la lengua. Sin embargo, también ejemplifica el alto valor simbólico otorgado a lengua (Gianelli, 2008b). Los mapuche en contextos urbanos, buscando la idea del hogar, asocian la lengua con la cultura y las tradiciones de sus antepasados. Así, como ha indicado el estudio de Gianelli, algunos entrevistados indicaron el deseo de leer noticias o escuchar la radio en mapudungun, aunque no tienen la competencia suficiente para comprenderlo, porque el acto establece un vínculo con su lugar de origen.

Los cuatro profesores mentores (PM) que respondieron al cuestionario incluían dos mapuche y dos profesores/as chilenos de origen no mapuche. Los dos docentes mapuches dijeron que han tenido contacto con mapudungun, tanto durante la infancia como con miembros de la familia en la actualidad. Como parte de una “dupla pedagógica” con una educadora tradicional (ET), ellos presentan otra posible fuente de contacto idiomático para los estudiantes. La competencia lingüística de estos PM tal vez no es tan avanzada como las ET. Sin embargo, al ver al PM hablar el idioma, el estudiante posiblemente se siente motivado por aprender el idioma. Lagos (2013) sugiere que la educadora tradicional enfrenta prejuicio y burla por parte de los estudiantes por ser

una figura marginalizada y no completamente competente en castellano.⁴ Al ver el profesor mentor mapuche, que ya se ha “castellanizado,” haciendo el esfuerzo para (re)aprender el idioma al lado de los estudiantes mismos, ellos podrían sentir validación.

De igual forma, los dos profesores mentores (PM) no mapuches también expresaron un deseo de usar medios de comunicación en mapudungun aunque no son competentes en el idioma. Se podría explicar esta inclinación como un nuevo interés en la cultura mapuche que demuestran muchos chilenos en la actualidad, relegando una apertura hacia la interculturalidad a pesar del contexto político represivo contra el pueblo mapuche. Sin embargo, como se detallará más adelante, las ideologías lingüísticas de los PM a veces están en conflicto con las de los docentes mapuches.

Fase II: Estudio etnográfico

Los resultados del cuestionario ayudaron a formar un esquema preliminar para entender la manera por la cual las ideologías lingüísticas podrían influenciar en la práctica de enseñar mapudungun en los colegios de EIB. El alto valor simbólico asociado con el idioma contrastaba con la presencia de desplazamiento lingüístico y falta de transmisión intergeneracional entre los participantes.

Durante la segunda fase del estudio, pude entrevistar y llevar a cabo observaciones con 3 profesores de EIB, 5 educadoras tradicionales y 2 profesoras mentoras en tres colegios. Hice una transcripción de cada entrevista y realicé un análisis temático, organizado por 34 códigos (ver Anexo 6). En discutir el análisis temático en esta parte, se considera al grupo de 8 profesores mapuches en un subgrupo aparte de las

⁴ En mis observaciones en tres colegios y entrevistas con 5 educadoras tradicionales, no percibí la discriminación señalada por Lagos (2013) proveniente de los estudiantes; sin embargo, el tema de discriminación contra personas mapuches por la sociedad chilena fue un tema de las entrevistas.

dos profesoras no mapuches, ya que sus experiencias de identidad en relación con la sociedad dominante son por supuesto muy diferentes.

Referente a los *kimeltuchefe* mapuches, había varios temas que se presentaron en el discurso articulado de cada uno, pero aquí me concentro en tres áreas que surgieron consistentemente entre ellas: (1) la necesidad de re-imaginar el idioma para el contexto actual; (2) la creencia que tanto niños mapuches como no mapuches podrían aprender el idioma; y (3) la importancia en enseñar el *mapuche kimün* y no necesariamente el idioma. Antes de detallar este conjunto de ideologías lingüísticas, veo necesario discutir algunos rasgos que compartieron, dado su relevancia al discurso de revitalización.

Competencia en mapudungun. Todos los *kimeltuchefe* salvo uno expresó una competencia alta-intermediaria/avanzada en mapudungun. Martín, el único hombre en esta fase del estudio, tiene una competencia más baja ya que es un bilingüe secuencial, decidiendo aprender el idioma como adulto. Todas las otras *kimeltuchefe* crecieron en hogares bilingües o monolingües en mapudungun. Cada una de ellas tuvo contacto con por lo menos un hablante monolingüe, típicamente la *chuchu* o *kuku* (abuela paterna o materna). El papel de transmisión intergeneracional entre las mujeres de la familia, la *kuku* a la *ñuke*, y de ella a la hija es un factor importante. En un estudio sobre la vitalidad de mapudungun en el sector rural, Gianelli (2008b) encuentra que mujeres mayores son las que conversan con más frecuencia en mapudungun en comparación con otros grupos. Entre los jóvenes, como es de esperar, no existe la misma práctica. El contacto con una mujer monolingüe en la familia ha permitido que estas *kimeltuchefe* se formaran en hablantes competentes en mapudungun.

Capital lingüístico de las *kimeltuchefe*. Este grupo de mujeres mapuches aportan un capital lingüístico extraordinario que muchas veces no es valorizado en la literatura existente sobre la EIB. Son personas bilingües y biculturales que han crecido entre espacios mapuches y de la sociedad dominante chilena, aprendiendo los códigos de interacción para ambos contextos. Ellas representan una imagen alternativa al concepto de mapuche en la sociedad chilena de ser careciente de agencia propia, que habla castellano con acento y que parece fuera de su contexto en el mundo urbano. Viendo que el desplazamiento lingüístico es omnipresente en todas las comunidades mapuches, las personas que poseen una competencia alta en el idioma y también pueden manejar ambos mundos, se deberían reconocer por su conocimiento lingüístico y cultural. Tristemente, su valor como profesional en los institutos educativos es a veces menospreciado (Lagos, 2013).

Además, ellas representan el hilo de transmisión lingüística entre varias generaciones de mujeres mapuches. Por ejemplo, cuando Isabel, una profesora de EIB en el Colegio Andrés Bello no pudo recordar el término para “sombra,” ella consultó con su *ñuke* en el *lof* durante el fin de semana: “Corroboré por el fin de semana con mi madre porque fui al *lof*...mamá...¿era *aywiñ*⁵? Sí.” (Isabel Cañicul, entrevista personal, 3 de noviembre de 2017). Esta anécdota sirve para ilustrar que la transmisión intergeneracional entre mujeres ha sido clave a la vitalidad del idioma, y ahora estas mujeres están aportando su conocimiento lingüístico en un nuevo espacio a un nuevo grupo de estudiantes.

⁵ *Aywiñ* se refiere a la sombra de un objeto inanimado. *Llawfeñ* se refiere a la sombra de una persona.

Desplazamiento lingüístico como resultado de la escolarización. Muchas de las *kimeltuchefe* también describieron el desplazamiento lingüístico como fenómeno que ocurrió concurrentemente con la escolarización. Rosario, la profesora de EIB del Colegio Choz Antü expresó que, “después de la enseñanza básica...en estos años de los 80...85...nunca se habló mapudungun en el colegio....sabemos que esto no estaba” (Rosario Millapán, entrevista personal, el 11 de octubre de 2017). Claro que antes de la incorporación de la EIB en los años 90, la educación en Chile implicó la aculturación a la sociedad y lengua dominante. Más aún, cuando un joven mapuche en el sector rural terminaban la educación básica (1° a 8°), casi siempre tenía que salir del *lof* para continuar su formación académica. Si no se enseñaba mapudungun antes en los colegios, por lo menos una niña bilingüe mantenía la lengua hablando con los miembros de la familia. Salir del *lof* para la educación secundaria aceleraba el proceso de desplazamiento lingüístico. Como expresa Angélica, una de las ET del Colegio Andrés Bello, “ya por el tema del colegio, he salido de la comunidad...entonces...hay...como que se pierde [el idioma] por el tema del colegio...qué sé yo...con los amigos hablamos castellano.” (Angélica Manquequra, Entrevista personal, 3 de noviembre de 2017).

Discriminación. No es de sorprender que la discriminación ha tenido un papel central en la formación personal de cada uno de los *kimeltuchefe* mapuche. Ha sido una característica que subraya la experiencia de los mapuche que emigraron a la ciudad, y según Rojas, Lagos y Espinoza (2013), “[la discriminación] se encuentra muy asociada a la pérdida de redes sociales.” Sin embargo, Temuco, que a pesar de estar rodeado por comunidades rurales donde hay manera de contactarse con el mundo mapuche, ha sido

lugar donde se manifiestan las divisiones económicas y sociales entre el pueblo chileno y la gente indígena.

Rosario Millapán, profesora de EIB del colegio rural Choz Antü, habla de la burla y discriminación que sufría de niña:

“...Sí, había mucha discriminación. Mucho. Y mucho aún todavía poh. ¿Por qué? Porque sabemos si en este momento cuando uno quizás no hablaba por temas iguales de discriminación...lo que sufrimos...yo estudié...voy a hablar de mis ciencias medias...nunca lo hablé pero en la micro...¿no es cierto...cuando uno se va del *lof*...se va en micro...entonces ahí lo usaban las *lamgen* y las *ñaña*...nos saludamos...había como un diálogo en mapudungun. Se discriminaba mucho” (Entrevista personal, 11 de octubre de 2017).

En nuestra entrevista, Rosario habla como la discriminación y la superación de pobreza le ha motivado en su vida personal y profesional. La discriminación común que han sufrido los *kimeltuchefe* mapuche por usar mapudungun en lugares públicos, por vestirse con traje típico, y por identificarse como tal, ha sido instrumental en luego impulsar una autoimagen positiva y, en turno, el mantenimiento de la lengua. Como indican Gundermann, Canihuan, Clavería y Faúndez (2009), “una identidad étnica fuerte y un significativo reconocimiento interno y externo tendrían un efecto favorable en el empleo de la lengua minoritaria.”

Después de haber crecido en la iglesia católica, la educadora tradicional Angélica Manquequra llegó a un entendimiento acerca de su identidad y decidió recuperar su lengua y cultura. Cuando le pregunté acerca de la reacción que recibe en la calle cuando tiene puesto el *trarilonko*, *chaway* y otra vestimenta mapuche, ella respondió:

“yo creo que igual me van a mirar con prejuicios. Siempre. Pero a mí, eso me da lo mismo. O sea, yo soy mapuche aquí y ellos...nunca voy a remirar eso, independientemente que...que la gente diga o sea...que tenga mala opiniones de uno...del...de...de...mi pueblo. Pero yo...no. Ahora a mí no me afecta, porque antes me afectaba mucho cuando yo era niña. De hecho uno sufre humillaciones, discriminaciones, “bullying” que lo llaman ahora. Y...y...bueno, eso es una etapa

en realidad que la mayoría hemos vivido, pero hoy en día no. Yo...orgullosa...yo voy al centro...voy a cualquier lado.” (Entrevista personal, 14 de noviembre de 2017).

Migración y diglosia. Dado que la migración masiva a las ciudades principales de Chile ha caracterizado la experiencia mapuche del Siglo XX, no es de extrañar que todos los *kimeltuchefe* mapuche experimentaron desplazamiento durante alguna fase de su vida. De niña, Isabel Cañicul regresó de la capital con su familia al *lof* y de adulto, trabajó como profesora tanto en la zona *pehuenche* que la zona *lafkenche* antes de establecerse en Temuco. Rayen Huaiquifil, educadora tradicional del colegio rural Choz Antü, regresó a su *lof* después de pasar doce años en Santiago. Rosario Millapán y Raia Huenuman, ambas educadoras tradicionales, se trasladaron a Temuco del *lof* para motivos laborales y para la educación de sus hijos. Otras tres educadoras tradicionales, Angélica, Mari y Carmen, viajan de sus comunidades a diario para laborar en la ciudad. Hasta Martín, el único hombre entre el grupo de los *kimeltuchefe*, decidió salir de Viña del Mar para venir a la Araucanía con el fin de establecer un vínculo más fuerte con su familia mapuche. La migración es algo que caracteriza la vida mapuche en la actualidad y ha sido uno de las causas fundamentales del desplazamiento lingüístico. Sin embargo, las siete mujeres mapuches han podido mantener una competencia alta en su lengua.

Sin embargo, durante nuestras entrevistas, las *kimeltuchefe* revelaron que no siempre hablan en mapudungun con sus hijos en la casa. Isabel Cañicul, profesora intercultural con más experiencia profesional entre el grupo, admite que en el hogar, se habla castellano y mapudungun. Educadora tradicional Rayen, que vive en un *lof* dice que entre sus cinco hijos, no todos son hablantes: “Hay dos que pronuncian mejor y los demás entienden” (Entrevista personal, 30 de octubre, 2017). Otra educadora tradicional,

Angélica confirma que sus dos hijos menores pueden hablar la lengua, pero el hijo mayor de 18 años no. Carmen afirma que sus hijos pueden entender a pesar de nunca haber recibido instrucción formal. La competencia mixta entre los hijos de las *kimeltuchefe* evidencia la pérdida intergeneracional lingüística (Zúniga, 2007; Lagos, 2013; Gianelli, 2007).

Aunque hay muchos factores que atribuyen al desplazamiento lingüístico, incluyendo la influencia de la lengua dominante, el prestigio del castellano, la discriminación histórica asociada con el mapudungun, parece que la migración hace más patente el desplazamiento. Este grupo de *kimeltuchefe* es bilingüe, pero por consecuencia del desalojo de los lugares tradicionales de producción lingüística, son parte del proceso de pérdida lingüística, ya que la próxima generación de mapuche (sus hijos) no posee la misma competencia con la lengua.

En adelante, se describen tres temas prevalentes que surgieron durante las entrevistas con el grupo de ocho profesores y educadoras tradicionales mapuches. La presencia de estos temas indica un posible conflicto ideológico. Por una parte, las *kimeltuchefe* mapuches rompen con el esquema de Salas (1987) que, para reiterar de un capítulo previo, asociaba la lengua mapuche con la vida tradicional del *lof*. Ellas divisan nuevas técnicas para hacer relevante la enseñanza de mapudungun en escuelas municipales del entorno urbano. El nuevo modelo pedagógico requiere la transmisión de la lengua y cultura a niños no solamente mapuches ya que los colegios municipales cuentan con una representación diversa. En mayor parte, las *kimeltuchefe* expresan que todos los niños, que sean mapuche o no, son capaces de (re)aprender el idioma. No obstante, estas ideologías contrarrestan con un punto clave: en la *Asignatura de Cultura y*

Lengua Indígena se enseña tanto los aspectos culturales del *kimün mapuche* como el mapudungun. La mayoría de las *kimeltuchefe* concuerdan en que este primer componente es más importante que el segundo, y por tanto más tiempo en clase es invertido en transmitir conocimiento cultural que lingüístico. A continuación se habla más en detalle de estas tres áreas temáticas.

Ideología de estandarización

El discurso de planificación lingüística ha sido dominado casi exclusivamente por los intelectuales mapuches de las universidades y agencias del estado, y su enfoque ha sido en estandarizar la lengua (Lagos, Espinoza y Rojas, 2013). Como se ha mencionado en un capítulo anterior, hay más de siete grafemarios en uso en la actualidad, y el MINEDUC utiliza el grafemario *azümchefe* en los textos escolares y el programa de estudio oficial para las clases de cultura y lengua mapuche. El léxico y pronunciación del mapudungun puede variarse a raíz de diferencias dialectales (*pehuenche*, *lafkenche*, *huenteché*), y la estandarización implica el favorecimiento de unas variaciones sobre otras. Como mapuche originaria de Malleco, en la zona *nalche*, Raia Huenuman, educadora tradicional, refleja sobre las diferencias culturales y dialectales entre las zonas:

“En el *lof*...es que...donde nosotros vivimos, es muy distinto a esta...aquí a los *huenteché*. Somos *nalche*...nosotros somos de la provincia de Malleco. Y nosotros...no es lo mismo. Es muy distinto” (Raia Huenuman, entrevista personal, 2 de noviembre, 2017).

Algunos *kimeltuchefe* como Martín Delgado deciden adoptar el texto escolar oficial para uso en la clase, pero otras como Isabel Cañicul diseñan sus propios recursos didácticos que no necesariamente reflejan el grafemario *azümchefe*. La decisión acerca de cuál grafemario adoptar pone el relieve el contraste entre el sujeto y objeto de

planificación, es decir, el saber popular de los *kimeltuchefe*, sobre todo de las educadoras tradicionales, y el discurso científico de los llamados especialistas mapuches (Lagos, Espinoza y Rojas, 2013). La regularización de la lengua refleja el poder sociopolítico y la preferencia de algunas normas lingüísticas sobre otras. Regularizar el grafemario revela la influencia de ideologías lingüísticas occidentales, lo que pone énfasis desproporcionado en la estandarización de los idiomas:

“When we asked non-specialist Mapuche people to write in Mapudungun, we found several inconsistencies in their way of writing, which had nothing to do with the alphabets proposed. This can only mean that the discussions between the leaders of the Mapuche intellectual elite have been oriented by unifying, monolingual and standardizing Western linguistic ideologies” (Lagos, Espinoza y Rojas, 2013, p. 411).

Muchas veces las agencias municipales y regionales de la Araucanía usan el grafemario *azümchefe* para letreros y material informativo, e inventan neologismos para referirse a conceptos de la cultura occidental que no tiene paralelo en mapudungun. Martin Delgado, profesor de EIB en el Colegio Andrés Bello, refleja como la estandarización no sintoniza con el habla popular: “muchos hablantes nativos no entienden el concepto porque se busca acomodar esos...esos vocablos. Mucha gente que lo habla de manera nativa no...no entiende” (Entrevista personal, 26 de octubre de 2017). Sin embargo, hay que reconocer que no todos los *kimeltuchefe* veían problemático la falta de unificación en la forma escrita de la lengua. Para Carmen Ancafil, educadora tradicional en el Colegio Copihue, era más importante el reconocimiento simbólico del uso de mapudungun en lugares públicos: “lo tiene que conocer también el otro que también llega. Por lo tanto, está bien que lo modifique, que lo conozca también los demás” (Entrevista personal, 24 de octubre de 2017).

La actitud favorable de Carmen Ancafil hacía la evolución natural y necesaria de la lengua fue compartida por otros *kimeltuchefe*. Tal vez el ejemplo más evidente de la innovación lingüística entre el grupo de *kimeltuchefe* participando en este estudio fue evidente en las prácticas instructivas de Isabel Cañicul, profesora de EIB con más de 20 años de experiencia. Isabel comenta, “no debemos poner barreras...porque estamos en un mundo letrado...no tenemos otra opción...que lo que te decía ayer...nosotros tenemos que...tenemos que...utilizar los medios, pero para servicio de nuestra cultura, para poder proyectarnos” (Entrevista personal, 3 de noviembre de 2017). Isabel, que emplea canciones originales en mapudungun y otras formas didácticas no tradicionales, no emplea estrictamente el plan de estudios del MINEDUC como otros *kimeltuchefe*. Durante mis visitas a las clases de Isabel en el Colegio Andrés Bello, donde enseña ACLI en cuatro secciones de tercer grado, pude observar la elaboración de una unidad de poesía en la cual los niños insertaban palabras de mapudungun en poemas redactadas en castellano (Ver Figura 8). Los intelectuales mapuches tal vez no estarían a favor de mezclar códigos de mapudungun con castellano, pero para Isabel es una forma de hacer que el mapudungun sea más accesible a estudiantes mapuches que no tengan conocimiento previo en la lengua y también para alumnos no mapuches que se exponen al idioma por primera vez.

El debate entre la representación escrita del idioma, y entre el purismo o invocación lingüística, resalta la falta de concordancia entre el élite intelectual mapuche de las universidades e instituciones del Estado chileno por una parte, y los hablantes de mapudungun.

En último, se reconoce que, por causa de la marginalización de mapudungun, la ruptura de vías tradicionales de transmisión, el desplazamiento en lugares de vitalidad lingüística de esta lengua por el castellano, “se ha perdido el control cultural, tanto en la producción como en la reproducción lingüística, en la medida que los mapuche (hablantes o no) en muy pocos espacios culturales pueden optar por su uso” (Rojas, Lagos y Espinoza, 2013, p. 118).

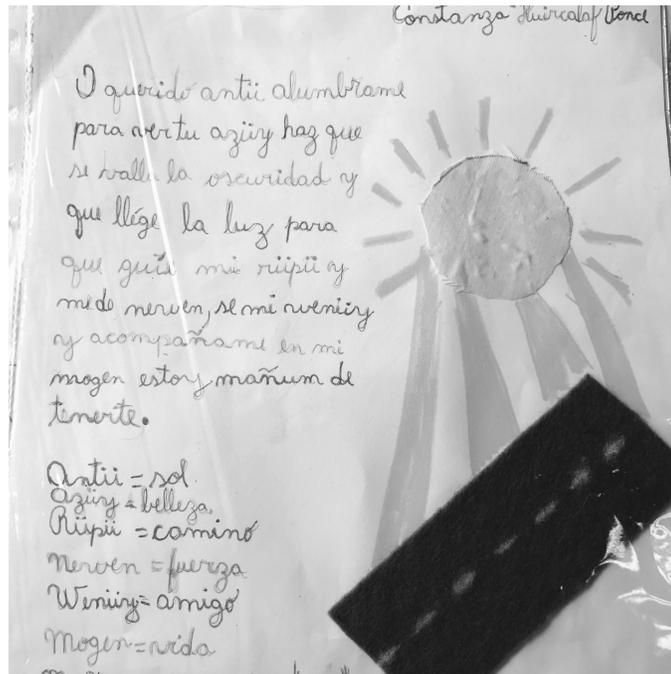


Figura 8. Poesía bilingüe castellano-mapudungun.

Los *kimeltuchefe* como Isabel Cañicul, que deciden experimentar con la lengua en maneras que no conformen con el estándar, representan el rescate de producción lingüística por parte de los hablantes mismos, más allá de las formas prescriptivas del élite intelectual mapuche. De esta forma, las *kimeltuchefe* son parte del movimiento de mapuches urbanos que están pensando en nuevas esquemas de utilizar el mapudungun que rompe con las perspectivas tradicionalistas de los intelectuales mapuches (Wittig 2009; Wittig y Olate, 2016).

“Todos somos mapuches:” mapudungun para todos

En colegios como Copihue y Andrés Bello, en el casco urbano de Temuco, el curso de ACLI se imparte en un contexto muy diferente a colegios rurales como Choz Antü, donde la mayoría de los estudiantes tienen contacto con el mundo mapuche. El Decreto 280 del MINEDUC de 2009 estableció la implementación de ACLI en dos fases; la primera fase, a partir de 2010, fue destinados a institutos educativos de educación básica con 49% o más matrícula de estudiantes indígenas, y a partir de 2013, los que tengan por lo menos 20% de presencia indígena. Esta última previsión cambia la dinámica de instrucción, ya que los *kimeltuchefe* tienen que tomar en cuenta que la mayoría de los estudiantes en colegios urbanos no tienen un vínculo directo con la cultura y lengua. En este sentido, el objetivo de EIB en entornos donde los estudiantes mapuches son la minoría, es más en la interculturalidad, y no en transmitir la lengua. Lagos (2013), en detallar los desafíos del programa de EIB, dice que el programa fue concebida para estudiantes en contextos rurales, y no los urbanos donde hay poca matrícula de estudiantes mapuches.

En términos de revitalización lingüística, en colegios urbanos, donde los únicos modelos de la lengua son los *kimeltuchefe*, la probabilidad de producir una comunidad de hablantes activos del mapudungun es muy baja. Sin embargo, en este entorno particular, los *kimeltuchefe* están obligados a pensar en el curso de manera creativa, incorporando juegos, demostraciones activas, canciones y otra pedagogía innovadora para traer el mundo mapuche al colegio urbano. No todos los *kimeltuchefe* están de acuerdo en enseñar el *kimün* a niños no mapuches. Para algunos, la lengua y cultura es patrimonio cultural del pueblo mapuche y compartirlo con los de afuera es poner en peligro las

enseñanzas tradicionales de los antepasados. Sin embargo, muchos expresan una perspectiva positiva hacia compartir la lengua y *kimün* en un este nuevo entorno. Educadora tradicional Angélica Manquequra dice, “Si hay que hacerlo porque hay que ir sembrando allí el *kimün* que puede entregar... acá es como un granito que estamos dejando” (Entrevista personal, 3 de noviembre de 2017). Profesora de EIB Isabel Cañicul comenta “todos somos mapuche,” implicando que la lengua y cultura es patrimonio de todos los chilenos, que sean mapuche o no.

En consideración de la pérdida lingüística del pueblo mapuche, expandir las vías de transmisión a otras personas, podría ser una consideración importante para mantener la vitalidad de la lengua. Los talleres de mapudungun que ofrecen las universidades y ONG muchas veces tienen integrantes no mapuches que reconocen la importancia de dialogar sobre temas interculturales, un tema bastante nuevo en Chile. En mis observaciones en los dos colegios urbanos del estudio, pude percibir un interés entre alumnos no mapuches hacia el contenido del curso. En el presente, la literatura acerca de la EIB no refleja la realidad de colegios urbanos como Copihue y Andrés Bello. Se requiere más estudios sobre la dinámica y las implicaciones de enseñar mapudungun en un espacio multicultural.

¿Mapuche *kimün* o mapudungun?

Al examinar los objetivos del plan de estudios de la Asignatura de Cultura y Lengua Indígena establecido por el MINEDUC, se nota que el curso enfatiza la tradición oral, la comunicación oral y la comunicación escrita. Este primer objetivo transmite aspectos del *mapuche kimün*, la sabiduría ancestral, como el significado de los colores

usados en el *nguillatún*, la historia de la creación del mundo mapuche, o los oficios tradicionales del pueblo mapuche. Los objetivos señalados por el MINEDUC con respeto a la comunicación oral y escrita incorporan léxico y estructuras lingüísticas que muchos *kimeltuchefe* piensan demasiados avanzados para su grupo de estudiantes. Además, porque los estudiantes, tanto en el contexto rural como urbano, no son hablantes de mapudungun, el curso se realiza casi exclusivamente en castellano. En el curso, los estudiantes logran apreciar léxico suelto relacionado con el *kimün* mapuche, por ejemplo el nombre de los instrumentos musicales, los juegos tradicionales mapuches, los partes del vestuario típico, pero no aprenden estructuras lingüísticas avanzadas.

Por lo tanto, las dos clases de 90 minutos, se realiza de forma diferente según el instructor, el colegio y el grupo de estudiantes, pero por lo general, pone más atención en aspectos culturales. Durante mis observaciones, bastante tiempo fue dedicado a la elaboración de artesanía y de otros trabajos manuales. En el caso de la clase de Isabel Cañicul, que incorpora canciones y juegos, hubo más tiempo dedicado a la instrucción de lengua, pero a un nivel alcanzable a un grupo de estudiantes de tercer grado no hablantes del mapudungun.

Lagos (2013) afirma en sus observaciones de otros colegios fuera de Temuco que imparten la EIB, que los *kimeltuchefe* enfatizan más aspectos culturales que lingüísticos. Dado que el curso se enseña por poco tiempo cada semana (4 horas), los estudiantes tienen muy poco contacto lingüístico con mapudungun para cultivar competencia. Al preguntar los *kimeltuchefe* qué aspecto del curso tiene más relevancia, el *mapuche kimün* o la instrucción de mapudungun, todos concordaron que transmitir el conocimiento ancestral tiene precedencia.

La educadora tradicional Carmen Ancafil del Colegio Copihue, por ejemplo, reconoce la importancia de los dos aspectos del curso, pero también revela que la competencia lingüística es fuera del alcance de la mayoría de los estudiantes:

“Yo creo que va complementado las dos cosas. Que separa el *kimün*, que sean...hablando...pero para ellos pienso que el conocimiento acerca de la cosmovisión mapuche a lo mejor es más fácil porque les decimos, les conversamos. Ellos lo captan. El hablar quizás nunca lo van a lograr perfectamente como los hablantes como nosotros...como los que nacimos hablando, digo yo, porque así lo encuentro” (Entrevista personal, 24 de octubre de 2017).

Para Martín Delgado, el profesor de EIB del Colegio Andrés Bello, la enseñanza de la cultura mapuche tiene el objetivo de cambiar perspectivas del pueblo chileno dominante sobre el pueblo mapuche: “Tiene que ser primero una concientización primero sobre...sobre la asignatura como tal...porque en algunas partes hay mucho rechazo todavía” (Entrevista personal, 26 de octubre de 2017).

Educadoras mapuches y no mapuches: conflictos ideológicos

Entre los diez profesores participando en la segunda fase del estudio, se encuentra dos profesoras no mapuches. Estas dos educadoras apoyan el proyecto de EIB como profesoras mentoras. La profesora mentora (PM) enseña el curso de ALCI conjuntamente con una educadora tradicional. Porque ha tenido formación profesional didáctica, aporta su conocimiento en la gestión de la clase y la organización de la lección. También es responsable para evaluar el rendimiento de los estudiantes en el curso y asignarles una nota. Los educadoras mentoras son la otra mitad de esta “dupla pedagógica,” siendo la fuente principal de conocimiento cultural y lingüístico. El arreglo de la “dupla pedagógica” existe a nivel de educación básica solamente en el Colegio Copihue, pero

cuando el mapudungun se enseña como taller (curso informal sin calificación), en los institutos de educación secundaria o parvulario, otros docentes no mapuches también participan como profesores mentores con una educadora tradicional. Por lo tanto, la articulación de sus ideologías lingüísticas señala las perspectivas que tienen los educadores no mapuches acerca de enseñar la cultura y lengua mapuche en los colegios municipales, lo que resulta ser bastante revelador.

En observar la clase de la profesora mentora Luisa Mercedes Roca Silva, que trabaja con la educadora tradicional Carmen Ancafil a nivel de 6° grado, se nota el entusiasmo que tiene la primera en instruir este curso por primera vez. El año 2017 fue la primera instancia del curso a nivel de 6° grado. Ella dice, “A mí me encanta eso de saber mucho del mapudungun, eh. Tenía muchas ganas de aprender” (Entrevista personal, 14 de noviembre de 2018). Sin embargo, en nuestra entrevista se da a conocer que su entusiasmo está matizado por ideologías contrastivas. Recordamos que cuando se incorporó el curso de ACLI a nivel nacional a partir de 2010, se redujeron las horas instructivas de otras asignaturas, sobre todo el inglés. Luisa expresa lo siguiente: “¿pero cuatro horas?...¿Ya?...que se quitaron a otras asignaturas que también son importantes. Por ejemplo, el inglés...para mi es universal. Esto debería verse más.”

Esta última declaración revela la influencia de ideologías lingüísticas que reflejan la sociedad chilena dominante, que podría valorar simbólicamente el reconocimiento de la cultura y lengua mapuche, pero no si presenta un conflicto con otras asignaturas como el inglés, que tiene mayor prestigio por su valor económico. En colegios urbanos como Copihue, el conflicto ideológico con profesoras no mapuches debe ser un punto de reflexión para los administradores del programa de EIB.

V. CONCLUSIÓN

“Ti kùme koyagtun ka niekay kùme ngülan”

El buen discurso también tiene un buen consejo-refrán mapuche

El análisis crítico de la EIB en Chile tiende a enfocarse más en el aspecto de interculturalidad que en evaluar la competencia lingüística de los participantes. Según los pocos estudios realizados de esta última categoría, el PEIB no parece haber tenido un efecto apreciable sobre la competencia lingüística de los estudiantes participantes. Estas investigaciones también tienden a concentrarse en comunidades de alta vitalidad en mapudungun, enfocando en el mantenimiento y crecimiento idiomático exclusivamente de estudiantes mapuches. Hasta el momento, por no ser un factor integral en el discurso de reivindicación cultural del pueblo mapuche, el tema del impacto del programa EIB en estudiantes no mapuches es algo que no ha sido estudiado. Seguramente mientras el PEIB continúa evolucionando, habrá más interés en emprender una diversidad de estudios críticos que abarquen temas de carácter sociolingüístico, antropológico, pedagógico, etc.

Las investigaciones sociolingüísticas realizadas por Boundon, González y Huenchunao (2017); Lagos (2013, 2015); Olate y Enríquez (2010), entre otros, concuerdan que, en su presente forma, en el PEIB falta sistematización de enseñanza, pedagogía, instructores, y recursos para tener un impacto concreto sobre el proyecto de revitalización de mapudungun. Boundon, González y Huenchunao (2017) aplicaron una encuesta a 34 niños mapuche entre las edades de 6 y 10 años que participaban en un programa de EIB y que vivían en una zona de la Araucanía reconocida por su alta vitalidad lingüística. De los participantes, solamente cuatro presentaron competencia

media o alta, y los autores calificaron esta competencia a un nivel más receptivo que productivo. Los resultados de esta investigación concuerdan con otros, notablemente Olate y Henríquez (2010), corroborando que el uso de mapudungun en las escuelas sigue siendo un fenómeno restringido a los adultos y que el castellano es la lengua de uso mayoritario entre los niños. Reconozco que el PEIB en su presente forma lleva pocos años de implementación, y representa en gran parte un cambio significativo en el marco pedagógico de los profesores, estudiantes y otros actores. Los primeros grupos de alumnos para recibir el curso de SLI en 2010 ahora están en 6º, 7º o 8º de educación básica y han tenido 5-7 años de enseñanza formal en mapudungun. En cuanto se fortalezca el programa con recursos, financiamiento, voluntad por parte de los estudiantes, profesoras, administración y familias; y con el apoyo generalizado del pueblo chileno, que debería reconocer la importancia de invertir en la promoción de los idiomas originarios de Chile como derecho fundamental y patrimonio nacional, se espera un incremento en la amplitud y competencia de los niños participando en la educación intercultural.

En el presente, es necesario emprender más estudios de tipo empírico que puedan indicar algún progreso lingüístico de los estudiantes participantes, aunque sean mínimos los logros. En la actualidad, aparte de las evaluaciones diseñadas por las educadoras (ya que la ACLI es un curso evaluado en donde los estudiantes reciben una nota), no hay un sistema evaluativo para medir algún aumento en aptitud en mapudungun entre los estudiantes de un año a otro. Como se ha elaborado en el capítulo anterior, el enfoque pedagógico enfatiza el *kimün* mapuche, y no necesariamente el idioma. Al equilibrar o integrar mejor estos dos componentes y definir objetivos claros y alcanzables en el

aprendizaje del idioma, se podrá contribuir mejor a la transmisión del mapudungun. La colección de datos empíricos respaldaría a los proponentes de la educación intercultural frente a los críticos que ven poca importancia en enseñar un idioma originario en vías de desaparición.

Este trabajo se ha concentrado en enumerar algunas de las ideologías lingüísticas de las profesoras participantes. Aunque las ideologías manifestadas por las educadoras en la Asignatura de Cultura y Lengua Indígena, conjuntamente con su interpretación de las políticas lingüísticas del DAEM/MINEDUC, contribuyen a determinar el éxito del programa, no son los únicos desafíos. Por el motivo de espacio, no se ha elaborado toda la constelación de ideologías manifestadas que surgieron en las entrevistas con las educadoras y por observación del discurso en las clases de mapudungun. Estudios más enfocados son necesarios para analizar con profundidad estas ideologías en relación con otros obstáculos a la implementación exitosa de la EIB. A continuación se enumeran algunas de estos obstáculos.

Desafíos a la implementación del PEIB

Al estudiar la PEIB en 17 institutos en una variedad de contextos urbanos y rurales, incluyendo Temuco, Lagos determina que la idea de la educación intercultural es nada más un “buen y bonito discurso” (2013, p. 76). El autor concluye lo siguiente:

“...en todos los establecimientos la aplicación de la PEIB siempre resulta parcial, dependiente del mayor o menor interés de los encargados, con profundos problemas de financiamiento para asegurar su calidad y continuidad y, lo más grave, solamente reducido al plano del folclore y sin mayor pertenencia cultural ni complejización respecto de lo que es ser mapuche (urbano o rural) hoy” (2013, p. 77).

La perspectiva bastante severa de Lagos, no corresponde con mi experiencia durante las cinco semanas de observaciones intensas en los tres colegios de Temuco. En cada caso, aunque las educadoras expresaron las dificultades endémicas en el programa, tuvieron en general un interés manifiesto por los estudiantes y apoyo de la administración. De todos modos, Lagos identifica lo que considero factores externos a la plena integración de educación intercultural. Al utilizar el término “factores externos,” me refiero a circunstancias donde la educadora no puede ejercer control. Incluyen, según la estimación de Lagos, el financiamiento, falta de materiales pedagógicos adaptados para las necesidades de una comunidad determinada de hablantes, condiciones salariales (sobre todo de las educadoras tradicionales, que por no ser licenciadas universitarias no tienen la misma remuneración que el resto de equipo pedagógico) y las actitudes de las familias (2013, p. 76-80).

La centralidad de la educadora en determinar políticas lingüísticas

Aunque a veces la articulación de ideologías por las educadoras exponen contradicciones, su compromiso al proyecto de revitalización lingüística es indudable. Es de suma importancia reconocer que, considerando las pocas actividades de revitalización que existen en la actualidad, incluyendo talleres organizados por asociaciones mapuches, internados lingüísticos, y cursos en selectas universidades, el programa de EIB sigue siendo el componente más grande en alcance y amplitud. Dentro del marco de EIB, la educadora ejerce el poder de transmitir a los estudiantes ideologías que refuten la hegemonía del castellano y que valoren la pluralidad lingüística. Se ha aludido en múltiples ocasiones en este trabajo que, en la actualidad, las escuelas urbanas donde se

imparte la EIB no se componen exclusivamente de niños mapuches. Tendencias cambiantes de inmigración han causado el aumento de la presencia en las escuelas de niños haitianos, bolivianos, venezolanos, colombianos y peruanos. Muchos de estos niños, como es el caso de niños haitianos, son hablantes de idiomas diferentes al castellano. Incluso los estudiantes inmigrantes monolingües en castellano presentan variedades que divergen con el estándar del español chileno usado en los colegios por la comunidad de hablantes. Exponer a todos los alumnos, chilenos, mapuche e inmigrantes, a la diversidad lingüística por medio de la enseñanza en mapudungun, podría tener implicaciones positivas más allá del proyecto de revitalización lingüística.

Se ha referido a la escasa planificación lingüística con respecto a idiomas indígenas que se ha ejecutado en Chile y la falta de consulta con las educadoras. Su interpretación de qué grafemario usar es indicativo de la brecha significativa entre las autoridades académicas y los encargados de implementar los cursos de ACLI. Las educadoras, que conocen mejor las necesidades de su comunidad de hablantes, harán decisiones pedagógicas independientes de las recomendaciones hechas por el MINEDUC o expertos lingüísticos. La unidad de poesía bilingüe que diseñó Isabel Cañicul, que permitía la inserción de palabras en mapudungun a una composición escrita en castellano, tal vez no logre la transmisión de estructuras “puras” del mapudungun, pero permite el alcance del idioma a esta nueva generación. Son actos como este que, aunque no logre la aprobación de puristas del idioma, sirven para redefinir el uso en un contexto nuevo. Si no ayudan a revitalizar la lengua, por lo menos ayudan a que sea más relevante a las vidas de estos jóvenes.

Agencia y capital lingüístico de las educadoras tradicionales

Mi trabajo espera poner en relieve la contribución muchas veces marginalizada de las educadoras tradicionales (ET). En un contexto de retroceso lingüístico se debería valorar el capital lingüístico que aportan los hablantes competentes en el idioma porque sin su conocimiento, no existiera la posibilidad de transmisión continua. No obstante, las educadoras tradicionales muchas veces no reciben su reconocimiento merecido. En los primeros años de EIB, la inserción del “sabio” en los colegios municipales se efectuó por “la falta de profesores hablantes de lengua indígena” (Castillo, Fuenzalida, Hasler, Sotomayor, Allende, 2014, p. 394).

Lagos sostiene que las educadoras tradicionales carecen de las competencias pedagógicas y que “trabajan desde su intuición, por lo que nos encontramos con una variedad de propósitos entre ellos” (2013, p. 78). El menosprecio de Lagos, que no idealiza a la ET como alguien que disponga de la agencia e inteligencia necesaria para navegarse en una escuela es evidente en lo siguiente:

“El educador tradicional⁶” trabaja aislado del resto del equipo de profesores del colegio, por lo que su actividad no tiene una ligazón orgánica dentro del currículo escolar. Así, este “educador” queda situado en una especie de limbo: se le ha extraído desde su medio ambiente natural, la comunidad o agrupación, en donde es un sabio, un *kimche*, para llevarlo a un lugar—la escuela—en donde es un sujeto artificial, extraño, y donde no está legitimado dada su falta de formación universitaria, quedando regalado a un lugar marginal, y con, ello, su práctica también” (Lagos, 2013, p. 79).

Lagos además sostiene que los alumnos no les otorgan respeto a las educadoras tradicionales porque ellas no manejan bien el castellano, o lo hablan con muchas

⁶ Lagos utiliza ‘educador tradicional,’ incluyendo tanto a la mujer como hombre *kimche*. Yo opto por el uso de *educadora tradicional* porque en mi estudio son todas mujeres. También reconozco que son más mujeres que hombres, sobre todo en la Araucanía, una región con alta vitalidad lingüística en comparación de otras zonas, que se dedican a ser educadoras tradicionales en el marco de EIB, así compartiendo su *kimün* y competencia lingüística.

interferencias del mapudungun (2013, p 79). Lagos, que en su cuerpo muy extensivo de trabajo acerca de la revitalización, la educación intercultural bilingüe y otros aspectos sociolingüísticos del mapudungun, mantiene una perspectiva favorable de la reivindicación lingüística del pueblo mapuche, tiene una perspectiva limitada en lo referente al papel de la educadora tradicional en el PEIB, posiblemente como resulta de la concentración restringida de su trabajo al contexto de Santiago. La experiencia de la educadora tradicional en la zona metropolitana podría ser bastante diferente a la Araucanía, pero sostengo que en el análisis de Lagos falta un reconocimiento del capital lingüístico extraordinario que aportan las *kimche* mapuches.

Recordamos que la realidad sociolingüística de la Araucanía, y especialmente de Temuco, es bastante única dada la alta concentración de hablantes de mapudungun en las zonas rurales (Gundemann, 2009) y la difusión de los límites estrictos entre lo urbano y lo rural (Wittig y Olate, 2016). Las cinco educadoras tradicionales que participaron en mi estudio son de la IX Región y son bilingües, competentes tanto en castellano como mapudungun. Todas experimentaron una situación de diglosia, aprendiendo castellano de manera formal en las escuelas y usando mapudungun en las casas y *lof*. Su habla se caracteriza no por interferencia fonológica o sintáctica, sino por la inserción consciente de palabras en mapudungun; esto ocurre no porque desconocen los equivalentes en castellano de *lof*, *ruka*, *chao*, *ñuke*, *mapu*, *reima*, *newen* (comunidad, casa, padre, madre, tierra, familia, fuerza), sino porque es un acto de orgullo y resistencia cultural. En fin, no cabe duda que las 5 educadoras tradicionales participando en este estudio tienen la competencia lingüística necesaria en los dos idiomas para participar plenamente en la vida escolar.

En segundo, Lagos postula que la ET es “un sujeto artificial, extraño, y donde no está legitimado dada su falta de formación universitaria” (2013, p. 79). En mis observaciones en las escuelas durante seis semanas, con más de 50 horas en los salones de clases y en espacios comunes, aprecié una integración total de las educadoras tradicionales. La mayoría de las ET optan por llevar vestuario típico mapuche incluyendo el *trarilonko*, *chaway* y *trapelakucha*, algo que puede resultar folclórico y fingido, sobre todo porque el uniforme típico de la profesora de educación básica en Chile es una bata azul, verde o blanca sobre ropa profesional o corriente.



Figura 9. Una educadora tradicional con *chaway* y *trarilonko*. Temuco. 24 de noviembre de 2017.

En este ámbito, la ET con su vestuario llama mucha la atención a un observador extranjero como yo. Sin embargo, ni en los dos colegios urbanos ni en el colegio rural, percibí que las otras profesoras y los estudiantes trataran a las ET como una rareza folclórica. Los estudiantes tampoco hacen una distinción entre la profesora mentora/profesora de EIB y la educadora tradicional. La cuestión de quién tiene

cualificación universitaria y quién no, no es de relevancia para los estudiantes. Noté en varias ocasiones que, al entrar la educadora tradicional al salón de clases, los estudiantes reaccionaron con entusiasmo y cariño.

Así, por ejemplo, en el Colegio Copihue, las educadoras tradicionales son las figuras centrales en impartir la EIB. Colaboran con diez “profesores mentores (PM)” de 1^{er} a 6^{to} grado de educación básica en lo que se llama una “dupla pedagógica” para cumplir con el requerimiento del curso de ACLI. Además dedican horas apartes para la enseñanza de talleres de mapudungun a los niños de pre-básico. El caso del Colegio Copihue es único porque fue una de las primeras escuelas urbanas para implementar el curso obligatorio a partir de 2010, y con el arreglo especial entre dos educadoras y varios profesores mentores. En mis observaciones en 6^o grado con la ET Carmen Ancafil y la PM Luisa Mercedes Roca Silva, y en 4^o grado con la ET Mari Lemunao Manque y la PM Beatriz Hernández, pude apreciar una colaboración integral. Como se ha elaborado plenamente en el capítulo anterior, las dos educadoras en las clases se apoyaban y enseñaban sin distinguirse entre quién era profesora mentora y quién era educadora tradicional.

En mi opinión, la educadora tradicional proporciona muchas ventajas al programa de EIB y a su futuro desarrollo en torno a la revitalización lingüística. Como es el caso de Rayen Huaiquiful, en la comunidad de Choz Antü, muchas veces la educadora tradicional trabaja en la misma comunidad donde ha crecido. De esta forma conoce mejor las realidades del entorno y las necesidades lingüísticas de los alumnos. En mi estudio, 4 de las 5 ET eran residentes del *lof*, así posibilitando el contacto más frecuente con el mapudungun, algo que no siempre aportan los *kimeltuchefe* residiendo en la ciudad. El

aporte lingüístico que hacen en el salón de clases es indudable. En algunos casos, son más competentes en mapudungun que la Profesora de EIB con quien colaboran.

¿Suplantación de la transmisión intergeneracional por la escuela?

La enseñanza de mapudungun en las escuelas, por lo menos en la forma actual, no parece ser una manera viable de suplir las formas tradicionales de transmisión. Zúniga dice que “el gran desafío planteado por la situación actual del mapudungun reside en cómo hacer que los padres decidan hablarlo con los hijos. Si no se logra este último objetivo, cualquier programa oficial está destinado al fracaso, logrando apenas un mantenimiento del idioma vernáculo como un componente más del folclor en un gabinete de curiosidades” (2007, p. 15). A pesar de la disposición positiva de las educadoras, considerando que el idioma se pudiera revitalizar por medio de la interacción y enseñanza en las escuelas, la posibilidad de producir estudiantes altamente competentes en el idioma parece ser un sueño lejano. Sin embargo, el programa oficial de EIB en las escuelas chilenas ha sido un proceso evolutivo, comenzando con talleres infrecuentes y ahora con presencia más permanente con un curso obligatorio al lado de matemáticas, ciencias sociales, etc. Se deberían tomar más en cuenta las sugerencias de las educadoras y otros miembros de la comunidad de hablantes que, por su capital lingüístico imprescindible, tienen una perspectiva más centrada en las experiencias verdaderas de sus estudiantes y comunidades.

En mayor parte, las políticas lingüísticas y decisiones pedagógicas en el programa de EIB han sido jerárquicas, decididas por los intelectuales mapuches en concierto con oficiales del MINEDUC, CONADI, etc., sin consultarse con las educadoras. En mi

trabajo se ha querido demostrar la centralidad de la educadora en interpretar, negociar e implementar las políticas lingüísticas determinadas por los altos mandatorios. Las educadoras en mi estudio demostraron una actitud favorable a la transmisión de mapudungun a nuevos hablantes, pero su labor muchas veces se complica por obstáculos financieros, recursos y la falta de apoyo de colegas. Como expresa Isabel Cañicul, la profesora de EIB y cantautora, “¿Qué vamos a lograr?... Vamos a lograr avanzar, pero yo quisiera decirte que sí, en unos cuantos años más... todos vamos a estar hablando mapudungun. Esto te quisiera decir... yo voy por eso... yo cuento por eso” (Entrevista personal, 03/11/2017).

En conclusión, reconociendo que aunque la educación intercultural en el contexto mapuche ha sido un proceso evolutivo, su papel dentro del proyecto de revitalización lingüística parece tener mínima relevancia, dado que la escuela no suplanta la comunidad como la principal vía de producción. Sin embargo, enseñar mapudungun y cultura mapuche en el espacio multicultural de la escuela urbana hace posible sembrar las semillas de interculturalidad y ser una agencia transformativa en cambiar la percepción general de la sociedad dominante acerca del pueblo indígena más grande del país.

La articulación de ideologías lingüísticas por el grupo de *kimeltuchefe* revela la necesidad de tomar en cuenta sus aportes a la hora de establecer las políticas lingüísticas con respeto al mapudungun. Sus perspectivas indican la necesidad de ampliar los vías de producción lingüística, implementar una pedagogía relevante a las necesidades tanto de niños mapuches en el contexto urbano como de niños no mapuches, y concientizar otros actores del sistema escolar de la importancia de transmitir el mapudungun, y de reconocer el *mapuche kimün* como patrimonio cultural de todos los chilenos

ANEXOS

Anexo 1

Consentimiento informada para una encuesta

Estudio acerca de la Educación Intercultural Bilingüe en Temuco

Consentimiento informada para una encuesta

Mohit Mehta es estudiante de postgrado en Texas State University (San Marcos, Texas, EEUU) en la carrera de filología hispánica con concentración en lingüística. Está realizando una investigación acerca de la educación bilingüe intercultural (EIB) en Temuco, Chile. Se invita su colaboración en una encuesta acerca de mapudungun y español.

Su participación es voluntaria. La encuesta tomará aproximadamente 5-10 minutos para terminar. Es necesario tener 18 años o mayor para participar en esta encuesta. Este estudio no implica algún tipo de riesgo. Se espera que conteste a todas las preguntas. Sin embargo, puede dejar en blanco las preguntas que no quisiera contestar. Sus respuestas quedarán anónimas.

Podría ponerse en contacto con Mohit Mehta o su profesora tutora, Dr. Yasmine Rivaya-Beale.

Mohit Mehta

Estudiante posgrado en español
mpm86@txstate.edu

Dra. Yasmine Beale-Rivaya

Profesora tutora
yb10@txstate.edu

Este proyecto fue aprobado por el comité de revisión institucional (IRB) de Texas State University. Si tiene preguntas acerca de la investigación o los derechos de los participantes del estudio, póngase en contacto con el jefe del comité, Dr. Jon Lasser +1512-245-3413 (lasser@txstate.edu) o con Mónica González, gerente de regulación sobre el comité de revisión institucional (meg201@txstate.edu).

Si prefiere no participar, no complete la encuesta.

Si desea participar, por favor complete toda la encuesta.

Anexo 2

Consentimiento informada para participar en un estudio

Estudio acerca de la Educación Intercultural Bilingüe en Temuco

Documento de consentimiento informado para participar en un estudio (p. 1)

Investigador principal: Mohit Mehta

Profesora Tutora: Dra. Yasmine Rivaya-Beale

Organización: Texas State University, San Marcos, Texas, EE.UU.

Información

Soy Mohit Mehta, estudiante de posgrado en la Facultad de Lenguas Modernas en la Universidad Estatal de Texas. Estoy investigando sobre el uso de mapudungun y español en los programas de Educación Intercultural Bilingüe en Temuco. Quisiera invitarle a participar en mi investigación, la cual forma parte de los requisitos de tesis para el programa de maestría en español.

Propósito

El Departamento de Educación de la Municipalidad de Temuco se ha comprometido a expandir el programa de EIB a una variedad de institutos escolares, por medio de Cursos y Talleres en Idioma Indígena. El papel de los profesores y educadores tradicionales es central en asegurar la calidad del programa y transmisión de mapudungun al grupo de alumnos. En mi estudio de tesis, espero conocer mejor la dinámica de lenguaje entre el uso de mapudungun y español en las aulas de idioma indígena.

Componentes del estudio

Su participación en este estudio es voluntaria y no remunerada. El estudio consiste en los siguiente componentes:

- Cuestionario del uso de mapudungun/español: 10 minutos
- Observaciones cualitativas en su aula de mapudungun (2 a 4 visitas)
- Una pre y post-entrevista de 30 minutos.

Riesgos

Este estudio no implica algún tipo de riesgo.

Confidencialidad

Todos los nombres, lugares educativos y datos personales de los participantes quedarán confidenciales.

Estudio acerca de la Educación Intercultural Bilingüe en Temuco
Documento de consentimiento informado para participar en un estudio (p. 2)

Más información

Podría ponerse en contacto con Mohit Mehta o mi profesora tutora, Dr. Yasmine Rivaya-Beale.

Mohit Mehta
Estudiante posgrado en español
mpm86@txstate.edu

Dra. Yasmine Beale-Rivaya
Profesora tutora
yb10@txstate.edu

Este proyecto fue aprobado por el comité de revisión institucional (IRB) de Texas State University. Si tiene preguntas acerca de la investigación o los derechos de los participantes del estudio, póngase en contacto con el jefe del comité, Dr. Jon Lasser +1512-245-3413 (lasser@txstate.edu) o con Mónica González, gerente de regulación sobre el comité de revisión institucional (meg201@txstate.edu).

Yo _____, he leído y entendido la información anterior y doy consentimiento a participar en el estudio “Estudio acerca de la Educación Intercultural Bilingüe en Temuco.” Mi participación es voluntaria y puedo retirarme del estudio en cualquier momento. Al firmar, otorgo mi consentimiento.

Firma: _____ **Fecha:** _____

Nombre del participante: _____

Firma del investigador: _____ **Fecha:** _____
Mohit Mehta, Investigador principal, candidato de maestría en español.

Anexo 3

Cuestionario acerca de la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto mapuche

Mohit Mehta es estudiante de postgrado en Texas State University (San Marcos, Texas, EEUU) en la carrera de filología hispánica con concentración en lingüística. Está realizando una investigación acerca de la educación bilingüe intercultural (EIB) en Temuco. Se invita su colaboración en una encuesta acerca de mapudungun y español.

Para participar debe ser un profesor que imparte o ha impartido EIB en el contexto mapuche.

La encuesta tomará aproximadamente 5-10 minutos para terminar.

Este estudio no implica algún tipo de riesgo.

SU PARTICIPACIÓN ES VOLUNTARIA Y SUS RESPUESTAS QUEDARÁN CONFIDENCIALES.

Podría ponerse en contacto con Mohit Mehta o su profesora tutora, Dr. Yasmine Rivaya-Beale.

Mohit Mehta: mpm86@txstate.edu
Dr. Yasmien Rivaya-Beale: yb10@txstate.edu

Este proyecto fue aprobado por el comité de revisión institucional (IRB) de Texas State University. Si tiene preguntas acerca de la investigación o los derechos de los participantes del estudio, póngase en contacto con el jefe del comité, Dr. Jon Lasser +1512-245-3413 (lasser@txstate.edu) o con Mónica González, gerente de regulación sobre el comité de revisión institucional (meg201@txstate.edu).

Si prefiere no participar, no complete la encuesta.

Si desea participar, por favor complete toda la encuesta.

Muchas gracias por su tiempo.

CHALTU MAY!

Cuestionario acerca de la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto mapuche (p. 2)

1. Puesto laboral

- Profesor(a) intercultural
- Educador(a) tradicional
- Profesor(a) mentor(a)
- Jefe UTP
- Director (a)

2. ¿En qué institutos educativos enseña Ud. EIB?

3. ¿Cuántos años de experiencia tiene Ud. Directamente con la enseñanza de idioma indígena?

- Menos que un año
- 1-3 años
- 3-5 años
- Más que 5 años

4. ¿Con qué grados tiene Ud. experiencia en enseñar mapudungun. (Indique todo lo que aplica):

- Parvulario/Pre-escolar
- 1º-4º Enseñanza Básica
- 5º-8º Enseñanza Básica
- Nivel medio/secundario
- Nivel superior/universidad

5. ¿Cuál es su primer idioma? (Indique todo lo que aplica):

- mapudungun
- español
- otro

6. ¿En qué comuna/región se nació?

7. ¿En que comuna/región se creció?

Cuestionario acerca de la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto mapuche (p. 3)

8. ¿Ha aprendido mapudungun de manera formal?

sí

no

9. Si ha aprendido mapudungun en un contexto formal, ¿dónde lo aprendió?

10. ¿En cuáles de los siguientes contextos habla Ud. mapudungun? ¿castellano?

	mapudungun	castellano
en la casa con la familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
con mis amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
en lugares públicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
en el trabajo, fuera del aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. ¿Qué idioma habla más en la casa ahora?

mapudungun

castellano

los dos de forma igual

12. ¿Qué idioma habla más en la casa ahora?

mapudungun

castellano

los dos de forma igual

13. ¿Cuál de las siguientes actividades le gustaría realizar en castellano? ¿En mapudungun? (Indique todo lo que aplica)

	mapudungun	castellano
leer cuentos, artículos periodísticas, revistas, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
escuchar la radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ver televisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
usar Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
realizar trámites oficiales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cuestionario acerca de la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto mapuche (p. 4)

14. ¿Qué tan importante es para Ud. que sus alumno/as aprendan mapudungun?

No muy importante	1	2	3	4	5	extremadamente importante
	<input type="checkbox"/>					

15. ¿Qué tan importante es para Ud. que sus alumno/as aprendan castellano?

No muy importante	1	2	3	4	5	extremadamente importante
	<input type="checkbox"/>					

16. ¿Cómo clasificas el interés que toman sus alumno(as) en aprender mapudungun?

No muy interesados	1	2	3	4	5	extremadamente interesados
	<input type="checkbox"/>					

17. ¿Para Ud., cuál idioma tiene más valor en el hogar?

- mapudungun
- castellano
- los dos de forma igual

18. ¿Para Ud., cuál idioma tiene más valor en la escuela?

- mapudungun
- castellano
- los dos de forma igual

19. ¿Para Ud., cuál idioma tiene más valor profesional?

- mapudungun
- castellano
- los dos de forma igual

20. ¿Ud. opina que la Educación Intercultural Bilingüe tiene el valor de revitalizar el mapudungun?

21. ¿Cuál es su primer motivo en enseñar EIB en el contexto mapuche?

Anexo 4

Versión digital del cuestionario

QUESTIONS RESPONSES 12

Section 1 of 2

Cuestionario acerca de la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto mapuche

Mohit Mehta es estudiante de postgrado en Texas State University (San Marcos, Texas, EEUU) en la carrera de filología hispánica con concentración en lingüística. Está realizando una investigación acerca de la educación bilingüe intercultural (EIB) en Temuco. Se invita su colaboración en una encuesta acerca de mapudungun y español.

Para participar debe ser un profesor que imparte o ha impartido EIB en el contexto mapuche.

La encuesta tomará aproximadamente 5-10 minutos para terminar.

Este estudio no implica algún tipo de riesgo.

SU PARTICIPACIÓN ES VOLUNTARIA Y SUS RESPUESTAS QUEDARÁN CONFIDENCIALES.

Podría ponerse en contacto con Mohit Mehta o su profesora tutora, Dr. Yasmine Rivaya-Beale.

Mohit Mehta: mpm86@txstate.edu
Dr. Yasmien Rivaya-Beale: yb10@txstate.edu

Este proyecto fue aprobado por el comité de revisión institucional (IRB) de Texas State University. Si tiene preguntas acerca de la investigación o los derechos de los participantes del estudio, póngase en contacto con el jefe del comité, Dr. Jon Lasser +1512-245-3413 (lasser@txstate.edu) o con Mónica González, gerente de regulación sobre el comité de revisión institucional (meg201@txstate.edu).

Si prefiere no participar, no complete la encuesta.

Si desea participar, por favor complete toda la encuesta.

Muchas gracias por su tiempo.

CHALTU MAY!

Nombre: *

Short answer text

...

Correo electrónico: *

Short answer text

Versión digital del cuestionario (p. 2)

Puesto laboral

- Profesor(a) intercultural
- Educador(a) tradicional
- Profesor(a) mentor(a)
- Jefe UPT
- Director(a)

¿En qué institutos educativos enseña Ud. EIB? *

Long answer text

¿Cuántos años de experiencia tiene Ud. directamente con la enseñanza de idioma indígena? *

- Menos que un año
- 1-3 años
- 3-5 años
- Más que 5 años

¿Con que grados tiene Ud. experiencia en enseñar mapudungun? (Indique todo lo que aplica) *

- Parvulario/Preescolar
- 1* - 4* Enseñanza Básica
- 5* - 8* Enseñanza Básica
- Nivel medio/Secundario
- Nivel superior/Universidad

¿Cuál es su primer idioma? (Indique todo lo que aplica) *

- Mapudungun
- Español
- Ambos, crecí en un contexto bilingüe.

¿Qué idiomas hablaba en la casa cuando era niño/a? (Indique todos que aplican) *

- Mapudungun
- Español
- Otro

Versión digital del cuestionario (p. 3)

¿En qué comuna/región se nació? *

Short answer text

¿En qué comuna/región se creció? *

Short answer text

¿Ha aprendido mapudungun de manera formal? *

Sí

No

Si ha aprendido mapudungun en un contexto formal, ¿dónde lo aprendió?

Short answer text

...

¿En cuáles de los siguientes contextos habla Ud. mapudungun? ¿español? *

	Mapudungun	Español
En la casa con la familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con mis amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Qué idioma habla más en la casa ahora? *

Mapudungun

Español

Los dos de forma igual

¿Cual de las siguientes actividades le gustaría realizar en español? ¿En mapudungun? (Indique todo lo que aplica)

	Mapudungun	Español
Leer cuentos, artículos periodísticas, revistas, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escuchar la radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ver la televisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usar el internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizar trámites oficiales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

...

Versión digital del cuestionario (p. 4)

¿Qué tan importante es para usted que sus alumno/as aprendan mapudungun? *

	1	2	3	4	5	
No muy importante	<input type="radio"/>	Extremadamente importante				

¿Qué tan importante es para usted que sus alumno/as aprendan español? *

	1	2	3	4	5	
No muy importante	<input type="radio"/>	Extremadamente importante				

¿Cómo clasificarías el interés que toman sus alumno/as en aprender mapudungun? *

	1	2	3	4	5	
No muy interesados	<input type="radio"/>	Extremadamente interesados				

¿Para Ud., cuál idioma tiene más valor en el hogar? *

- Mapudungun
- Español
- Los dos de forma igual

¿Para Ud., cuál idioma tiene más valor en la escuela? *

- Mapudungun
- Español
- Los dos de forma igual

¿Para Ud., cuál idioma tiene más valor profesional? *

- Mapudungun
- Español
- Los dos de forma igual

¿Ud. opina que la Educación Intercultural Bilingüe tiene el valor de revitalizar el mapudungun? *

Long answer text

¿Cuál es su primer motivo en enseñar EIB en el contexto mapuche? *

Long answer text

Anexo 5

Preguntas para la entrevista con docentes de EIB

1. *Información personal*
 - a. ¿Cómo se llama?
 - b. ¿Cuántos años tiene?
 - c. ¿Dónde nació? ¿Dónde creció?
 - d. ¿Dónde ha vivido?
 - e. ¿Cómo se identifica Ud.?
 - f. ¿Cuántos años tiene impartiendo la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto mapuche?
 - g. ¿Cómo valora su competencia en mapudungun?
2. *¿Cuáles son sus motivaciones para enseñar la EIB?*
3. *¿Cómo aprendió a hablar mapudungun?*
4. *¿Qué memorias tiene Ud. acerca del uso de mapudungun y castellano....*
 - a. en su hogar?
 - b. en su comunidad?
 - c. en sus experiencias educativas?
5. *¿Qué percepción tiene los siguientes actores referente al mapudungun?*
 - a. los otros profesores de su colegio
 - b. la administración de su colegio
 - c. las familias
 - d. los alumno(as)
6. *¿Cómo valora Ud. el uso de mapudungun como idioma para usos oficiales?*
7. *¿Si tuviera hijos, qué tan importante es para Ud. transmitir el mapudungun a ellos?*
8. *¿Cómo es un día/semana laboral para Ud.?*
9. *¿Qué le gusta hacer en su tiempo libre?*

Anexo 6

Áreas temáticas en el discurso analizado de las entrevistas

Nº	Tema	Nº	Tema
1.	Desplazamiento del contexto rural/urbano o urbano/rural durante la infancia.	18.	Cree que el mapudungun debe usarse en espacios públicos (letreros, señalización, etc.).
2.	Escolarización en una comunidad mapuche.	19.	Expresa la importancia de transmitir el mapudungun a una nueva generación de hablantes.
3.	Aprendió mapudungun por transmisión oral intergeneracional.	20.	Dificultades en el programa de EIB.
4.	Presencia de <i>longo</i> o <i>machi</i> en la familia.	21.	Diglosia según el contexto (hogar, ciudad)
5.	Cree que enseñar en un contexto rural es más fácil que urbano.	22.	Papel de la <i>ñuke</i> , <i>kuku</i> o <i>chuchu</i> en transmisión oral.
6.	Cree que la lengua no debe estar escrita.	23.	Incongruencia entre los valores mapuche y la iglesia evangélica.
7.	Cree que en la EIB es más importante transmitir el <i>mapuche kimün</i> que el <i>zungun</i> .	24.	Habla del orgullo por ser mapuche.
8.	Cree que los estudiantes son capaces de aprender en idioma.	25.	Cree que el mapudungun es difícil para aprender.
9.	Cree que aprender la lengua se basa en la motivación del alumno(a).	26.	El ser mapuche es bicultural; competente en el <i>lof</i> y en la sociedad chilena.
10.	Experiencia hablando mapudungun en la casa/comunidad/ <i>lof</i> .	27.	Cree que un alumno(a) no mapuche puede aprender el idioma.
11.	Cree que fue fácil aprender a leer y escribir en mapudungun aunque no recibió educación formal en la lengua.	28.	Habla del sacrificio personal, pobreza, situación difícil durante la infancia.
12.	Diglosia: Habla mapudungun en la casa/comunidad/ <i>lof</i> , pero español en la <i>waria</i> (ciudad).	29.	Aprendió mapudungun más tarde en la vida (bilingüe secuencial).
13.	Habla o alude al desplazamiento lingüístico del mapudungun.	30.	De herencia mixta.
14.	Habla de la discriminación por ser mapuche o por hablar en mapudungun.	31.	Se identifica como mapuche.
15.	Habla de su relación/percepción con otros profesores no mapuches.	32.	Habla de su competencia en el idioma.
16.	Habla de su relación/percepción de las familias (apoderados).	33.	Habla del proyecto de revitalización lingüística del mapudungun.
17.	Habla de su relación/percepción de los estudiantes.	34.	Habla de la falta de apoyo del curso de Sector de Idioma Indígena.

Anexo 7

Listado de términos en mapudungun

La lista a continuación se refiere a los términos utilizados en este trabajo para la fácil referencia del lector.

Término	Descripción
<i>azümcheffe</i>	“persona que enseña;” nombre dado al grafemario oficial del MINEDUC.
<i>chao</i>	término para padre
<i>chaltu may</i>	forma de expresar agradecimiento en la lengua mapuche.
<i>chaway</i>	pendientes o aros mapuche; su forma y estilo tiene un significado especial.
<i>chuchu</i>	término para abuela maternal
<i>kimche</i>	sabio o persona con conocimiento ancestral mapuche.
<i>kimün</i>	conocimiento ancestral mapuche.
<i>kimeltuwwun</i>	la transmisión de <i>mapuche kimün</i> por un <i>kimche</i> .
<i>kimeltuchefe</i>	profesor(a).
<i>kultrung</i>	especie de tambor usado por la <i>machi</i> en rogativas y ceremonias.
<i>lafkenche</i>	mapuche de la zona costera.
<i>lamgen</i>	término para hermano(a) emitido por una mujer; herman(a) emitido por un hombre.
<i>lof</i>	forma organizativa mapuche con familias de parentesco y centrado en la autoridad de un <i>lonko</i> , o cacique.
<i>lonko</i>	“cabeza;” el jefe administrativo y cultural de un <i>lof</i> o comunidad mapuche.
<i>kuku</i>	término para abuela paternal
<i>machi</i>	típicamente una mujer mapuche con <i>mapuche kimün</i> que guía rogativas.
<i>mañum</i>	“premio, recompensa,” pero también palabra usada para agradecer.
<i>mapuche</i>	“gente de la tierra;” grupo indígena más grande de Chile.

<i>mapudungun</i>	“habla de la gente,” el idioma del pueblo mapuche de Chile y Argentina.
<i>misawün</i>	un encuentro, muchas veces con comida, para afianzar amistad.
<i>nguillatún</i>	una rogativa, ceremonia solemne mapuche para agradecer y rogar.
<i>ñolkin</i>	instrumento musical mapuche del grupo de vientos.
<i>ñuke</i>	término para madre
<i>palín</i>	juego tradicional mapuche con <i>wiño</i> (palo) y <i>fungui</i> (bola).
<i>pehuenche</i>	mapuche de la cordillera.
<i>peñi</i>	término para hermano emitido exclusivamente por un hombre.
<i>ruka</i>	casa tradicional mapuche, que en algunas escuelas forma el lugar de reunión para el curso o taller de cultura y lengua mapuche.
<i>trariwe</i>	faja o cinturón ceremonial de la mujer, tejido en telar mapuche.
<i>trarilonko</i>	“ata cabeza;” cintillo para la frente. La mujeres usan un <i>trarilonko</i> elaborado con monedas pulidas o discos de metal y los que son usados por los hombres son tejidos en telar mapuche.
<i>waria</i>	la ciudad.
<i>we txipantu</i>	año nuevo mapuche que corresponde con el solsticio de invierno en el Hemisferio del Sur.
<i>weteche</i>	mapuche del plano central
<i>zungun</i>	lengua o idioma

OBRAS CITADAS

- Albó, Xavier. (1998) Expresión indígena, diglosia y medios de comunicación. L.E. López y I. Jung (Eds). *Sobre las huellas de la voz*. (126-156). Madrid: Morata.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon, UK: Multilingual Matters
- Baxter, J. (2010) Discourse-Analytical Approaches to Text and Talk. En L. Litosseliti (Eds.), *Research Methods in Linguistics*.(117-137). New York: Continuum International Publishing Group.
- Bengoa, J. (1996). Población, familia y migración mapuche. Los impactos de la modernización en la sociedad mapuche. *Pentukun*, 6, 9-28.
- Bocarra, G. (2007). Chile y “sus” pueblos indígenas. De la invisibilización-subalternación del indígena a la nueva conquista espiritual de las fronteras de capitalismo globalizado (siglos XIX-XXI). En S. Ortelli, R. Mandrini y A. Escobar Ohmstede (Eds). *Sociedades en movimiento. Los pueblos indígenas de América Latina en el siglo XIX*. Tandil, Argentina: Instituto de Estudios Histórico-Sociales.
- Boundon, P.A., Wittig, F., Huenchunao, N. (2017). *Lleupeko Tuwün*. Un estudio exploratorio sobre niveles de competencia de mapuzungun en niños mapuches de la Araucanía. *Alpha*, 44. 119-135.
- Centro de Estudios Públicos (2016). Los mapuches rurales y urbanos hoy. Marzo-Mayo 2016. Recuperado de https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160607/asocfile/20160607195127/encuestacep_mapuche_marzo_mayo2016.pdf
- Emerson, R.M., Fretz, R.I. & Shaw, L. (2011) *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Farias, R. (2014) Lo que guarda el archivo mapuche. Argentina Indymedia. Recuperado de <http://argentina.indymedia.org/news/2014/08/864305.php>
- García, O. & Menken, K. Eds. (2010) *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers*. New York: Routledge.
- Gianelli, L. (2008a). Dominios y redes de empleo del *mapuzugun* en el marco rural mapuche. *Signos Lingüísticos*. 10(5), 99-122.
- Gianelli, L. (2008b). La lengua nativa entre los mapuches urbanizados de Santiago de Chile: un ejemplo de análisis en el marco de la hegemonía lingüístico-cultural.” *NAE*, 24, 23-31.

- Gundermann, H. (2005) Estudio del contexto sociolingüístico de comunidades aymara, atacameño y mapuche en Chile. En J. Vergara & G. Gundermann (Eds.) *Descripción del contexto sociolingüístico en comunidades indígenas de Chile*. (13-98). Santiago: MINEDUC-Programa EIB Orígenes
- Gundermann, H., Canihuan J., Clavería A., & Faúndez, C. (2009). Permanencia y desplazamiento acerca de la vitalidad del mapudungun. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 47, 37-60.
- Huenchulaf, E., Huenupil P., San Martín, L., Ñancupil, J., González, B. y Caballero A. (2015) *Kimelkawe ñi chillkageal mapuzugun. Lengua mapuche/Texto de estudio*. Santiago: Pehuen Editores.
- Irvine, Judith T. (1989) "When Talk Isn't Cheap: Language and Political Economy." *American Ethnologist*. 16(2), 248-267.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2002) *Censo Nacional de Población y Vivienda*. Recuperado de <http://www.ine.cl/estadisticas/censos/censos-de-poblacion-y-vivienda>.
- Kom Kim Mapudungun Waria Mew. (18 de febrero de 2018). Recuperado de <https://www.facebook.com/komkimmapu/>
- King, K.A (2001). *Language Revitalization Processes and Prospects: Quichua in the Ecuadorian Andes*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Kroskrity, P. (2004). Language ideologies. Duranti, A. (Ed). *A companion to linguistic anthropology*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Lagos, C. (2004). *La vitalidad lingüística del mapudungún en Santiago de Chile, sus factores determinantes y consecuencias socioculturales. Estudio exploratorio desde una perspectiva socio y etnolingüística*. (Tesis de Magister). Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/117144>
- Lagos, C. (2006). Mapudungún en Santiago de Chile: vitalidad, lealtad y actitudes lingüísticas. *Lenguas Modernas*, 31, 97-126.
- Lagos, C. (2009). Acerca de la importancia de la promoción social y revitalización de las lenguas indígenas en Chile. *Docencia*, 37, 36-43.
- Lagos, C. (2011). Construcción discursiva y representaciones sociales de los mapuches urbanos en torno a su lengua natura. *Lenguas Modernas*, 36, 13-32.
- Lagos, C. (2012a). *El mapudungun en Santiago de Chile*. Madrid: Editorial Académica Española.

- Lagos, C. (2012b). El mapudungún en Santiago de Chile: vitalidad y representaciones sociales en los mapuches urbanos. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50, 161-190.
- Lagos, C. (2012c). Etnicidad y política pública en la recuperación de la lengua mapuche en el área pehuenche de Alto Bío Bío: vitalidad del chedungún y educación intercultural bilingüe. Ponencia presentada en el III Congreso Latinoamericano de Antropología, Santiago, Chile.
- Lagos, C., Espinoza, M., & Rojas, D. (2013). Mapudungun according to its speakers: Mapuche intellectuals and the influence of standard language ideology. *Current Issues in Language Planning*, 14, 403-418.
- Lagos, C. y Espinoza, M. (2013). La planificación lingüística de la lengua mapuche en Chile a través de la historia. *Lenguas Modernas*, 42, 47-66.
- Liddicoat, A. & Baldauf R. (Eds.) (2008) *Language Planning in Local Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Merriam, S.B., & Tisdell, E.J (2015) *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministerio del Interior, Chile. Ley 18314. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=29731&idVersion=2011-06-21>
- Montes, Rocío. (2017, junio 24). Bachelet pide perdón a los mapuches “por los errores y horrores.” *El país*. Recuperado de https://elpais.com/internacional/2017/06/24/america/1498259086_076421.html
- Olate, A. y Henríquez, M. (2010) Actitudes lingüísticas de profesores mapuche de Educación Básica: vigencia y enseñanza del mapudungun en el contexto educativo. *Literatura y lingüística*, 22, 103-116.
- Opazo Jorquera, M. y Huentemil Huentecura, J. (2017) Experiencias de educación intercultural en el Departamento Educación Municipal (DAEM) Temuco. Manuscrito presentado para la presentación.
- Quilaqueo, R.D. (2007). Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural. *Educación*, 29, p. 223-239.
- Quintrileo, C. Yañez, C. y Valenzuela, C. (2013). Una aproximación crítica a la propuesta en consulta del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en Chile. *Logos Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*. 23(1), 45-61.

- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Lepe-Carrión, F., Riquelme, E, Gutiérrez, M., & Peña-Cortés, F. (2014) Formado del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 17(2), 201-217.
- Rojas, D., Lagos, C., & Espinoza, M. (2015). Ideologías lingüísticas acerca del mapudungun en la urbe chilena: el saber tradicional y su aplicación a la revitalización lingüística. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*.
- Rojas, D. (2016) Ideologías lingüísticas acerca del Mapudungun en la urba chilena: el saber tradicional y su aplicación a la revitalización lingüística. *Chungara Revista de Antropología Chilena*, 48,(1), 115-125.
- Salas, A. (1987). Hablar en mapuche es vivir en mapuche. Especificidad de la relación lengua/cultura. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*. 25, 27-36.
- Sotomayor, C., Allende, C., Fuenzávida, D., Hasler, F., & Castillo, S. (2015) *Competencias lingüísticas e interculturales de los educadoras tradicionales mapuche para la implementación de la asignatura de Lengua Indígena en Chile*. Universidad de Chile: Centro de Investigación Avanzada en Educación.
- Vergara, J.I. & Gundermann, H. (2005). *Descripción del Contexto Sociolingüístico en Comunidades Indígenas de Chile*. Programa EIB MINEDUC-Programa Orígenes: Santiago, Chile.
- Wittig González, F. (2009). Desplazamiento y vigencia del mapudungún en Chile: un análisis desde el discurso reflexivo de los hablantes urbanos. *Revistas de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47, 135-155.
- Wittig González, F. & Olate Vinet, A. (2016) El mapuzugun en La Araucanía. Apuntes en torno al desfase entre la politización de la lengua y la heterogeneidad sociolingüística local. *UniverSOS*, 13, 119-134.
- Wray, A., Trott, K., & Bloomer, A. (1998). *Projects in Linguistics: A Practical Guide in Researching Language*. London: Hodder Arnold.
- Zúniga, F. (2007). Mapudunguwelaymi am? ¿Acaso ya no hablas mapudungun? Acerca del estado actual de la lengua mapuche. *Estudios Públicos*, 105.